

**UNIVERSIDAD DE BARCELONA
DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA
PROGRAMA DE DOCTORADO
(2007-2008)**

**LA AUTOEVALUACIÓN Y COEVALUACIÓN EN UNA
ENSEÑANZA CENTRADA EN LA PRÁCTICA REFLEXIVA**

**ALUMNO: JAVIER PARDO GENDRE
TUTOR: JOAN-TOMÀS PUJOLÀ**

Aprender sin reflexionar es malgastar la energía, Confucio.

La metacognición es un elemento trascendental del proceso existencial humano. Darte cuenta de que existes, que sabes, que piensas, que vives... y que no sabes, que no piensas, que mueres. Darte cuenta de tus capacidades y de tus limitaciones. Darte cuenta de cómo haces las cosas, de lo bien y de lo mal que lo haces. Darte cuenta, José Ángel López (psicólogo).

Saber que sabes, que piensas. Saber que recuerdas. Saber que comprendes y expresas. Parece una tontería, pero no es lo mismo que pensar, recordar, comprender, expresar. Esto lo hacemos muchas veces todos los días. De forma automática y sin darnos cuenta; estamos programados para ello. Lo otro, lo meta supone un paso más allá; supone no sólo ser los actores y protagonistas del guion, sino ser al mismo tiempo los espectadores, el guionista y el director, José Ángel López (psicólogo).

ÍNDICE

1. JUSTIFICACIÓN E INTERÉS DE LA INVESTIGACIÓN.....	4
2. OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN.....	5
3. MARCO TEÓRICO.....	6
3.1. EVALUACIÓN.....	6
3.2. DIMENSIÓN COGNITIVA.....	9
3.3. DIMENSIÓN SOCIAL.....	13
3.4. ESTRATEGIAS.....	14
3.5. PORTAFOLIOS.....	16
4. METODOLOGÍA (PLANIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN).....	18
4.1. PROGRAMAS DE ESTUDIOS EN EL EXTRANJERO.....	18
4.1.1. INSTITUTE FOR THE INTERNATIONAL EDUCATION FOR STUDENTS.....	18
4.1.2. GRUPO META.....	19
4.1.3. PROFESOR INVESTIGADOR.....	23
4.1.4. CREENCIAS DEL PROFESOR INVESTIGADOR.....	24
4.2. PORTAFOLIO DE TRABAJO.....	26
4.2.1. INSTRUMENTOS DEL ESTUDIANTE.....	27
4.2.2. NOTAS.....	28
4.2.3. ETAPAS DEL PORTAFOLIO.....	28
4.2.3.1. PORTAFOLIO INICIAL.....	28
4.2.3.2. PORTAFOLIO INTERMEDIO.....	32
4.2.3.3. PORTAFOLIO FINAL.....	36
5. ESTUDIO DE LA INVESTIGACIÓN.....	38
5.1. CARTA INICIAL.....	38
5.2. CARTA FINAL.....	40
6. DISCUSIONES Y CONCLUSIONES.....	43
 BIBLIOGRAFÍA.....	 46
 ANEXOS.....	 50

1. JUSTIFICACIÓN E INTERÉS DE LA INVESTIGACIÓN

El presente trabajo de investigación parte de la creencia de que, con frecuencia, los estudiantes universitarios estadounidenses, llevados por un gran interés por la nota final que deben conseguir en todos sus cursos académicos, no son conscientes de lo que significa verdaderamente aprender una lengua extranjera. Para muchos este objetivo puede resumirse en la asistencia y participación diaria en clase, en la realización y el cumplimiento de unas tareas y actividades obligatorias y finalmente en la superación de unas pruebas o exámenes. Todos estos componentes son esenciales para pasar la evaluación del curso, pero no siempre son significativos de su aprendizaje, ya que los procedimientos evaluativos utilizados conceden más importancia a la nota final que al aprendizaje, o lo que es lo mismo, conceden más importancia al producto o resultado que al proceso de aprendizaje.

Los estudiantes universitarios, por los métodos de enseñanza y evaluación en los que se han educado durante su formación académica, ponen todos sus esfuerzos y atención en lograr una serie de objetivos y resultados para el final del curso, olvidando por completo el proceso en cómo los han llevado a cabo. La evaluación, a este respecto, está centrada en el resultado final, no en el proceso, por lo que los estudiantes olvidan el proceso que implica el aprendizaje y evaluación de unos resultados y objetivos establecidos. Por ello, observamos a menudo que los estudiantes no siempre son capaces de activar de forma adecuada los procesos reflexivos que les permiten planificar, monitorizar y evaluar su propio proceso de aprendizaje de una forma autónoma, responsable y madura en el aula.

En ocasiones, y al hilo de los métodos de enseñanza y evaluación, las razones de su incapacidad de actuar de forma autónoma, responsable y madura no dependen solamente de ellos mismos sino del sistema de evaluación empleado por sus universidades en los Estados Unidos. Esta evaluación, basada en la asistencia y participación en clase, la realización de las tareas y actividades del curso y la superación de los exámenes, tiene la finalidad de medir de forma cuantitativa, a través de una nota, lo que el estudiante ha conseguido en detrimento de una evaluación cualitativa que permite valorar cómo se han conseguido los resultados del curso y de si el estudiante realmente los ha conseguido. Es decir, se utilizan procedimientos de evaluación que fomentan el logro de unos objetivos determinados con la obtención de una nota.

Como consecuencia de ello, con frecuencia, los estudiantes no prestan atención a la evaluación de tipo formativo y así, al recibir sus trabajos de clase o exámenes, centran la mayor parte de su atención en la nota, dejando de lado el *feedback* o ayuda que el profesor les hace o les puede hacer para que puedan alcanzar un mayor control de su propio aprendizaje¹. A través de un examen tradicional, además, el *feedback* y la nota que el estudiante recibe proceden del profesor y se deja de lado la importancia que tienen la autoevaluación del propio estudiante y la coevaluación que hacen otros estudiantes de clase con el fin de ser más responsables y autónomos en el aula. Como veremos, diferentes autores sustentan la idea de que la capacidad del estudiante para reflexionar sobre su propio aprendizaje es un punto clave para que tenga éxito en su aprendizaje.

Así pues, no podemos olvidar que la evaluación del resultado final es una parte muy importante de su currículo académico, y así sucede también en los programas de estudio en los que participan los estudiantes en el extranjero. La evaluación de sus cursos debe reflejarse en una nota final que, en unos casos, deberá ser convalidada por la universidad de origen para la obtención de créditos; en otros, además, formará parte de la nota media global, nota que permitirá al estudiante adentrarse en el mundo del trabajo y alcanzar sus metas profesionales; y en otros casos, por ejemplo, la nota no tendrá ninguna relevancia en el currículo académico y profesional del estudiante. En todos los casos, sin embargo, la nota deberá acreditar su grado de conocimiento y competencia alcanzados, y así también certificar que se ha completado con éxito su titulación. Por ello, la evaluación suele ser una parte del curso que preocupa excesivamente a los estudiantes, tanto es así que también se convierte en una preocupación para el profesor, ya que la responsabilidad de evaluar le corresponde exclusivamente, en la mayoría de los casos, a docente.

A pesar de lo dicho, en determinados contextos educativos, los profesores están obligados a utilizar un procedimiento de evaluación determinado, aunque no se corresponda con el enfoque de enseñanza y evaluación del profesor. Por ello, es necesario buscar procedimientos de evaluación que permitan, no sólo comprobar la obtención de los resultados y calificarlos con una nota, sino

¹ El valor de la evaluación en este trabajo no radica en la obtención de una nota sino en una toma de conciencia del proceso de aprendizaje que le permita al estudiante mejorar su actuación lingüística.

también poder valorar el proceso que ha seguido el estudiante a lo largo de su aprendizaje, el aprovechamiento que ha sacado de la retroalimentación del profesor, de los compañeros y de sí mismo, y poder aligerar al profesor de parte de la responsabilidad que comporta la evaluación.

El presente trabajo de investigación trata sobre todas estas cuestiones relativas a la evaluación, con especial atención a la autoevaluación y coevaluación que realizan dos grupos de estudiantes norteamericanos en un programa de estudios en el extranjero –concretamente en el programa *Institute for the International Education for Students*² en Barcelona– mediante una enseñanza centrada en los procesos reflexivos con el fin de fomentar la autonomía en el aprendizaje. Diversos autores –Little, Benson, Chamot, Brown, Kohonen, O’Malley, Wenden, Esteve y otros más– han abordado el papel de la evaluación en el aula de lenguas extranjeras, la importancia de la reflexión y el fomento de la autonomía en el aprendizaje. La mayoría de estos autores presentan estudios de caso que han llevado a la práctica, de los cuales aportan resultados muy interesantes. Sin embargo, ninguno de ellos ha investigado sobre la forma en la que los estudiantes norteamericanos de diferentes niveles llevan a cabo estas reflexiones cuando se evalúan a sí mismos o cuando evalúan a otros compañeros a través de un portafolio de trabajo. Una investigación que abordara estos temas sería muy relevante ya que podría corroborar parte de los resultados de otras investigaciones previas sobre la evaluación pero también podría aportar nuevos datos de gran interés.

Para estructurar la presentación del trabajo, en primer lugar, definiremos el objetivo de este trabajo con dos preguntas clave de investigación; en segundo lugar, presentaremos brevemente un marco teórico sobre la cuestión para apoyar todo el trabajo; en tercer lugar, describiremos la metodología utilizada, a través de un portafolio de lenguas, para la recogida del corpus de datos; en cuarto lugar, analizaremos e interpretaremos una parte de los datos recogidos en el corpus resultado de la experiencia previa con el portafolio; y finalmente, a partir de estos datos, intentaremos dar algunas de las respuestas a las preguntas de investigación planteadas, llegar a unas primeras conclusiones y proponer soluciones alternativas para superar las dificultades que supone la evaluación en nuestro contexto educativo.

2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo principal de la investigación se desarrolla en dos niveles. En el primero, se exploran aspectos relacionados con la evaluación, concepciones de enseñanza, procesos reflexivos de los estudiantes –estrategias metacognitivas, autoevaluación, creencias–, el portafolio como herramienta de evaluación, etc. El segundo nivel incluye una experiencia previa de aplicación dirigida a observar y describir los procesos reflexivos llevados a cabo por los estudiantes, por un lado, en la evaluación de tareas y actividades concretas realizadas a lo largo del curso y, por otro, en la evaluación del curso en general dentro del marco de dos cursos de español como lengua extranjera –uno de nivel intermedio y otro de nivel avanzado–, en un contexto de inmersión lingüística y en una enseñanza centrada en los procesos reflexivos.

El término “evaluación” puede abarcar diversidad de elementos, formas, momentos, etc., por lo que el trabajo estará circunscrito a dos formas de evaluación que realizan los estudiantes: la evaluación del propio estudiante sobre su trabajo –autoevaluación– y la evaluación que cada estudiante hace de los trabajos y actuación de sus compañeros –coevaluación–, combinando una perspectiva formativa (feedback) y otra sumativa (nota). Todas las reflexiones acerca de la evaluación están integradas en un portafolio, herramienta de trabajo y evaluación de los alumnos.

Los procesos reflexivos relativos a la evaluación que se van a analizar en el presente trabajo de investigación corresponden tanto a las tareas concretas que los estudiantes han seleccionado para su portafolio de trabajo como a las diferentes fases del curso completo. Con una investigación de tipo etnográfica y cualitativa a través de la realización de una experiencia real de aplicación y la técnica de la observación participante, proponemos desarrollar un estudio descriptivo sobre la cuestión y poder dar respuesta a tres preguntas de investigación:

- *¿Cómo se manifiesta la autoevaluación y la coevaluación en las reflexiones que realizan los estudiantes a través del portafolio?*

²Programa de estudios en el extranjero (*Study Abroad Program*) en Barcelona con sede en Chicago en el que trabajo desde enero de 2004.

- *¿Reflexionan de la misma manera en las producciones orales y escritas? ¿Qué aspectos destacan en cada una de estas dos modalidades?*
- *¿Qué diferencias hay entre los estudiantes de nivel intermedio y los estudiantes de nivel avanzado con relación a la autoevaluación y coevaluación?*

Para ello, diseñaremos un conjunto de instrumentos que servirán para la recogida de un corpus de datos basado en los diferentes tipos de evaluación del estudiante con el fin de analizarlo, interpretarlo y encontrar las respuestas a las preguntas planteadas. Este corpus se recogerá en un portafolio de trabajo inspirado en el *Portfolio Europeo de las Lenguas*³ que elaborarán los estudiantes. De esta manera, presentamos una propuesta de evaluación auténtica y continua en la que el estudiante, además de aprender y evaluar una lengua para comunicar, también aprende una lengua para reflexionar sobre su propio aprendizaje gracias a la realización de diversas actividades y ejercicios incluidos en un diario de aprendizaje, a los cuestionarios sobre procesos y objetivos que ha completado el estudiante a lo largo del curso y a grabaciones (informes verbales) realizadas a mitad de curso acerca de la elaboración del portafolio de trabajo y de las tareas incluidas en él (triangulación de los datos):



Todo ello servirá para que los estudiantes activaran los procesos reflexivos correspondientes a la evaluación y recoger la información necesaria que se pretenden analizar e interpretar desde la triangulación de las fuentes de entrada de datos. Asimismo, se utilizará un *diario de investigación del profesor*, formato libre, para la descripción de sus experiencias y vivencias durante el trabajo en el aula con los estudiantes.

Finalmente, con el trabajo de investigación que se realizará, queremos presentar una propuesta de cómo fomentar la autonomía de los estudiantes a través de la autoevaluación y coevaluación, de cómo integrar la autoevaluación y coevaluación en una evaluación de tipo sumativa y formativa y de cómo evaluar el proceso de aprendizaje a través de una evaluación sumativa. De este modo, queremos ofrecer una posible solución a algunos de los problemas presentados en la introducción del presente trabajo de investigación.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. Evaluación

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, 2004:1). 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” (KIRALY, 2000:140). Desde nuestro marco teórico, la evaluación no es una mera forma de acreditación sino que implica una valoración que reúne aspectos tanto cuantitativos como cualitativos (VÉLEZ, 1996).

Esta descripción tiene mucho que ver con el concepto de *evaluación auténtica* que propone Kohonen (2000a:299-300): “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

³ En adelante, PEL

currículos y la actuación de la instrucción y de la vida real. Enfatiza la significación comunicativa de la evaluación y el compromiso para medir lo que valoramos en la educación. Utiliza las diversas formas de valoración que reflejan el aprendizaje, el logro, la motivación y las actitudes de los alumnos en actividades de aula pertinentes para la instrucción”. Desde esta perspectiva, la evaluación se integra en los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de las tareas de aprendizaje realizadas por los alumnos para analizarlos y orientarlos.



A partir de los trabajos que van realizando y recogiendo los alumnos, éstos pueden hacer una reflexión y un análisis conscientes sobre el proceso de aprendizaje que están siguiendo y sobre los resultados a los que están llegando. Con la ayuda del *feedback*, comentarios y observaciones que hace el docente u otros compañeros, cada estudiante debe ser capaz de identificar cuáles son sus puntos fuertes y sus puntos débiles en el aprendizaje y descubrir la mejor manera de orientar su trabajo y así mejorar y lograr con éxito sus objetivos.

El análisis de la información debe ser una parte esencial de la evaluación que implica la propia reflexión del alumno sobre su progreso y sobre el entorno social de aprendizaje en la clase mediante preguntas que lleven al alumno a la toma de decisiones para controlar y orientar su aprendizaje (KOHONEN, 2000a:307). Evaluar, por tanto, no es específicamente medir cuánto dice o hace un alumno, sino ayudarle a tomar conciencia de sus procedimientos estratégicos a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje que le permitan tomar decisiones acerca de su comportamiento estratégico. A través de esta reflexión consciente, se favorece el conocimiento de los estudiantes acerca de su propio aprendizaje y de las estrategias que pueden desarrollar para mejorarlo (CERIONI, 1997).

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. Según Lantolf (2002), es necesario abandonar la distinción tradicional entre enseñar y evaluar, ya que son dos procedimientos inseparables. Asimismo, observamos, con frecuencia, que ciertos desajustes entre la metodología y el sistema de evaluación se deben a imposiciones del contexto educativo en el que trabajamos o llevamos a cabo la labor docente. Sin embargo, es necesario adaptar, en la medida de lo posible, nuestros procedimientos evaluativos a la concepción que tengamos de la enseñanza de una lengua extranjera, de manera que no exista una barrera entre enseñar y evaluar.

Asimismo, la *evaluación auténtica* pretende incorporar dos aspectos fundamentales en el papel de la evaluación (recogidos en ESTEVE y ARUMÍ, 2004:6): (1) el carácter dinámico del proceso de aprendizaje y (2) lo que el estudiante es capaz de hacer con otros compañeros. Estos dos aspectos arrancan de la teoría constructivista del aprendizaje y de la teoría sociocultural en los procesos de evaluación respectivamente.

Con relación al constructivismo, éste parte de la idea de que “el aprendizaje escolar consiste en que los alumnos construyan conocimientos mediante la actividad personal y mediante la ayuda del profesor y los compañeros para ir construyéndolos” (COLL, 1993:66). El constructivismo considera que el proceso de adquisición-aprendizaje de segundas lenguas y extranjeras consiste en un proceso gradual y dinámico de construcción personal, según el cual, el alumno construye significados nuevos. Se trata de una habilidad compleja que comporta la utilización de diversas técnicas de procesamiento de información y en la que el alumno es visto “como un individuo cognitivamente activo que, en su intento de llegar al control de la nueva lengua, activa una serie de mecanismos mentales gracias a los cuales es capaz de adquirir conocimiento nuevo” (ESTEVE y ARUMÍ, 2004:2-3). Si las actividades del aula forman parte del proceso de construcción de significados nuevos y sirven para evaluar el progreso del estudiante, cabe pensar que la evaluación, por tanto, también forma parte de un proceso que es dinámico (COLL, 1993:174). Aunque pueda ser “interesante determinar en qu

Por lo que respecta a la teoría sociocultural, ésta añade la visión que, según Vygotsky, los humanos tienen “la capacidad de regular sus propios procesos mentales, incluyendo la memoria, la

atención, la planificación, la percepción, el aprendizaje y el desarrollo” a través de la mediación (LANTOLF, 2002:84). Este concepto es fundamental en esta teoría ya que “a través de la interacción con otros individuos se fomentan procesos cognitivos superiores que favorecen el aprendizaje” (en ESTEVE y ARUMÍ, 2004:3). Es decir, un alumno puede progresar de forma gradual de un estadio inicial a otro más avanzado interactuando con otros alumnos o con el profesor. De esta manera, surge el concepto de *andamiaje colectivo* (ETEVE y ARUMÍ, 2004:3) que está estrechamente ligado a la visión que presenta Coll (1993:66) y que Esteve y Arumí (2004:3-4) describen: “la construcción del conocimiento explícito (de significados nuevos) a partir del conocimiento que aporta cada miembro y a través de la interacción (negociación) dentro del grupo de clase”. Teniendo en cuenta esta concepción de la enseñanza y aprendizaje, es necesario utilizar, por tanto, un procedimiento de evaluación, a través del cual, el alumno reflexione a lo largo de toda la instrucción sobre su trabajo en el aula, mediante la interacción con el profesor y con los compañeros, de manera que pueda autoevaluarse y revisar su aprendizaje.

Monereo (1995:80), por su parte, presenta una visión muy completa y clarificadora sobre lo que significa enseñar, teniendo en cuenta los presupuestos del constructivismo y de la teoría sociocultural:

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 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 destacan que el alumno debe ser consciente de lo que piensa y de cómo piensa (MONEREO, 1995:80): qué está haciendo, cómo lo está haciendo y 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 dificultades y encontrar posibles soluciones. Esta visión es una clave para desarrollar la autonomía del alumno la cual supone la autoevaluación y la evaluación de los compañeros (en parejas o en grupos). La evaluación ya no es un papel que le corresponda al profesor únicamente sino que en ella intervienen también otros agentes: el propio alumno y los compañeros. La evaluación auténtica puede desarrollarse mediante una variedad de fuentes: portafolios, observación e clase, entrevistas, etc. (KOHONEN, 2000a:307) y hacen del alumno, un aprendiente autónomo, independiente y responsable de su propio aprendizaje.

Ser “autónomo” debe ser un ejercicio activo, por parte del estudiante, a la hora de tomar responsabilidades para establecer objetivos, así como para decidir los recursos que se va a necesitar y las estrategias que deberá aplicar para alcanzarlos. 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. Asimismo, el rol del profesor será un elemento clave en la tarea de fomentar tales procesos. La palabra “autonomía” no implica necesariamente un aprendizaje sin el profesor, sino una capacidad por hacer una reflexión activa, tomar decisiones y llevar a cabo acciones independientes. (LITTLE, 1991:4).

Sinclair (2000:7-9), por su parte, y basándose en otros autores, establece una definición muy completa e ilustrativa de lo que significa la palabra “autonomía”. En esta definición, Sinclair describe en ocho apartados parte de los aspectos fundamentales que conciernen a la presente investigación:

1. La autonomía es un constructo de capacidades que tiene el estudiante para actuar en una determinada situación de aprendizaje, lo cual presupone un alto grado de conciencia metacognitiva y conocimiento sobre el aprendizaje.

2. Implica la voluntad por parte del estudiante para tomar responsabilidades sobre su propio aprendizaje.
3. Esta capacidad por tomar responsabilidad no es necesariamente innata en el estudiante, por lo que debe fomentarse en el aula.
4. Una autonomía total en el estudiante es un objetivo idealista, ya que hay factores que pueden ser un obstáculo, como las reglas o convenciones culturales en las que se encuentran los estudiantes.
5. Existen diferentes grados de autonomía, desde una falta total de autonomía hasta la total autonomía idealista.
6. Estos grados de autonomía son variables e inestables en función de las tareas, de la situación, estados de ánimo y motivación de los estudiantes, etc.
7. La autonomía no consiste en poner a los estudiantes en situaciones en las que tienen que ser independientes, sino en guiarles y ayudarles de forma gradual en el desarrollo de una conciencia metacognitiva.
8. El desarrollo de la autonomía requiere una conciencia metacognitiva del proceso de aprendizaje, una reflexión consciente para la toma de decisiones.

3.2. Dimensión cognitiva

Todos los estudiantes, de forma natural, parece que tienen la capacidad de desarrollar procesos reflexivos en su aprendizaje, unas veces de forma explícita y otras no (LITTLE, 1997:93). Sin embargo, por herencia genética o por el entorno en el que se han educado algunos estudiantes desarrollan una mayor capacidad de reflexión que otros estudiantes y como consecuencia de ello las investigaciones más recientes prueban que estos estudiantes tienen mayor éxito en su aprendizaje (LITTLE, 1999a:83; OXFORD, 1999:113; WENDEN, 1987:587). Esto se debe a dos razones fundamentales (KURTZ, 1990): (1) tener un conocimiento de estrategias específicas y saber cómo, cuándo y por qué hay que usarlas y (2) a través de la función autorreguladora, observar la eficacia de las estrategias que se han elegido y cambiarlas según la tarea. De esta manera, por ejemplo, tales estudiantes saben identificar los objetivos de las tareas, aplicar las estrategias más eficientes para cada tipo de tarea y controlar su trabajo de forma consciente, evaluar los resultados conseguidos y el proceso seguido a lo largo de las tareas y buscar nuevas formas de aprendizaje para lograr o mejorar sus metas. En definitiva, los estudiantes pueden llegar a ser autónomos e independientes.

Esta capacidad se adquiere gracias a dos dimensiones en el aprendizaje: una dimensión cognitiva y otra social. Con respecto a la cognitiva, nos referimos al control sobre los procesos cognitivos que participan en la autorregulación eficaz del aprendizaje (BENSON, 2001). Es decir, el desarrollo de la “metacognición”⁴ de una persona puede incrementar significativamente su capacidad de aprender independientemente, por sí mismo (CHADWICK, 1985). La metacognición engloba dos áreas de investigación que están estrechamente relacionadas: una evolutiva, en la que metacognición se asimila al conocimiento general que posee el alumno acerca de su propia cognición y explica que los resultados obtenidos en la solución de una tarea sean favorables o no, *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 en la realización de una tarea, *estrategias metacognitivas* (MONEREO, 1995:74; WENDEN, 1998; BROWN *et al.*, 1982). A este respecto, cabe decir que el comportamiento inteligente del ser humano está relacionado con la capacidad que tiene el alumno para planificar el desarrollo de la actividad intelectual y controlar posteriormente su ejecución de manera progresiva, utilizando las reglas y estrategias de experiencias concretas y específicas en otras experiencias (MARTÍN y MARCHESI, 39).

Aunque Cavanaugh y Perlmutter (1982:14ff) afirman que el conocimiento metacognitivo se emplea a través de las estrategias autorregulativas; es decir, lo que sabemos se construye a partir de lo que hemos hecho o aprendido en nuestras experiencias pasadas relacionadas con el aprendizaje, también han criticado la inclusión del conocimiento metacognitivo y las estrategias autorregulativas bajo el concepto de “metacognición” (CAVANAUGH y PERLMUTTER, 1982 y BROWN *et al.*, 1982). Una diferencia, por ejemplo, es que el conocimiento de propio

⁴ Término aparecido por primera vez en J. H. Flavell (1970). Está compuesto de “meta” (“más allá”) y “cognición” (“conocimiento”): “más allá del conocimiento” (BURÓN, 1997:9-10).

conocimiento aparece en etapas más tardías mientras que la regulación y el control de una tarea dependen siempre de la situación y de las características de la propia tarea, de manera que pueden aparecer en las etapas iniciales de cualquier niño (MARTÍN y MARCHESI, 38).

Flavell (1979) describe cuatro modelos cognitivos: un *conocimiento metacognitivo*, *experiencias metacognitivas*, *objetivos o tareas* y *acciones o estrategias*. Por lo que se refiere al *conocimiento metacognitivo*, cabe decir que éste se construye a partir de las *experiencias metacognitivas* que los estudiantes han tenido a lo largo de su aprendizaje. Estas experiencias son las que configuran el conocimiento y las creencias que un estudiante adquiere sobre sí mismo y sobre lo que significa aprender, por ejemplo, una lengua. Gracias a estas experiencias y conocimiento, los estudiantes activan una serie de estrategias que permiten la realización de un objetivo o tarea determinados. Sin embargo, esto no significa que los estudiantes estén preparados o sean capaces de aplicar correctamente las *estrategias* más adecuadas para cada tipo de tarea y así conseguir sus objetivos.

Brown (1978), por su parte, definió la metacognición como “el conocimiento de nuestras cogniciones”, aunque Burón (1997:10-11) dice que actualmente se está haciendo mayor énfasis en la función autorreguladora de la metacognición, es decir, en los procesos mentales que tienen lugar en el aprendizaje: qué son, cómo se realizan, cuándo hay que usar uno u otro, qué factores ayudan o interfieren su operatividad, etc. Para este autor, la investigación sobre la metacognición abarca diversas facetas: *meta-atención* (el conocimiento de los procesos implicados en la acción de atender), *metamemoria* (el conocimiento que tenemos de nuestra memoria), *metalectura* (conocimientos que tenemos sobre la lectura y las operaciones mentales implicadas en la misma), *metaescritura* (el conjunto de conocimientos que tenemos sobre la escritura y la regulación de las operaciones mentales implicadas en la comunicación escrita), la *metacomprensión* (el conocimiento de la propia comprensión y de los procesos mentales necesarios para conseguirla) y la *metaignorancia*⁵ (el conocimiento de que no se sabe algo).

Flavell (1978:79) explica con estas palabras: “la metacognición hace referencia al conocimiento de los propios procesos cognitivos, de los resultados de esos procesos y de cualquier aspecto que se relacione con ellos; es decir, el aprendizaje de las propiedades relevantes de la información y de los datos. Por ejemplo, yo estoy implicado en la metacognición (metamemoria, meta-aprendizaje, meta-atención, metalenguaje o cualquier de las ‘metas’) si advierto que me resulta más fácil aprender A que B (...) La metacognición se refiere, entre otras cosas, a la continua observación de estos procesos en relación con los objetos cognitivos sobre los que se apoyan, generalmente al servicio de alguna meta concreta u objetivo”. Esta cita destaca los aspectos esenciales de la actividad mental (BURÓN, 1997:15):

- 1) conocimiento de los objetivos que se quieren alcanzar;
- 2) elección de estrategias para conseguirlo;
- 3) autoobservación de la ejecución para comprobar si las estrategias elegidas son las adecuadas;
- 4) evaluación de los resultados para saber hasta qué punto se han logrado los objetivos.

Brown *et al.* (1982) afirman que la metacognición implica también la regulación (control) de la actividad mental. Estos autores señalan cuatro categorías acerca de la autorregulación del estudiante: *predicción*, *planificación*, *monitorización* y *evaluación*, a diferencia de la mayoría de los autores, los cuales señalan solamente tres categorías, ya que incluyen las estrategias de predicción en la planificación. Siguiendo a Brown, las primeras estrategias hacen referencia a las decisiones que van a tener que tomar los estudiantes para la realización de la tarea; la segunda, a la planificación de la tarea en función de los recursos o estrategias de que disponen los estudiantes y que se van a utilizar en la tarea; la tercera se refiere al momento en el que los estudiantes toman conciencia de cómo están desarrollando la tarea y reformulan las estrategias que habían planificado en las etapas previas; y la cuarta, a la evaluación de los resultados, la cual incluye la “autoevaluación” del estudiante y también la “coevaluación”, puntos claves del presente trabajo de investigación.

Wenden (1987:583) establece un cuadro donde ejemplifica la diferencia entre el conocimiento metacognitivo y las habilidades reguladoras o las estrategias metacognitivas en el aprendizaje. El conocimiento metacognitivo hace referencia a la persona (estilo de aprendizaje,

⁵ Término creado por Burón (1991).

nivel de lengua, propiedades afectivas y cognitivas, etc.), la tarea (objetivos, naturaleza de los contenidos, necesidades, etc.) y la estrategia (efectividad de las estrategias). En cuanto a las estrategias metacognitivas, de acuerdo con Wenden (1987:580-581), hay dos tipos: las que hacen referencia a la pre-planificación (determinar los objetivos, seleccionar los materiales y métodos, predecir las dificultades, etc.) y las que hacen referencia a la planificación en acción (monitorización, evaluación de los resultados y la revisión del plan). El *Marco Común Europeo de Referencia*⁶ (2001:61) también distingue cuatro principios metacognitivos para la puesta en práctica de las estrategias de comunicación: *planificación, ejecución, control y reparación*. El control se refiere a las distintas formas de evaluación y añade también, igual que Wenden (1987), la reparación o corrección que hacen los estudiantes sobre su planificación y ejecución de la tarea realizada. Fernández (2003) incluye la reparación en la evaluación.

Por otra parte, Brown *et al.* (1982) ofrecen algunos ejemplos de estrategias metacognitivas que los estudiantes pueden llevar a cabo en cada una de las categorías anteriores:

- *Predicción*: si pueden ser capaces o no de realizar la tarea; qué partes de la tarea serán más fáciles o más difíciles para ellos; etc.
- *Planificación*: si es necesario o no aplicar los contenidos estudiados en clase; las estrategias que deberán utilizar para completar la tarea; etc.
- *Monitorización*: si se entiende o no la tarea; qué es lo que se entiende o no y por qué; saber si las estrategias aplicadas funcionan o no y si hay que reformularlas; etc.
- *Evaluación*: si el producto resultante se corresponde con los objetivos formulados para la realización de la tarea; saber si han utilizado correctamente sus conocimientos y habilidades y de qué manera; etc.

Otros autores, por el contrario, no hablan de estrategias metacognitivas sino de *habilidades metacognitivas*. Por ejemplo, Weinstein y Mayer (1986) elaboran las siguientes categorías de habilidades: (a) planear el curso de la acción metacognitiva, fijando las estrategias que permitirán la consecución de los objetivos; (b) tener conciencia del grado en el que se han conseguido los objetivos; y (c) modificar el plan o estrategia que han sido llevados a cabo para conseguir los objetivos. Como se observa, este último punto hace referencia a la concepción de evaluación de la que partimos en el presente trabajo de investigación: una reorientación del proceso de aprendizaje. Gracias al proceso reflexivo orientado al desarrollo de la metacognición y de la autoevaluación y autoanálisis, el estudiante debe estar capacitado para aplicar, adaptar y modificar lo que ha aprendido y cómo lo ha aprendido a nuevas tareas en diferentes situaciones (ROWE, 1988:228).

La autoevaluación y la coevaluación llevadas a cabo por parte del alumno constituyen formas de evaluación auténtica, ya que “desarrollan la capacidad de aprender a aprender, se centra en los procesos y crean y aumentan la capacidad del alumno para ser responsable de su propio aprendizaje” (FERNÁNDEZ, 2004:198-199). Esta descripción está ligada al concepto de autonomía, del que veníamos hablando en las páginas anteriores. Por ello, si queremos que los alumnos sean independientes, es necesario que sepan qué se evalúa y cómo se evalúa, de manera que puedan ir controlando y regulando de forma progresiva todo el proceso de aprendizaje: establecer los objetivos a los que quieren llegar, determinar la manera en la que van a conseguirlos, buscar los medios que van a necesitar, etc., y también de manera que puedan ir reorientado todo el proceso de aprendizaje, previendo, por ejemplo, formas para superar o mejorar el trabajo realizado. Algunas preguntas que pueden hacerse los alumnos con el fin de revisar la efectividad o el éxito de una tarea son, por ejemplo: *¿Cuál era el objetivo? ¿Lo has conseguido? ¿Por qué y de qué manera? ¿Qué ha sido lo más útil? ¿Qué es lo que te ha parecido más difícil y lo más fácil?*

Las respuestas a estas preguntas son las que facilitan un aprendizaje responsable y autorregulado, por lo que conviene preparar preguntas a los alumnos sobre los objetivos de las actividades que realizan en el aula de manera que puedan reflexionar sobre las dificultades encontradas y adquirir estrategias que les permitan avanzar en su aprendizaje (BREEN, 1987; BENSON, 2001). Este proceso es lo que se denomina *autorreflexión* y consiste en una interacción que debemos entender como una “verbalización de la voz interior” que a menudo llevamos a cabo de una manera intuitiva cuando realizamos tareas de aprendizaje⁷.

⁶ En adelante, MCER

⁷ Los profesores, cuando preparan sus clases o después de ellas, también se hacen preguntas de este tipo.

Wenden (1995:185), por su parte, distingue tres componentes esenciales en el conocimiento de una tarea: (1) el objetivo o propósito de la tarea; (2) el tipo de tarea; y (3) los requisitos para hacer una tarea. Según estos tres componentes, Wenden (1995:191) establece también una serie de preguntas que permiten promover la propia reflexión del estudiante. De esta manera, los estudiantes, en primer lugar, tienen que determinar el objetivo de la tarea: *¿Por qué debo hacer esta tarea?*; en segundo lugar, clasificarla según sus características: *¿Qué tipo de tarea es?*; y en tercer lugar, determinar de qué manera hacerla: *¿Cómo debo hacer la tarea?* Wenden, a este respecto, añade que no siempre debe seguirse este orden lógico en la secuenciación de los procesos mentales que realizan los estudiantes.

La autorreflexión implica observar e interpretar las acciones de uno mismo, considerando las propias intenciones y motivos como objeto de pensamiento, aunque estas interpretaciones pueden ser subjetivas o fallidas (VON WRIGHT, 1992:61).

Asimismo, la distinción entre autoevaluación de los resultados y la autorreflexión del proceso no es en absoluto clara, ya que la autoevaluación, si es continua, repercute en la planificación y ejecución de las tareas (BENSON, 2001:155). Esta práctica debe proporcionar al alumno “toda la información que necesita para controlar el proceso y progreso de su aprendizaje” (BENSON, 2001:159). Algunos instrumentos o medios que pueden favorecer esta reflexión y por lo tanto la capacidad de autoevaluación y coevaluación del estudiante están citados en Fernández (2004:94-95 y 198-199). He aquí algunos ejemplos:

- Diario de clase: con preguntas sobre la consecución de los objetivos de una unidad, las dificultades, la motivación, el uso de la lengua, los medios de superación.
- Cartas, grabaciones al profesor o entrevistas.
- Criterios de evaluación para diversas tareas o actividades.
- Evaluación de las propias producciones y las de los compañeros a partir de estos criterios.
- Preparación de exámenes por parte de los alumnos.
- Autocorrección y heterocorrección de pruebas y ejercicios (con la ayuda del profesor o de los compañeros).
- Cuadernos de errores (corrección, búsqueda de la causa, procedimientos de superación).

El proceso de enseñanza y aprendizaje “deberá integrar diferentes momentos en los que el estudiante reflexione sobre el propio proceso, que analice las razones que le han llevado a realizar las actividades de aprendizaje, que revise las experiencias anteriores, que valore la eficacia de los instrumentos utilizados, su actuación y detecte las dificultades que ha encontrado y los medios para resolverlos, que valore el proceso seguido y extraiga conclusiones que le sirvan para afrontar otros retos de aprendizaje” (ZABALA, 1999:97). Los portafolios se han considerado instrumentos de mucha utilidad para promover la autoevaluación (GOTTLIEB, 1995; SMOLEN *et al*, 1995).

El profesor, en todo este proceso, debe cumplir la función de mediador o facilitador, es decir, transfiriendo paulatinamente todo el control y conciencia de la actividad educativa a los estudiantes, de manera que éstos interioricen los contenidos curriculares y poder utilizarlos de forma independiente (ESTEVE y ARUMÍ, 2004:10). Controlar el propio trabajo significa haber establecido unos objetivos determinados, haber elegido los recursos y medios apropiados, disponer de unos criterios de evaluación y prever formas de superación (FERNÁNDEZ, 2004:198).

3.3. Dimensión social

Desde la psicología soviética y especialmente a partir de la obra de Vygotsky, la dimensión social del aprendizaje –también propuesta por otros autores, como Little (2000) y Esteve y Arumí (2004)– establece que el aprendizaje individual depende del proceso de interacción social y así se observa en el tercer principio sobre el aprendizaje que citaba Monereo (1995:80). 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. El contexto social y la interacción desempeñan un papel fundamental en el fomento de los procesos reflexivos en el aprendizaje y la evaluación, ya que elevan el pensamiento a un estatus observable (GLASER, 1991). Flavell (1979), por su parte, ya decía que la metacognición tiene un rol importante en la comunicación, la solución de problemas, la cognición social, la autoinstrucción y en el autocontrol, por lo que es necesario crear un entorno favorable y propicio en el aula.

Little (2000) se refiere a esta dimensión social y la contrapone, igual que otros autores, a una dimensión individual: las representaciones mentales internas (interiorización) que tiene cada individuo sobre lo que significa aprender son uno de los elementos claves en la obra de Vygotsky. La manifestación de estas representaciones tiene lugar a través de la interacción social con otros compañeros o con el profesor cuando las discuten o verbalizan en grupo. Gracias a esta interacción, el estudiante también interioriza estos conocimientos nuevos que ha adquirido sobre lo que significa aprender y puede llegar a entender con profundidad las estrategias utilizadas, aunque lo que realmente hacen los estudiantes en sus interacciones no ha sido hasta ahora estudiado (LEHTONEN, 2000:65). Los procesos psicológicos se producen en un contexto interactivo, de naturaleza social y comunicativa.

Según Vygotsky (1978), la lengua ejerce un papel central ya que es la herramienta a través de la cual los estudiantes y el profesor pueden guiar estos procesos en el aula. Por esta razón, Little (1991:80) destaca el énfasis que pone Vygotsky en la relación que hay entre el pensamiento y la lengua para alcanzar procesos cognitivos superiores, los cuales están implicados en los procesos de autorregulación del aprendizaje. El discurso interno (“inner speech”) se interioriza desde el discurso social (“social speech”)⁸. El lenguaje interno, el cual tiene su origen en los primeros intercambios comunicativos del niño con los adultos (MARTÍN y MARCHESI, 40-41), posibilita las estrategias metacognitivas.

Por otra parte, 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 o ejecución– y evaluando de forma continua tanto el proceso como el resultado de sus prácticas de aprendizaje –evaluación.

Tal y como señala Little (1999a:83-85), en primer lugar, los estudiantes deben involucrarse desde el principio en el establecimiento de los objetivos, planificación y monitorización de las actividades y la evaluación de los resultados. En segundo lugar, los estudiantes deben utilizar la lengua que están aprendiendo desde el principio de su aprendizaje. Y en tercer lugar, deben usar la lengua meta como herramienta de metacognición. A este respecto, la lengua meta debe ser utilizada no sólo para comunicar sino también para reflexionar sobre el aprendizaje (LITTLE, 1997:101). Solamente de esta manera conseguiremos que los estudiantes actúen con autonomía y responsabilidad acorde con su aprendizaje.

En definitiva, se trata de asumir un enfoque diferente y renovador en las concepciones del proceso de enseñanza y evaluación con dos objetivos esenciales: por un lado, potenciar la autonomía de los estudiantes y, por otro, fomentar una enseñanza personalizada que permita el empleo consciente de estrategias que contribuyan al éxito de nuestros estudiantes. La evaluación auténtica es una actividad continua integrada en el proceso de aprendizaje que valora el progreso y las dificultades del alumno, así como el trabajo bien realizado por el estudiante. El objetivo no es poner una nota final sino confirmar o rectificar la metodología y reorientar al estudiante para progresar. El aprendizaje es, por tanto, un proceso continuo y dinámico que se interioriza y se transforma en un proceso reflexivo de comprensión y de interpretación (KOHONEN, 2000a:299).

3.4. Estrategias

Desde la perspectiva de la metacognición, las estrategias se refieren a formas de trabajar mentalmente que permiten mejorar el rendimiento, es decir, maneras de aprender más y mejor con el menor esfuerzo (BURÓN, 1997:130). Una autoevaluación y coevaluación en una enseñanza centrada en los procesos reflexivos implica poner en marcha un ejercicio interior y continuo por parte del estudiante sobre el proceso que sigue en la realización de las tareas y los objetivos logrados. En este sentido, los estudiantes pueden incluir diversidad de estrategias en sus reflexiones y así, por ejemplo, pueden describir estrategias de diversos tipos. Oxford (1999:112) identifica, además de las estrategias metacognitivas, otros cinco tipos generales de estrategias:

- *Estrategias de memoria*, que ayudan al alumno a almacenar y a recordar información.
- *Estrategias cognitivas*, que permiten al alumno comprender y producir nuevos mensajes.

⁸ Lehtonen (2000:65) habla de una *conciencia intra-individual* frente a una *conciencia inter-individual*.

- *Estrategias compensatorias*, que permiten a los alumnos establecer comunicación a pesar de las deficiencias en su conocimiento de la lengua.
- *Estrategias afectivas*, que ayudan al alumno a controlar sus propias emociones, actitudes, motivaciones y valores.
- *Estrategias sociales*, que ayudan al alumno a relacionarse con otras personas.

Las tres primeras se denominan “estrategias directas” ya que implican el uso de la lengua que se está aprendiendo, mientras que el resto, junto con las estrategias metacognitivas, se denominan “estrategias indirectas” porque no exigen el uso de la lengua y son las que permiten al alumno controlar su aprendizaje a través de la planificación, ejecución, evaluación, manteniendo la motivación, reduciendo la ansiedad, etc. (OXFORD, 1999:114).

Con relación a las estrategias metacognitivas que permiten al alumno regular su propio aprendizaje, Oxford (en RICHARDS y LOCKHART, 1998:64) menciona algunos ejemplos relativos a cada una de las fases del control de una actividad o tarea: 1) situar el aprendizaje (por ejemplo, vinculando información nueva con material ya conocido); 2) organizar y planificar el aprendizaje (por ejemplo, estableciendo metas y objetivos); 3) evaluar el aprendizaje (por ejemplo, supervisando el propio trabajo). Según Villanueva (1999:32), las estrategias de evaluación son la clave para el avance en el aprendizaje, ya que “trata de poner en relación los objetivos con los resultados, pero también trata de valorar el proceso de trabajo según las propias expectativas depositadas en la tarea, según la propia actitud ante los errores, según el grado de tolerancia/intolerancia frente a la ambigüedad, etc.”

Fernández (2003:96-97), por su parte, cita una lista de ejemplos relativos a cada una de las destrezas lingüísticas, incluidas las de interacción:

Estrategias de comprensión oral y escrita

- Contrastar las hipótesis y corregirlas.
- Indicar lo que no se entiende.
- Solicitar o intentar, de diferentes formas, la clarificación del mensaje.
- Valorar la satisfacción de necesidades que aporta la lectura.
- Valorar los propios progresos en la comprensión de textos.

Estrategias de interacción oral y escrita

- Confirmar la comprensión mutua.
- Facilitar el desarrollo de las ideas, reformulando algunas partes del enunciado.

Estrategias de expresión oral y escrita

- Comprobar o valorar si hay comprensión.
- Corregir los malentendidos.
- Releer para valorar la consecución de los objetivos, la organización, la corrección, etc.
- Llegar a encontrar placer en la expresión escrita en la nueva lengua.
- Intentar llegar a expresarse en la lengua extranjera de una forma personal.

Por lo que se refiere a las estrategias afectivas, se sabe que los aspectos afectivos y relacionales influyen en gran medida en el aprendizaje, por lo que hay que tenerlos en cuenta. Aunque se desconocen los mecanismos de interacción entre lo afectivo y lo cognitivo (NIEDA y MACEDO), el desarrollo metacognitivo no afecta solamente al conocimiento, sino también a componentes afectivos que pueden sostener y reforzar el conocimiento, como la autoestima y la expectativa de éxito y fracaso. Por ejemplo, según Oxford (1990:140), con frecuencia, los buenos estudiantes son los que saben controlar mejor sus emociones y actitudes sobre el aprendizaje. Solé (1993), por su parte, destaca tres tipos de factores afectivos en el aprendizaje: (1) la disposición de las personas hacia el aprendizaje; (2) la motivación y las representaciones; y (3) las expectativas y atribuciones de los alumnos y profesores.

Chamot y O'Malley (1994:371-372), por su parte, distinguen las estrategias del aprendiente (“learner strategies”) y las estrategias de aprendizaje (“learning strategies”). Las primeras hacen referencia a la identificación de las estrategias que los estudiantes desarrollan por sí solos a la hora de resolver problemas de aprendizaje, mientras que las segundas se refieren a la descripción de las

estrategias que son o pueden ser explícitamente enseñadas como parte de la instrucción en el aula. En este sentido, según estos autores, las estrategias del aprendizaje son siempre un proceso explícito en el aprendizaje de una lengua. Por el contrario, las estrategias del aprendiente pueden ser o bien explícitas o bien implícitas, dependiendo del grado de conciencia del estudiante con respecto a su aprendizaje. En cualquier caso, ambos tipos de estrategias pueden comprender procesos conceptuales o afectivos (O'MALLEY y CHAMOT, 1990), o una combinación, mediante la interacción social. El beneficio de ambos tipos de estrategias es el desarrollo de la habilidad del alumno para llegar a ser autónomo. A este respecto, cabe señalar las estrategias metacognitivas, las cuales desempeñan un papel muy importante en la autorregulación del aprendizaje por parte del alumno. A partir de aquí, Chamot y O'Malley (1994:375) establecen una clasificación sobre las estrategias: 1) estrategias metacognitivas; 2) estrategias cognitivas; y 3) estrategias sociales y afectivas. Las primeras son las que hacen referencia a la planificación, ejecución y evaluación de las tareas de aprendizaje. Las segundas equivalen a las estrategias que emplean los estudiantes para interactuar con el material que deben aprender manipulándolo mental y físicamente. Y las terceras estrategias se refieren a las que surgen en la ejecución de las tareas a través de la interacción con otros estudiantes.

Como se puede observar, los estudiantes pueden llevar a cabo diversidad de estrategias a lo largo de todo el proceso de realización de las actividades y tareas. Sin embargo, hay que destacar que, además de estas estrategias, los estudiantes incluyen otros aspectos muy diversos que no pueden obviarse en sus reflexiones: por ejemplo, estilos de aprendizaje o cognitivos, es decir, la manera en la que aprenden mejor una lengua; o también pueden incluir creencias de diversos tipos: por ejemplo, creencias sobre la naturaleza del español, sobre los hablantes, sobre el sistema de la lengua, sobre la enseñanza y aprendizaje de la lengua, sobre el comportamiento en la clase, sobre uno mismo y sobre los objetivos (RICHARDS y LOCKHART, 1998:54).

Sinclair (2000:9), por su parte, elabora una clasificación más amplia (adaptada de SINCLAIR, 1999) con ejemplos de aspectos que conforman las reflexiones de los estudiantes. Además de incluir las estrategias que han utilizado en la planificación, ejecución o monitorización y evaluación –esto es, *¿cómo aprender una lengua extranjera?*–, también incluye otros aspectos muy diversos, tales como sus actitudes, creencias, expectativas, motivación, necesidades, etc., sobre el curso, las actividades, los compañeros, el profesor, la metodología de clase, etc. – *conciencia del estudiante*– y como explicaciones gramaticales sobre el sistema de la lengua, experiencias culturales y sociales, comparaciones entre su primera lengua y la lengua de estudio, etc. – *materia de estudio*. Todos estos aspectos conforman las reflexiones del estudiante sobre su autoevaluación y coevaluación por lo que deberán tenerse en cuenta en el análisis e interpretación de los datos:

CONCIENCIA DEL APRENDIENTE	MATERIA DE ESTUDIO	FORMA DE APRENDER UNA L2
Actitudes, creencias, contexto cultural, expectativas, enfoque de aprendizaje, estilo de aprendizaje, motivación, necesidades, etc.	Sistema de la lengua, variedades de lengua, similitudes y diferencias entre la L1 y la L2, etc.	Actividades de evaluación, estrategias de evaluación, autoevaluación, establecimiento de objetivos, planificación y monitorización del progreso, etc.

La reflexión sobre el proceso de aprendizaje y la evaluación de resultados “supone hacer conscientes los procesos mentales que se han utilizado, así como el uso de los conocimientos que se han movilizad y la evolución que han seguido a través del proceso de aprendizaje. Ello permite, en interacción con el profesor y los compañeros, destacar aquellas estrategias que resultaron más adecuadas. La reflexión metacognitiva continua sobre las estrategias que se van usando ante la resolución de un problema parece ser un proceso imprescindible para adquirir habilidades mentales duraderas, que pueden transferirse a la solución de nuevos interrogantes” (NIEDA y MACEDO).

3.5. Portafolios

Uno de los instrumentos de evaluación auténtica que se fundamenta en una perspectiva constructivista para la enseñanza de lenguas extranjeras y que fomenta el desarrollo de estrategias

metacognitivas y la reflexión activa⁹ y continua por parte del estudiante sobre el proceso de aprendizaje es el *portafolio*. El uso de esta herramienta “enfatisa el papel activo del estudiante en la construcción del conocimiento y el del profesor como mediador en dicha construcción”, y promueve el “trabajo en aula y evaluación en el desarrollo de destrezas de lenguas extranjeras, de una manera integradora y holística” (DELMASTRO, 2005:189). La autonomía que adquiere el estudiante no depende solamente del portafolio sino también del papel que adopte el profesor: es decir, de cómo éste introduzca y promueva este concepto en el aula. El portafolio puede ser una buena manera de evaluar a los estudiantes sin tener que romper la dinámica normal de la clase (CASSANY, 2007:8-9), pero también puede ser una buena manera de que ellos se autoevalúen a sí mismo o evalúen a otros compañeros.

Asimismo, un portafolio es una herramienta flexible que puede combinar una evaluación centrada en el proceso de cómo se están desarrollando las competencias y las estrategias con una evaluación centrada en los logros conseguidos y la nota final del curso. 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 del proceso, para la cual es necesario inmiscuirse 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 de ambos tipos de evaluación 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. La iniciativa de aplicar el portafolio en la enseñanza del español como lengua extranjera puede situarse a finales de los años setenta y principios de los ochenta con el surgimiento de los enfoques comunicativos y constructivistas (DELMASTRO, 2005:192). Es en EE UU, hacia mediados de los noventa, 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. Los portafolios electrónicos y los portafolios del profesor constituyen algunas de las innovaciones más recientes.

Cualquier portafolio debe incluir una reflexión que permita al estudiante analizar y evaluar su trabajo y guiar al profesor para que lo entienda y lo evalúe también con fundamento (YANCEY, 1996). El portafolio, por tanto, “incluye no sólo muestras de los productos sino también criterios de selección, y aporta evidencias de la autorreflexión y autoevaluación por parte del estudiante” (DELMASTRO, 2005:192). Con ello, se pretende llegar a una didáctica de inspiración metacognitiva, es decir, que los estudiantes reflexionen sobre el conocimiento de lo que saben pero también que reflexionen sobre el conocimiento que tienen de los procesos implicados en su aprendizaje –planificación, monitorización y evaluación del resultado y proceso– a través de un aprendizaje significativo y la interacción entre los compañeros.

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, 2000a:302). A este respecto, cabe decir que la selección de los trabajos ya implica por sí misma una reflexión por parte del estudiante (PUJOLÀ y GONZÁLEZ, 2007). 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

⁹ Reflexión que hace el estudiante con el fin de mejorar y aprender y de esta manera ser autónomo y responsable de su aprendizaje y evaluación.

definición se desprenden tres procesos: las muestras de lengua o las *competencias* alcanzadas (presentación oral, trabajos escritos, actividades de clase, etc.), los *conocimientos* aprendidos (selección de trabajos, reflexión individual o con compañeros) y las *actitudes* (puntos débiles y fuertes en el aprendizaje) de los estudiantes.

Por otra parte, la utilización del portafolio refuerza la autoestima del estudiante, pero además, hay otras razones por las que usar un portafolio en el aula como instrumento de evaluación puede ser beneficioso y productivo. Algunos de sus puntos más fuertes son (KOHONEN, 2000a):

- 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) el énfasis en lo que el estudiante es capaz de hacer, destacando siempre su mejor actuación.
- h) y la posibilidad de usar la lengua no sólo para comunicar sino también para reflexionar, potenciando la autonomía y responsabilidad del estudiante en su aprendizaje.

A través de un examen con respuestas cerradas, la evaluación es objetiva, mientras que con pruebas abiertas, por ejemplo, con un portafolio, es difícil evitar la subjetividad y por tanto utilizarlo como modo personal de evaluación (ELBOW, 1994). Por esa razón, uno de los puntos clave en el diseño de un portafolio y en el fomento de la autoevaluación y coevaluación es el establecimiento de unos criterios de corrección y evaluación que permitan controlar la subjetividad y hacer el portafolio una herramienta de evaluación fiable. Estos criterios deben orientar a los alumnos a mejorar su producción y a reflexionar de forma activa sobre su aprendizaje y sobre la forma en la que están siendo evaluados (FERNÁNDEZ, 2004).

Otros puntos que merecen atención sobre las limitaciones del portafolio como instrumento de evaluación son, por ejemplo, los problemas de validez y fiabilidad (WHITE, 1994) o las dificultades de su aplicación a gran escala (LE MAHIEU *et al.*, 1995). Suárez y Camacho (2002:236), por su parte, advierten que para poder usar el portafolio de forma efectiva es necesario que los estudiantes “manifiesten la posesión de habilidades para su manejo constructivo”, ya que generalmente y como veremos en este trabajo los alumnos carecen de conocimientos previos sobre la elaboración, uso y alcances del portafolio como procedimiento de trabajo y evaluación.

4. METODOLOGÍA (PLANIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN)

En este apartado, presentaremos una experiencia previa de aplicación de los principios y enfoques metodológicos tratados en las secciones anteriores con el fin de adaptarlos y utilizarlos en el trabajo de tesis. No obstante, antes de abordar este punto, haremos, en primer lugar, una breve introducción al contexto educativo en el que se ha puesto en marcha esta experiencia; en segundo lugar, presentaremos una descripción de los dos grupos meta que han participado en la investigación; y haremos una breve presentación del profesor investigador sobre sus creencias y expectativas acerca de los estudiantes estadounidenses del programa IES en Barcelona, sobre su metodología de trabajo, sobre su experiencia con la evaluación y los portafolios, etc.

4.1. Programas de estudio en el extranjero

Una de las opciones que tienen los estudiantes estadounidenses a lo largo de su formación académica en su universidad es recurrir a un programa de estudios en el extranjero. Estos programas, por un lado, se encargan de los aspectos académicos (inscripciones, matrículas, certificaciones, convalidaciones, etc.), ofreciendo un modelo semejante al de su universidad en EE.UU. Y por otro, se encargan de aspectos relacionados directamente con el viaje y la estancia de los estudiantes en la comunidad de destino (actividades culturales, alojamiento, viajes de estudio, etc.), estableciendo puentes de contacto entre la cultura de origen y la extranjera, de manera que el estudiante desarrolle una conciencia intercultural alejada de actitudes etnocéntricas, de prejuicios y de estereotipos que pueden distorsionar la cultura extranjera.

4.1.1. Institute for the International Education for Students

El trabajo de investigación se ha llevado a cabo en un programa de estudios en el extranjero en Barcelona, *Institute for the International Education of Students*¹⁰, dirigido a estudiantes, en su mayoría, norteamericanos. Si bien la institución IES lleva más de 50 años ofreciendo cursos en todo el mundo, el centro de Barcelona lleva hasta la fecha 6 años en funcionamiento. IES tiene la sede general en Chicago y fue creado en 1950 como *Institute of European Studies*. En 1997, después de su expansión a nuevos territorios: Asia, Australia, Nueva Zelanda y Sudamérica, IES pasó a denominarse *International Education of Students*. Esta organización se encarga de promover la educación de miles de estudiantes procedentes de diferentes universidades de Estados Unidos dentro de un currículo que compagina las humanidades, lenguas extranjeras, artes, ciencias sociales y naturales, matemáticas, música, negocios, etc. Cada estudiante, en función de sus intereses o de su especialidad en su universidad de origen, elige las asignaturas que mejor encajen en su perfil y en su trayectoria académica.

IES parte de dos principios básicos: uno es el desarrollo de un currículo centrado en el alumno que le permita, a través del trabajo de aula, la integración de los contenidos del curso en la comunidad local en la que tienen lugar los estudios; y otro es el establecimiento de objetivos tanto propiamente académicos como culturales. Estos dos principios están directamente relacionados con el fomento de la autonomía y el aprendizaje independiente de los estudiantes fuera del aula, una de las motivaciones relevantes de este trabajo de investigación.

Los estudiantes pueden tomar cursos de un semestre académico, que puede ser en otoño o en primavera, o cursos de un año académico. Asimismo, en verano también hay cursos aunque de corta duración. Por lo que se refiere a los cursos de lengua española, IES ofrece diversos cursos de español, que son obligatorios para todos los estudiantes, excepto para los estudiantes bilingües, los cuales pueden tomar un curso de escritura académica. Los cursos pueden ser regulares (de una hora cada sesión) o intensivos (de una hora y 45 minutos cada sesión). En total, en cada semestre hay 48 sesiones (4 sesiones semanales durante 12 semanas). Asimismo, hay otra semana complementaria al inicio del curso dedicada a la orientación y nivelación de los estudiantes. La mayoría de los cursos de lengua que se ofrecen en IES Barcelona son de lengua general, aunque también hay otros cursos de español para los negocios, español para bilingües y escritura académica. Estos cursos también forman parte de la sección de lengua española.

4.1.2. Grupo meta

Todas las muestras recogidas que se someterán al análisis proceden de dos grupos de español: por un lado, de 13 estudiantes de nivel intermedio alto¹¹ (SPANISH LANGUAGE INTERMEDIATE II: GRAMMAR AND USAGE) y, por otro, de 15 estudiantes de nivel avanzado (SPANISH LANGUAGE ADVANCED I-II: GRAMMAR AND USAGE). Los estudiantes de nivel intermedio pertenecen a un curso regular, SP202 (4 créditos), mientras que los estudiantes de nivel avanzado están inscritos en un curso intensivo, SP350 (7 créditos). El curso SP202 tiene una duración de 48 sesiones de una hora cada una y el curso SP350, de 48 sesiones de una hora y 45 minutos, en total 84 horas. El periodo lectivo del curso y por tanto del tiempo dedicado a la recogida de datos ha sido exactamente del 21 de enero hasta el 17 de abril de 2008.

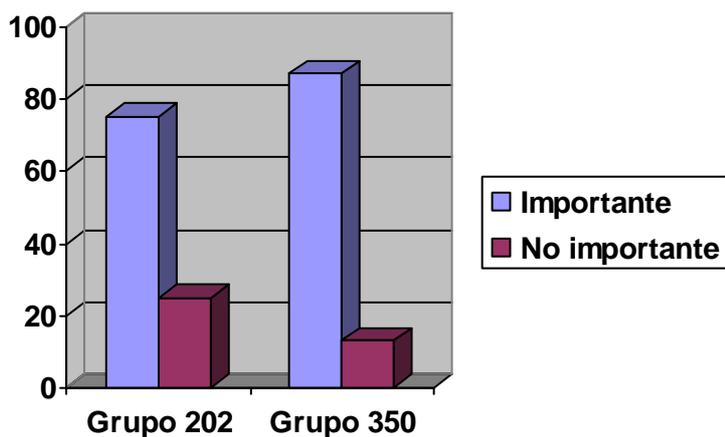
Los estudiantes de un nivel y otro provienen de diversas universidades de Estados Unidos y cada uno de ellos cuenta con intereses y una biografía lingüística diferente en su aprendizaje del español. Para conocer con mayor detalle las características de esta población, se les pasó un cuestionario relativo a la clase de español (VÉASE el cuestionario 1 de los anexos).

De los datos recogidos, se desprende que se trata de una población que concede una gran importancia a la nota final del curso: un 75% de los estudiantes del nivel intermedio y un 87% de los del nivel avanzado. Esto también se refleja, como se verá más adelante, en las reflexiones que hacen los estudiantes en su diario de aprendizaje en el portafolio de trabajo.

¹⁰ En adelante, IES.

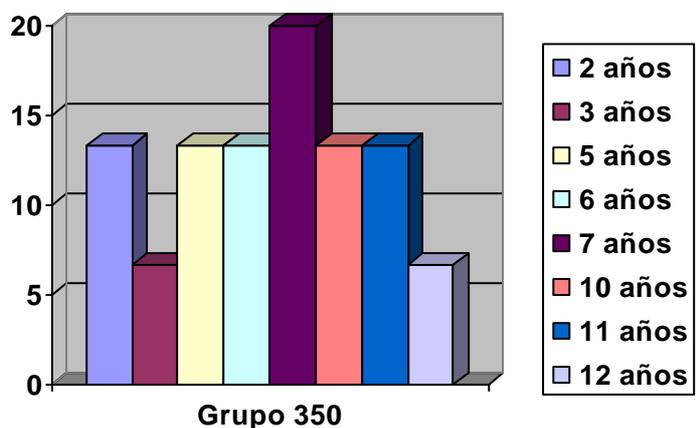
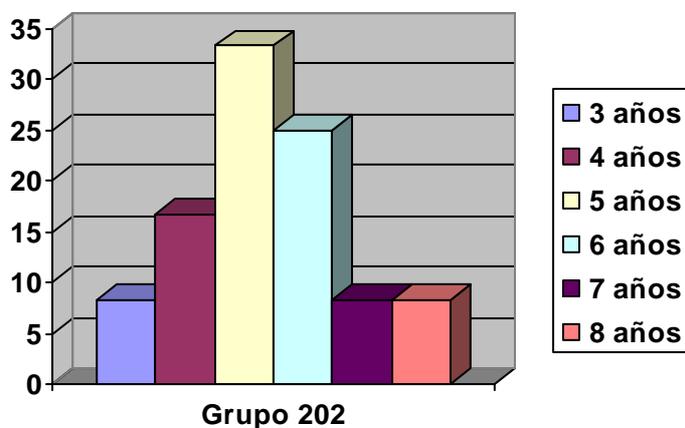
¹¹ Uno de los estudiantes del nivel intermedio alto dejó el curso a mitad del semestre, por lo que no se ha tenido en cuenta en este trabajo de investigación.

Gráfico 1: *Importancia de la nota final*



La mayor parte de los estudiantes de nivel intermedio llevan estudiando español entre 5 y 6 años y así se refleja en el gráfico 2 del grupo 202, en el que un 33% de los estudiantes llevan 5 años y un 25% llevan 6 años. Un 8,33% lleva solamente 3 años de estudio mientras que otro 16,66% lleva más de 6 años. Por lo que respecta al grupo 350, la mayoría de los estudiantes llevan un promedio de 7 años de aprendizaje del español, un 20% concretamente. Por encima de estos años, observamos que un 33,32% lleva más de 7 años, entre 10 y 12 años. Por el contrario, casi un 50% lleva estudiando entre 2 y 6 años. El número de años del grupo avanzado es más amplio y diverso que el grupo intermedio.

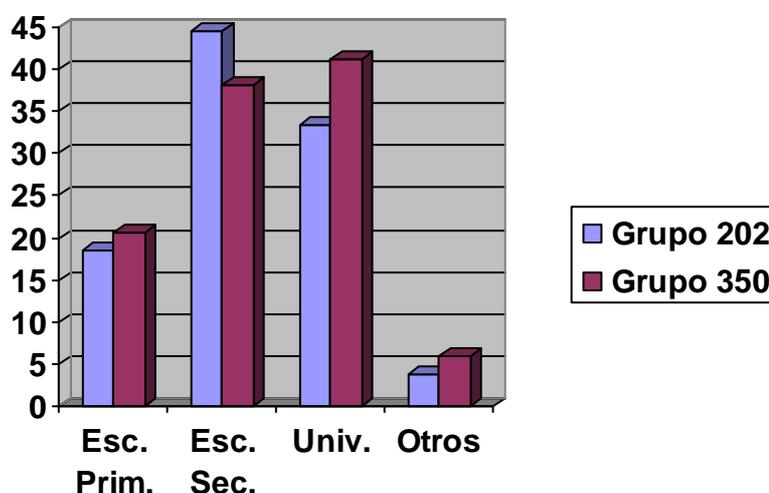
Gráfico 2: *Años de estudio del español*



Los lugares donde han estudiado, tanto los del nivel intermedio como avanzado, se concretan básicamente en tres: la escuela primaria, la escuela secundaria y la universidad. No obstante, un pequeño porcentaje de ellos ha estudiado también en el extranjero: un estudiante del grupo 202 tomó un curso de español en Puerto Rico, y dos estudiantes del nivel avanzado en Chile y Honduras, y México respectivamente. Como se observa en el gráfico 3, todos han aprendido español en Estados Unidos y en países hispanoamericanos. Ninguno de ellos en España.

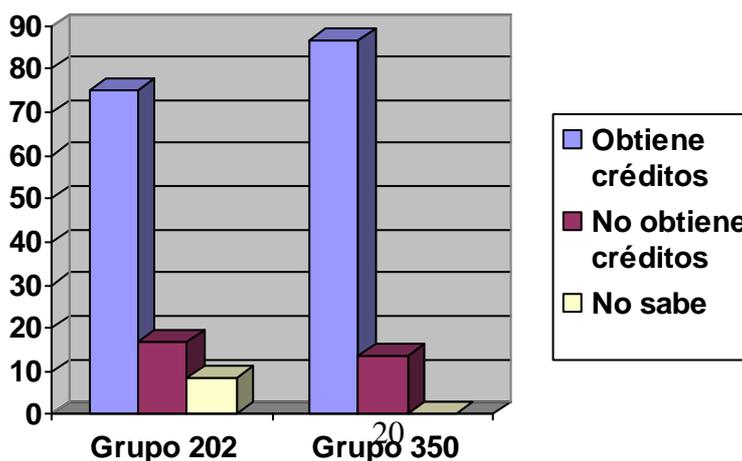
Asimismo, podemos observar que la escuela secundaria y la universidad son los dos centros de estudio donde la mayoría de los estudiantes del grupo meta están aprendiendo o han aprendido español: un 44,44% y un 33,33% de los estudiantes del grupo 202 lo ha hecho en el instituto y en la universidad de origen respectivamente. En cuanto al grupo 350, observamos que un 38,23% ha estudiado en la escuela secundaria y un 41,17%, en la universidad. De ello se desprende que la mayor parte de los estudiantes de intermedio han aprendido el español en la escuela secundaria a diferencia de los estudiantes avanzados que han concentrado su aprendizaje en la universidad.

Gráfico 3: Centros o lugares de estudio del español



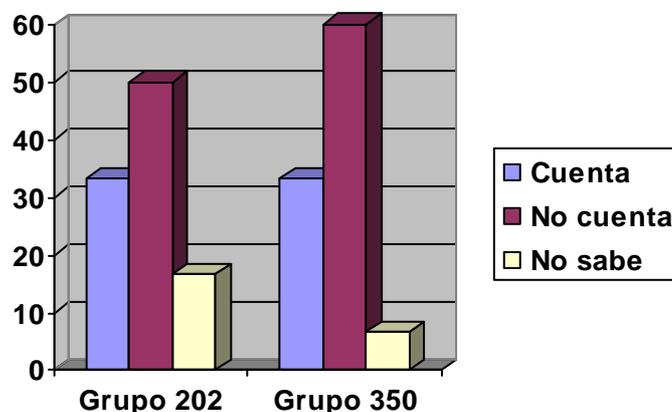
En relación con el gráfico 1 sobre la importancia de la nota final, hay que tener muy en cuenta dos variables fundamentales: si los estudiantes obtienen créditos o no de español y si la nota final va a computar en la nota media GPA. En ocasiones, parece existir una estrecha relación entre la importancia de la nota, los créditos y el GPA, aunque, como veremos, no siempre es así en algunos casos particulares. Con respecto al grupo meta, observamos que más del 70% de los estudiantes obtienen créditos al final del curso en español y solamente un pequeño porcentaje está exento de créditos o no sabe si al final del curso su universidad de origen va a reconocer o no los créditos de la asignatura de español. Si comparamos estos resultados con los del gráfico 1, vemos que existe una clara relación: la importancia que los estudiantes norteamericanos le dan a la nota está condicionada por la obtención o no de créditos.

Gráfico 4: Estudiantes que obtienen créditos de español



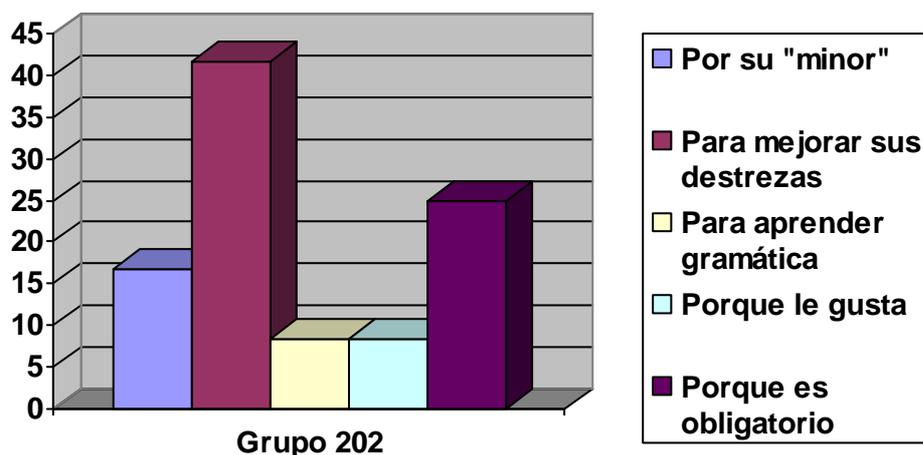
Sin embargo, no parece ser así con respecto al GPA. En el gráfico 5, para un 33,33% de los estudiantes, tanto del grupo 202 como del 350, la nota final del curso de español se verá reflejada en la nota media GPA, mientras que para un 50% y un 60% del grupo intermedio y avanzado respectivamente no será así. De esta información desprendemos que el GPA no es una variable que condicione o determine especialmente el interés que tiene el estudiante por su nota final.

Gráfico 5: *Cómputo de la nota final de español en el GPA*



Con relación a las razones que respondieron los estudiantes para aprender español, observamos que uno de los principales objetivos del estudiante norteamericano que decide estudiar en España es mejorar su nivel de conocimiento del español y desarrollar eficazmente su capacidad en el uso de la lengua: la mayoría de los estudiantes de intermedio, un 41,66%, quieren mejorar sus destrezas lingüísticas, especialmente la oral (hablar y conversar). Junto a este objetivo, se plantean otros intereses: un 25%, por el contrario, contestaron que tomaban el curso de español porque era obligatorio para su currículo académico. A este porcentaje se le puede sumar también un 16,66% de los estudiantes que respondieron que aprendían español porque debían completar un número determinado de asignaturas para su "minor"¹².

Gráfico 6: *Razones principales para estudiar español del grupo 202*

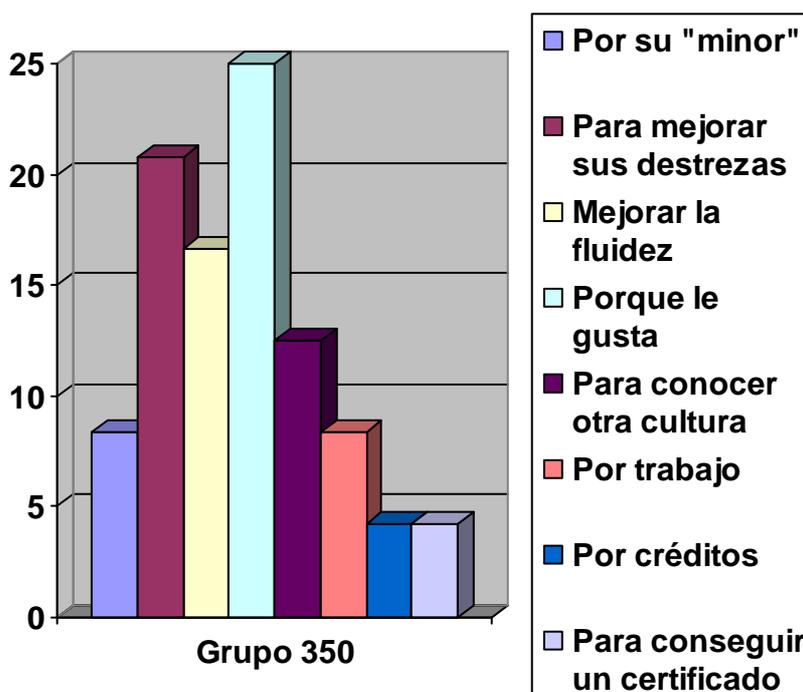


En cuanto al grupo 350, apreciamos una mayor diversidad de razones e intereses, aunque también hay coincidencias con el grupo 202. Por una parte, encontramos que la mayoría de los estudiantes toman español, en primer lugar, porque les gusta (un 25%); en segundo lugar, porque quieren mejorar sus destrezas lingüísticas (un 20,83%), tanto orales como escritas; y en tercer

¹² El término "minor" se contrapone a "major": éste se refiere al conjunto de asignaturas que forman parte de la especialidad que toma el estudiante en sus estudios académicos universitarios mientras que aquél se refiere al conjunto de asignaturas que no forman parte de su especialidad académica.

lugar, un 16,66% estudia español para adquirir mayor fluidez en sus conversaciones cotidianas o diarias. A diferencia del grupo 202, el grupo de nivel avanzado también ha concretado que uno de sus intereses es conocer la cultura española o poder tener la posibilidad, gracias al español, de conseguir un buen trabajo en el futuro. Un porcentaje muy reducido ha especificado que una de las razones por las que toman español es por los créditos que su universidad les obliga realizar y para conseguir un certificado que acredite sus conocimientos de español. A este porcentaje podemos añadir un 8,33% que ha destacado su “minor”. De estos datos, podemos destacar el carácter obligatorio que tiene el curso de español en la vida académica de los estudiantes.

Gráfico 7: Razones principales para estudiar español del grupo 350



Para el estudiante norteamericano es de relevante importancia obtener créditos por cada una de las asignaturas que cursa. Como apreciamos, los estudiantes no aprenden por propia motivación, sino que necesitan convalidar todos sus créditos y además, en muchas ocasiones, con una puntuación muy alta.

4.1.3. Profesor investigador

La experiencia profesional del profesor investigador se remonta desde el último curso de estudios universitarios en Filología Hispánica en la Universidad de Barcelona hasta la actualidad: en todo este tiempo se ha dedicado plenamente a la enseñanza del español como lengua extranjera, además de colaborar en la formación del profesorado, en la creación de materiales didácticos y en la participación de proyectos académicos de diversa índole, uno de los cuales centrado en el diseño de un procedimiento de evaluación acorde con los principios y enfoque del MCER, cuyo resultado dio un portafolio como sistema de evaluación continua diseñado a partir del PEL.

En el aula siempre trata de utilizar un enfoque orientado a la acción, en el que los estudiantes deben llevar a cabo un conjunto de actividades de lengua con el fin de realizar una tarea acorde con sus necesidades y con el contexto en el que tiene lugar el proceso de enseñanza y aprendizaje del español. Las actividades llevadas a cabo a lo largo de toda la secuencia didáctica pueden ser de diferentes tipos: de presentación, de práctica controlada o de práctica libre, actividades afectivas o sociales, de estrategias o de evaluación¹³, y siempre intento secuenciarlas de forma coherente. Los pasos que proponen Estaire y Zanón (1994) en el diseño de las clases son los que, de carácter general, intenta seguir:

¹³ Estas dos últimas cobran especial importancia en este trabajo ya que son las que han facilitado la recopilación de datos.

- 1) Determinar el tema o área de interés de los alumnos.
- 2) Planificar la tarea final.
- 3) Determinar los objetivos de cada unidad.
- 4) Especificar los contenidos de cada unidad.
- 5) Planificar el proceso para conseguir la tarea final.
- 6) Planificar la evaluación, como instrumento de ayuda pedagógica.

Este enfoque que va más allá del enfoque comunicativo: los estudiantes no aprenden solamente una lengua extranjera para comunicarse o relacionarse sino para realizar tareas determinadas en sociedad, las cuales “incluyen el uso comunicativo de la lengua” (IRÚN, 2002:102), partiendo siempre de los conocimientos previos de los alumnos, de sus motivaciones e incorporando contenidos y procedimientos nuevos y significativos para la realización de las tareas.

Como se aprecia, este enfoque enfatiza el papel del alumno como agente social, pero también caben destacar otros papeles: por ejemplo, el papel del alumno como hablante intercultural y el del alumno como aprendiz autónomo. Estos tres papeles, incluyendo el social, constituyen la triple dimensión del alumno, definida y descrita en el *Plan Curricular del Cervantes* y que ofrece una visión completa de lo que significa enseñar y aprender una lengua extranjera. Del enfoque orientado a la acción y de la triple dimensión del alumno, nace su interés por la creación de un portafolio de trabajo en el que el alumno se relaciona con otros estudiantes o hablantes de español¹⁴; observa, describe y compara su experiencia cultural; y planifica, reflexiona y evalúa de forma consciente e independiente sobre su propio aprendizaje. De esta manera, se trabajan los elementos de la comunicación y la evaluación de éstos de una forma integrada dentro del mismo proceso de aprendizaje, tanto en relación con la manera en la que se realiza la tarea, como en relación con el resultado obtenido, al final de la tarea (IRÚN, 2002:102-103).

Hasta la fecha, se ha utilizado esta herramienta como sistema de evaluación continua en las clases de español como lengua extranjera con estudiantes estadounidenses dentro del programa IES a lo largo de dos semestres. De la puesta en práctica en el aula de este sistema se han podido introducir algunos cambios con el fin de mejorarlo y adaptarlo a las necesidades de los estudiantes y al contexto educativo. El primer portafolio consistía en la recogida de trabajos obligatorios en una carpeta que eran evaluados por el profesor. Destacaba los trabajos obligatorios y concedía poca importancia a la selección y creación libre del estudiante. El segundo portafolio, a diferencia del primero, intenta mejorar el primero y por ello introduce la posibilidad de selección, por parte del estudiante, de una parte de los materiales y trabajos del curso, además de recoger un conjunto de trabajos obligatorios. Asimismo, en este segundo portafolio, se invita al alumno, mediante preguntas de autoevaluación, a la reflexión constante sobre las actividades de clase para determinar si han aprendido o no y cómo han aprendido.

Después de pilotar este procedimiento de evaluación a lo largo de dos semestres, los beneficios del portafolio son numerosos, y así se refleja en el cuestionario de salida facilitado a los estudiantes al final del curso sobre el portafolio (VEASE el cuestionario 11 de los anexos). Por ello, parece que es una herramienta que hay que implementar en los cursos de español como lengua extranjera. Evidentemente, hay algunos aspectos del portafolio que presentamos en este trabajo de investigación que deben mejorarse.

4.1.4. Creencias del profesor investigador

Tras 4 años y medio de dedicación a la enseñanza de español como lengua extranjera a estudiantes estadounidenses en el programa IES, se puede destacar un conjunto de creencias acerca del tipo de estudiante que se matricula en este programa. De esta manera, podemos empezar refiriéndonos a sus motivaciones. Además de las motivaciones académicas referentes al curso de español que hemos presentado en el apartado anterior, los estudiantes tienen otras motivaciones a la hora de viajar a España para estudiar español. Para muchos estudiantes es la primera vez que viajan al extranjero y por tanto es la primera ocasión que tienen para conocer otras culturas. Por esa razón,

¹⁴ A este respecto, cabe recordar que, si bien el PEL se concibió como documento estrictamente personal, cabe la posibilidad de ser una ocasión de diálogo y de comparación de las experiencias entre los estudiantes (LANDONE, 2007). Según Kohonen y Westhoff (2003:29), el portafolio puede ser una forma de socialización ya que gracias a él se pueden compartir procesos de aprendizaje.

no es de extrañar que este tipo de estudiante dedique una gran parte de su tiempo a viajar a otros lugares de España y también a otros países de Europa. En muchas ocasiones, entran en conflicto las expectativas académicas de los estudiantes con su interés por disfrutar de la experiencia en el extranjero y de las opciones de ocio que ofrece esta oportunidad. De esta polaridad, surgen diversos tipos de estudiantes: los que dedican la mayor parte de su tiempo al estudio y tarea académica; los que dedican la mayor parte de su tiempo a viajar y conocer otras culturas; los que buscan divertirse y aprovechar todas las oportunidades de ocio; los que, de una forma equilibrada, conjugan la faceta académica con la cultural y de ocio.

Por otra parte, también cabe destacar otras particularidades importantes acerca del estudiante norteamericano. A continuación, presentamos algunas de ellas que son oportunas en nuestra investigación y que están descritas en González (2004:64-67). La primera de ellas, por ejemplo, es el hecho de que el estudiante norteamericano está acostumbrado a un modelo universitario en el que generalmente el peso de la enseñanza-aprendizaje está muy controlado y tutelado por el profesor. El éxito o fracaso del estudiante depende en la mayoría de las ocasiones del profesor y no del alumno. De ello se desprende una falta de responsabilidad y autonomía por parte del estudiante en el proceso de aprendizaje.

Una consecuencia de ello, por ejemplo, es el hecho de que los estudiantes tienen dificultades en discriminar la información relevante del curso. Es frecuente en las fechas previas a los exámenes encontrar estudiantes que piden al profesor un repaso de los contenidos relevantes de los que se van a examinar, ya que no saben, en ocasiones, qué es importante y qué no. Esto no es más que una consecuencia de su propio sistema educativo, en el que siempre poseen un guion muy claro del curso que el profesor les entrega para guiarles en todo momento. Es muy importante la presentación de la información de forma organizada y clara, ya que, de lo contrario, los estudiantes se pierden y se sienten confundidos. A este respecto, también es habitual que el profesor dedique una parte de su ejercicio docente fuera de las horas lectivas del curso a través de clases de apoyo o tutorías.

Otra particularidad es que el sistema de clase magistral, de larga tradición europea, no satisface al estudiante estadounidense, ya que éste está acostumbrado a un tipo de enseñanza más participativa en el aula. De lo contrario, se siente frustrado y pierde interés por la asignatura. La participación, como veremos en los elementos evaluables del curso, forma parte de la nota final. Sin embargo, no siempre aceptan muy bien el enfoque comunicativo en las clases de lenguas extranjeras, debido a la tradición en la que han aprendido español. Por esa razón, en algunas ocasiones, participación puede ser baja.

Finalmente, con respecto al tema central que nos ocupa en el presente trabajo de investigación, cabe destacar el sistema de evaluación. El estudiante norteamericano, a diferencia del europeo, está acostumbrado a una evaluación continua en todas sus asignaturas, lo cual facilita el control del profesor sobre el alumno a lo largo del curso. Por ello, el profesor evalúa diferentes componentes: exámenes parciales, pruebas orales y escritas, deberes semanales, composiciones semanales, participación, etc. Este elemento, a veces, puede chocar con sus intereses por viajar o divertirse, ya que en ocasiones hay un porcentaje elevado de ausentismo y es complicado hacer un seguimiento, por parte del profesor, de todo el trabajo del alumno. Sin embargo, a pesar del sistema de evaluación continua, y desde mi experiencia, he observado que muy pocas veces los estudiantes son responsables de su propia evaluación. En ocasiones, esto se debe al poco control que ejerce el estudiante sobre este proceso, el cual tradicionalmente siempre ha correspondido al profesor. Como consecuencia, los estudiantes no están acostumbrados a la autoevaluación ni a la coevaluación. En algunas ocasiones, les puede parecer violento tener que evaluar cualquier texto escrito, por ejemplo, de otro compañero.

También cabe destacar que aunque todos sabían o creían saber qué era un portafolio, muy pocos de ellos habían realizado un portafolio en alguna de sus asignaturas de su universidad de origen y, para todos los estudiantes que he tenido a lo largo de estos dos semestres, era la primera vez que realizaban un portafolio para la clase de español como lengua extranjera. Así pues, ha sido tanto para ellos como para mí la primera experiencia con esta herramienta de evaluación.

Finalmente otra creencia, fruto de la experiencia en IES, tiene que ver con la motivación de los estudiantes de los cursos regulares y de los cursos intensivos para aprender español. Por lo general, muchos profesores hemos podido observar el hecho de que existe una mayor motivación en los cursos intensivos. Además de tener 3 horas más de clases en los cursos intensivos que en los regulares, el tipo de estudiante suele estar mejor preparado, sentir mayor confianza en clase, estar más motivado, dedicarle más horas al español, tomarse las clases más en serio, participar

activamente en clase, etc. A pesar de lo dicho, insisto también que se trata de una generalización, ya que la naturaleza de los grupos puede ser muy diversa y cambiante.

4.2. Portafolio de trabajo

A través del portafolio de lenguas que los estudiantes en los dos cursos de español han elaborado a lo largo de todo el semestre y de acuerdo con los principios que menciona Little (1999a:83): desde el principio se han involucrado en el establecimiento de los objetivos, planificación y monitorización de las actividades y la evaluación de los resultados y el proceso; a los estudiantes se les ha animado a utilizar el español desde el principio de su aprendizaje; y han usado la lengua como herramienta de metacognición para todas las reflexiones en sus diferentes manifestaciones.

Asimismo, a través del portafolio se ha recogido un corpus de datos procedente de diferentes fuentes (texto escrito), el cual se va a analizar con el fin de dar con las claves que permitan elaborar propuestas efectivas en el ejercicio docente, además de reflexionar y teorizar sobre diversos aspectos relacionados con la idea o preocupación inicial planteadas en la introducción. Al tener en cuenta solamente datos escritos en el portafolio, se ha combinado su uso con otros procedimientos de evaluación para la expresión oral (presentación oral y participación).

Por otra parte, las personas implicadas en este trabajo de investigación son: en primer lugar, el profesor del curso (yo mismo) que llevará a cabo la elaboración y aplicación práctica de los instrumentos que me permitirán recoger y analizar los datos de la investigación a través del portafolio (enfoque individual); y en segundo lugar, los estudiantes que serán los que a partir de sus actividades y tareas realizadas a lo largo del curso van a reflexionar sobre el proceso de aprendizaje y evaluación del español.

El enfoque adoptado es cualitativo, ya que la mayor parte de la información recogida no puede medirse de forma objetiva sino subjetiva. Se trata, además, de información “introspectiva”, es decir, de reflexiones y pensamientos de los estudiantes (WALLACE, 1998: 39), una información a la que no se puede acceder directamente, aunque preguntemos a nuestros estudiantes. Este hecho hace que una mayor parte de los datos recogidos no puedan considerarse completamente válidos ni fiables ya que siempre cabe la posibilidad de que los estudiantes mientan, disfracen, confundan o equivoquen sus reflexiones y pensamientos en el momento de exteriorizarlos. Por ejemplo, el uso de cuestionarios en clase puede ser una buena herramienta para la recogida de información. Sin embargo, no siempre cuando hacemos una pregunta a alguien, conseguimos una respuesta completamente fiable.

Los instrumentos utilizados en la investigación incluidos en el portafolio del estudiante se dividen en dos: escritos u orales; y pretenden asegurar la triangulación (cuestionarios, diarios y entrevistas) planteada en la introducción del presente trabajo. Además de analizar el rol del estudiante en los procesos reflexivos, es importante tener en cuenta el rol del profesor en su tarea de facilitador o “incentivador” de estos procesos: *¿De qué manera el profesor puede o debe fomentar en el aula procesos reflexivos?* Si bien los estudiantes siempre llevan a cabo un proceso de reflexión de forma interiorizada, ello no significa que siempre los exterioricen, por lo que la información recopilada en los instrumentos orales y escritos de los estudiantes constituye una pequeña parte a la que el profesor puede tener acceso. Estas herramientas utilizadas por los estudiantes serán el objeto principal del proyecto de investigación, mientras que las utilizadas por el profesor deben aportar una información complementaria a la investigación. Estos últimos instrumentos son solamente escritos.

INSTRUMENTOS DEL ALUMNO		INSTRUMENTOS DEL PROFESOR
ORAL	ESCRITO	ESCRITO
-Informes del portafolio intermedio	-Cuestionarios (descriptores, estrategias, etc.) -Diario de aprendizaje y cartas de objetivos -Reflexiones escritas sobre el trabajo -Tareas o actividades de	-Plan de clases o programa del curso -Diario de investigación

	reflexión -Correos electrónicos de los estudiantes	
--	---	--

El diario de investigación ha sido un instrumento que ha permitido recoger algunos detalles de actividades, comentarios e incidentes de la clase. A continuación, se describirán de forma secuenciada los diferentes pasos seguidos en todo el proceso de recogida de datos y los instrumentos o fuentes utilizados. Para ello, empezaremos describiendo el portafolio que hemos usado en el curso, ya que es la carpeta donde los estudiantes y el profesor han guardado todos los datos del corpus.

4.2.1. Instrumentos

El portafolio utilizado como herramienta de recogida de datos, de evaluación y de reflexión está inspirado en el PEL pero adaptado al contexto educativo en el que nos encontramos y a las necesidades particulares de cada estudiante y adaptado también a la promoción de la reflexión sobre la evolución del control del proceso de aprendizaje que siguen los estudiantes a lo largo del curso. De esta manera, los estudiantes serán más capaces de delimitar sus propios objetivos de aprendizaje, además de autoevaluarlos después de un tiempo razonable de trabajo. El foco de nuestro portafolio es el *dossier*, la parte del portafolio que tiene el mayor peso en la evaluación, y la *biografía*, la parte donde vamos a recoger la mayor parte de las reflexiones sobre la evaluación y otros aspectos del curso aportados por los estudiantes y que analizaremos para la presente investigación. Los objetivos básicos del portafolio pueden resumirse 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.

Por otra parte, en el contexto educativo en el que se va a realizar el presente trabajo de investigación los exámenes son una parte primordial de la evaluación, por lo que el portafolio deberá evaluarse junto con estos exámenes y la participación del estudiante en clase. Una de las particularidades del sistema norteamericano es la elaboración y presentación de un programa o *syllabus* de cada curso el primer día de clase: descripción del contenido del curso, sistema de evaluación, número y fechas de exámenes, necesidad de realizar trabajos, lecturas obligatorias, etc. (GONZÁLEZ, 2004:65). El portafolio, según el *syllabus* de los dos cursos, equivale a un 59% de la nota final¹⁵:

EXAMEN PARCIAL I	20%
EXAMEN PARCIAL II	20%
EXAMEN DE SALIDA	1%
PRESENTACIÓN ORAL	10%
REFLEXIONES	9%
COMPOSICIONES	10%
ESTUDIOS DE CAMPO	10%
ACTIVIDADES DE CLASE	5%
DEBERES	5%
PARTICIPACIÓN	10%

¹⁵ Los elementos que están sombreados en la tabla son los que forman parte del portafolio.

Como vemos, la evaluación del curso es continua y combina una evaluación formativa con una evaluación sumativa. Una diferencia con respecto al PEL es el hecho de que hace hincapié en la autoevaluación de los estudiantes durante y al final del curso. Por el contrario, la propuesta que se presenta aquí combina la autoevaluación del propio estudiante con la coevaluación (entre estudiantes) y con la evaluación del profesor durante y al final del curso. Para que la evaluación sea un proceso continuo, se han fijado varias fechas de evaluación: un *portafolio inicial* (sesiones 1-15), un *portafolio intermedio* (sesiones 16-32) y un *portafolio final* (sesiones 33-45). Las últimas sesiones (de la 46-48) están dedicadas a las tutorías orales con cada uno de los estudiantes sobre el portafolio.

4.2.2. Notas

Otro punto importante que hay que tener en cuenta en la evaluación del curso es la correspondencia que existe entre el sistema de notas español y el sistema de notas estadounidense. A continuación, presentamos la tabla de correspondencias que utiliza IES, tanto para los trabajos individuales que realiza el alumno a lo largo del curso como para la nota final del curso:

9–10	Actuación sobresaliente	A
8.5–8.9	Actuación sobresaliente	A-
7.5–8.4	Buena actuación	B+
7–7.4	Buena actuación	B
6.5–6.9	Buena actuación	B-
6–6.4	Actuación adecuada	C+
5.5–5.9	Actuación adecuada	C
5–5.4	Actuación adecuada	C-
0–4.9	Suspense	F

Como se verá en las correcciones y evaluación de cualquier trabajo oral u escrito, se ha seguido el sistema norteamericano, así que no es de extrañar que en algunos casos, las notas o calificaciones de los trabajos sean más altas que lo que deberían ser en el sistema español.

4.2.3. Etapas del portafolio (investigación)

Para observar el proceso de aprendizaje y evaluación de los estudiantes, se monitorizó el proceso en diferentes intervalos durante el curso y así recoger las diferentes muestras. Las etapas se dividieron en tres: portafolio inicial, portafolio intermedio y portafolio final. En cada una de estas etapas, se recogieron diversos datos para la investigación a través de cuestionarios, ejercicios o actividades de aula, diario de aprendizaje, etc., que forman parte de la evaluación continua del portafolio.

4.2.3.1. Portafolio inicial

Esta parte del portafolio tiene como objetivo principal familiarizar al estudiante con esta nueva herramienta de evaluación (contenidos, instrucciones, metodología) e invitarle a tomar sus primeras decisiones sobre el aprendizaje y reflexionar de forma activa de cómo se van a llevar a cabo.

–Contenidos

Lo primero que hicimos fue presentar la herramienta de evaluación que se utilizaría a lo largo del curso: el *portafolio*. Para ello, presentamos durante la primera semana del curso los contenidos que debían realizarse a lo largo del semestre, las partes de que estaría compuesto el portafolio y los trabajos que contendría cada parte. Estos contenidos están divididos 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.

Esta lista de materiales que se les proporcionó a los estudiantes se explicará más adelante con más detalle:

Materiales de “selección”	Materiales de “no selección”	Materiales de reflexión
-Elaboración de un <i>pasaporte cultural</i> con <u>6 experiencias culturales o de aprendizaje</u> en España. -Selección de <u>4 actividades</u> importantes hechas en clase. -Selección de <u>4 ejercicios</u> relevantes del curso hechos en casa. -Selección y comentario de <u>1 lectura</u> .	-Elaboración de <u>composiciones</u> junto con los <u>criterios de evaluación</u> de la expresión escrita. -Elaboración de todos los <u>estudios de campo</u> del curso (seguir las instrucciones). -Lectura de <u>2 textos obligatorios</u> con la realización de los ejercicios correspondientes. -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.). -Elaborar una <u>lista</u> con las correcciones contextualizadas de los errores del portafolio. -Elaborar una <u>guía</u> con los aspectos gramaticales más difíciles del curso.	- <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. - <u>Reflexiones sobre los materiales de selección</u> : ¿Por qué has elegido esta tarea o actividad?, ¿cuál era el objetivo que querías conseguir?, ¿lo has conseguido?, ¿cómo lo has hecho?, ¿qué has aprendido?, ¿para qué te va a servir? - <u>Reflexiones varias</u> : elegir <u>3 entradas</u> sobre cualquiera de los siguientes temas: relaciones con los compañeros, metodología de la clase, necesidades de aprendizaje, dificultades, sistemas de evaluación, etc. - <u>Cuestionarios</u> : estrategias aplicadas; elaboración de los contenidos (orales y escritos); participación en clase. -Presentación oral sobre <u>3 experiencias</u> del <i>pasaporte cultural</i> . - <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.

Como se aprecia, los materiales de “selección” y materiales de “no selección” ofrecen al alumno una información que permite responder con más facilidad y conocimiento de causa a las tablas y cuestionarios presentados en los materiales de reflexión. Uno de los primeros pasos, por tanto, para completar los materiales de reflexión es buscar y recoger los documentos que puedan ser interesantes y útiles para probar evidencias de aprendizaje. El papel del docente fue facilitar al estudiante la tarea de selección de los materiales y actividades que permitieran mostrar mejor sus mejores logros y el proceso seguido.

Por otra parte, se les enseñó una muestra o ejemplo de portafolio para que los estudiantes tuvieran claro lo que era, las partes de que estaría compuesto, los contenidos que debería incluir, y sobre todo, para ver qué se esperaba de ellos, ya que para algunos era la primera vez que

elaboraban un portafolio o era la primera vez que elaboraban, por lo menos, una de las partes o secciones del portafolio. Sin embargo, debido a la falta de un portafolio completo como ejemplo, solamente les mostré algunas partes o secciones de portafolios de un curso anterior que habían sacado buena nota. No les mostré ningún portafolio con mala nota para que desde el primer día apunten bien alto en la consecución de sus objetivos. Las partes del portafolio que les enseñé, por tanto, son: un diccionario personal, dos ejemplos de *pasaporte cultural*, una lista de errores con correcciones y dos portadas. Estas muestras las coloqué en el centro del aula para que se las pasaran y las vieran.

A los dos grupos les pedimos que realizaran todos los trabajos que fueran a incluir en el portafolio de forma electrónica, de tal manera que pudiera ser más fácil la búsqueda y análisis de los datos recogidos a lo largo de la investigación.

–Establecimiento de objetivos

Desde el primer día, se insistió en el hecho de que el portafolio era la herramienta de evaluación más importante del curso, por lo que debían poner todo su empeño y esfuerzo para presentar un trabajo bien elaborado y que reflejara sus habilidades lingüísticas y también experiencias culturales. Asimismo, en esta primera fase, les pedimos a los estudiantes de ambos cursos que escribieran una carta inicial dirigida al profesor (a mí) con los objetivos del semestre: *¿Qué objetivos tienen para el semestre? ¿Qué quieren aprender? ¿De qué manera van a llegar a sus objetivos?* Con la palabra “objetivos” nos referimos, no solamente a los objetivos lingüísticos del curso sino también a los procedimentales, es decir, a los procesos que los estudiantes deben llevar a cabo para alcanzar esos objetivos lingüísticos. En esta carta, además, los estudiantes debían apuntar la nota que querían conseguir al final del curso.

El objetivo de esta carta inicial es triple: hacer un análisis de necesidades sobre las cosas que quieren aprender o hacer los estudiantes a lo largo del curso; conocer los procedimientos más generales y habituales que utilizan en el aprendizaje del español; conocer sus expectativas en relación con el curso y la nota final que deben obtener. Todos los estudiantes escribieron la carta durante la primera semana y me enviaron una copia por correo electrónico y otra la guardaron en el portafolio. La instrucción exacta que recibieron los estudiantes para esta carta inicial es la siguiente:

Escribir una carta (150 palabras) con los objetivos que tienes para este curso, objetivos relacionados con las cosas que quieres hacer para aprender español (objetivos para la clase y para fuera de la clase). ¿Cómo vas a conseguirlos? Después piensa en tus expectativas con relación a la nota final: ¿Cuál es la nota por la que vas a estudiar? ¿Vas a trabajar para sacar una A, A-, B+, etc.? Piensa objetivos y notas realistas.

Después de escribir esta carta, los estudiantes la guardaron en el portafolio. Esta información debía revisarse y compararse con otra carta que los alumnos debían escribir al final del curso. Esta última carta debía contener la nota final que creían los estudiantes que merecían después de haber realizado el portafolio y describir y analizar los aspectos que creían que eran más relevantes para justificar su nota final, utilizando los criterios del curso, pero también sus propios criterios de autoevaluación.

–Modo de presentación

En esta primera fase, también se inició 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 instrucciones en forma de preguntas facilitadas a los estudiantes hacen referencia a tres aspectos fundamentales del portafolio: a la organización de los materiales, a la presentación de los trabajos escritos y a la presentación de los trabajos orales. La lista de preguntas para la autoevaluación están detalladas en el cuestionario 2 de los anexos.

En la primera entrega del portafolio establecida a mitad de curso (portafolio parcial) cada estudiante debía incluir al principio del portafolio esta lista de preguntas marcadas con SÍ o NO y, de esta manera, poder comprobar que habían entendido y tenido en cuenta estas instrucciones.

–Estrategias de aprendizaje

Durante la primera semana, y para introducir el tema de las estrategias de aprendizaje, hicimos una actividad: formamos dos equipos en clase y sacamos a un miembro de cada equipo a la pizarra y se sentaron de espaldas a ella. A continuación, escribí en la pizarra una palabra y sin nombrarla el resto de los estudiantes tenían que poner en marcha diversas estrategias que permitieran al estudiante de su equipo, que estaba sentado de espaldas a la pizarra, adivinar la palabra. Finalmente, hicimos una reflexión sobre el tipo de estrategias que habíamos activado para comunicar y relacionamos este ejercicio con las estrategias de aprendizaje que podían utilizar los estudiantes a lo largo del curso para aprender con mayor eficacia. Para ello, se les facilitó un inventario de estrategias¹⁶ (VÉASE el cuestionario 3 de los anexos) como parte de los contenidos del portafolio para que en clase, de forma individual, completaran y luego cotejaran con otros compañeros.

Se insistió también en que después de completar la lista, pensarán en otras estrategias que no figuraban en la lista y que a ellos les resultaran de utilidad. Finalmente, las pusieron en común con otros compañeros. Este inventario de estrategias en forma de cuestionario se utilizó otra vez a mitad de curso como forma de autoevaluación continua y evidenciar el progreso de cada estudiante en el uso de las estrategias.

–Criterios de evaluación

Además de compartir con los estudiantes los objetivos y los contenidos del portafolio desde el inicio del curso, también se han compartido con ellos los criterios de evaluación que se van a usar para evaluar, coevaluar y autoevaluar los trabajos escritos y orales, parte de la investigación en acción. A este respecto, 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.

En cuanto a los criterios de evaluación, informé a los estudiantes que a lo largo del semestre, a medida que fueran realizando los materiales, iría recogiendo para corregirlos y evaluarlos conforme unos criterios de evaluación basados en una nota y un *feedback*. Los criterios para la expresión escrita que se les facilitó durante la primera semana del curso aparecen en los anexos (VÉASE el cuestionario 4 de los anexos).

Después de corregirlos y evaluarlos, se los fui devolviendo 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, para incentivar el proceso reflexivo sobre cómo podían mejorar sus trabajos, qué aspectos debían corregir, qué partes del texto debían revisar, etc., les facilité también, junto con los criterios de evaluación, una lista con un código de autocorrección (VÉASE el cuestionario 5 de los anexos) que permitiera al estudiante identificar el error, analizarlo, corregirlo y reflexionar sobre cómo mejorar.

En el apartado del portafolio donde los estudiantes debían autocorregir y revisar sus producciones escritas, era necesario que entendieran bien este código. Por esa razón, se decidió introducir en el aula ejercicios y actividades de entrenamiento para lograr una mayor efectividad en el uso del portafolio de trabajo y evaluación. Una actividad, por ejemplo, que se llevó a cabo en el aula de forma integrada como parte del currículo del curso con el fin de que los estudiantes se coevaluaran y emplearan el código de autocorrección consistía en la redacción de un texto sobre la infancia de cada uno de los estudiantes:

¹⁶ 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.

Título: CUANDO TENÍA...

Objetivo: Fomentar la reflexión sobre cómo los estudiantes elaboraban y evaluaban un texto escrito del portafolio y familiarizarse con los criterios de evaluación y el código de autocorrección.

Procedimiento: En primer lugar, les pedí que contaran y describieran un episodio o periodo de su vida en el pasado de forma anónima. Después, recogí los textos y los repartí entre los estudiantes de forma aleatoria y les pedí que los leyeran para adivinar quién había escrito cada texto. Una vez que los leyeran y pensaran en la persona a la que podía pertenecer el texto, debían corregirlos y evaluarlos (coevaluación) usando los criterios de evaluación para la expresión escrita y el código de corrección. Asimismo, les pedí que escribieran un *feedback* fijándose en las cosas que el compañero había hecho muy bien y en las cosas que debía mejorar, con el objeto de apreciar los aspectos que les parecían más importantes a la hora de establecer criterios de evaluación.

Estos textos con las correcciones y el *feedback* se incluyeron en el portafolio y serán sometidos a análisis en el presente trabajo de investigación. Algunos de estos errores se escribieron en la pizarra y se corrigieron en clase, de forma anónima y siempre tratando de que fueran ellos los que reflexionaran y consiguieran dar con la solución correcta o la forma más adecuada a cada frase o ejemplo.

–Actividades y deberes de reflexión

Cada estudiante, a lo largo del curso, debía seleccionar una serie de actividades de clase y deberes de casa (cuatro actividades de clase y cuatro ejercicios de deberes) sobre los que debían reflexionar. Para orientar a los estudiantes en la reflexión que debían incluir en el portafolio, se les facilitó una guía que permitiera una mejor orientación en el proceso de selección y autovaloración.

- ¿Por qué has elegido esta tarea o actividad?
- ¿Cuál/es era/n el/los objetivo/s?
- ¿Lo/Los has conseguido? ¿En qué grado?
- ¿Cómo lo/los has hecho y por qué?
- ¿Qué has aprendido exactamente?
- ¿Para qué te va a servir en el futuro?

Asimismo, era importante ofrecer oportunidades de reflexión a través de ejercicios prácticos en el aula. Por esa razón, al inicio, durante o al final de diversas actividades que se hicieron en clase se hicieron algunas de estas preguntas a los alumnos con el fin de ayudarles y ejercitarles en la elaboración de las reflexiones.

Uno de los objetivos didácticos de este ejercicio es la formación del alumno a través de la toma de conciencia sobre los procesos de aprendizaje, el incremento del control metacognitivo sobre estos procesos, la ampliación de las estrategias de aprendizaje y la reflexión sobre las diversas situaciones de aprendizaje, formales e informales. Asimismo, cabe destacar que la última pregunta de esta guía proyecta la reflexión hacia el futuro, de manera que el estudiante piense en las aplicaciones prácticas de cada actividad seleccionada en otros contextos de la vida real.

4.2.3.2. Portafolio intermedio

Esta etapa tiene como objetivo revisar parte del trabajo realizado por los estudiantes hasta la fecha. Mediante una serie de actividades, se invitó a los estudiantes a que hicieran una mirada hacia el pasado recogiendo datos y analizándolos y a que, posteriormente, trazaran las nuevas líneas de actuación reorientando su trabajo hacia el futuro.

–Informes verbales

Con el fin de que los estudiantes pudieran verbalizar en voz alta la manera en la que llevaban a cabo la evaluación de los trabajos del portafolio, las estrategias que estaban utilizando y las creencias que tenían acerca del aprendizaje, realizamos un “informe verbal”. Se puede observar

una parte de este proceso a partir de las muestras de su portafolio pero esto no puede aportar mucha información, ya que son datos basados en el producto en lugar de en el proceso. Observar, además, este proceso no es fácil ya que no hay forma de saber qué pasa por las mentes de los estudiantes.

Para este ejercicio, los estudiantes tenían que llevar su portafolio a clase y con las preguntas del cuestionario que se les pasó (VÉASE el cuestionario 6 de los anexos) y en grupos de 3 estudiantes debían realizar un “informe verbal” en forma de discusión. La lengua de vehicular era el español, aunque podría haberse utilizado también la lengua materna de los estudiantes. Sin embargo, además de la recogida de datos, era importante fomentar el uso de la lengua que están estudiando no solamente para comunicar sino también para reflexionar.

Así pues, para reflexionar, discutir y justificar sus respuestas, debían seleccionar y extraer diferentes muestras del portafolio y comentarlas en español. Todas las respuestas dadas se grabaron mediante diferentes instrumentos electrónicos: grabadora, ipod y videocámara. Para el control y buen funcionamiento de estos aparatos, se asignó un responsable en cada grupo que debía supervisar el buen funcionamiento de estos instrumentos.

Las discusiones que debían realizar en voz alta con los compañeros debían ser completamente informales y así les insistí en las instrucciones que les di al inicio de la sesión. Los trabajos orientativos sobre los que debían reflexionar y que, por tanto, debían incluir en el portafolio intermedio del curso eran los siguientes:

Materiales de “selección”	Materiales de “no selección”	Materiales de reflexión
<ul style="list-style-type: none"> -Elaboración de un <i>pasaporte cultural</i> con <u>3 experiencias culturales o de aprendizaje</u> en España. -Selección de <u>2 actividades</u> importantes hechas en clase. -Selección de <u>2 ejercicios</u> relevantes del curso hechos en casa. -Selección y comentario de <u>1 lectura</u>. 	<ul style="list-style-type: none"> -Elaboración de las <u>composiciones</u> 1, 2 y 3 junto con los <u>criterios de evaluación</u> de la expresión escrita. -Elaboración de los <u>estudios de campo</u> 1 y 2. -Lectura de 1 <u>texto obligatorio</u>. -Parte del <u>diccionario</u> personal. -Parte de la <u>lista</u> con las correcciones contextualizadas de los errores del portafolio. -Una breve <u>guía</u> con los aspectos gramaticales más difíciles hasta el momento. 	<ul style="list-style-type: none"> -<u>Carta inicial</u>. -<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? -<u>Reflexiones varias</u>: elegir <u>1 o 2 entradas</u> sobre cualquiera tema de clase de su interés. -<u>Cuestionarios</u>: estrategias aplicadas; elaboración de los contenidos (orales y escritos); y participación en clase.

A pesar de que muchos estudiantes, especialmente del nivel avanzado, agradecieron una fecha de entrega del portafolio a mitad de curso para que nos se les acumulara el trabajo al final, algunos estudiantes no pudieron completar todos los trabajos. Justamente, la semana que debían entregar el portafolio intermedio, también tenían exámenes parciales de otras asignaturas, con lo cual la carga de trabajo era muy grande y especialmente los estudiantes del nivel intermedio dijeron que andaban estresados y que no tenían tiempo para el portafolio intermedio, de modo que optaron por terminarlos y entregarlos más adelante.

Algunos comentarios que hicieron los estudiantes los días previos a esta sesión fueron que, durante la elaboración del portafolio intermedio no sabían muy bien cuántas palabras debían incluir en el diccionario personal, no tenían muy claro el tipo de descripción que tenían que hacer sobre sus experiencias para el *pasaporte cultural*, o no sabían tampoco de qué manera tenían que reflexionar sobre los materiales de selección. La personas con más dudas o bien no habían leído bien las instrucciones proporcionadas, o bien no habían reflexionado nunca sobre su propio aprendizaje, o bien no habían venido a clase el día que se explicó qué significaba reflexionar y para qué. De todas formas, todas estas dudas se fueron aclarando a lo largo de la semana anterior a la sesión de los informes verbales en el portafolio intermedio.

Para esta sesión, contamos con 11 estudiantes para el nivel intermedio y 12, para el nivel avanzado. El resto de los estudiantes hicieron la sesión otro día, ya que habían faltado a clase por diversas razones, pero todos al final lo hicieron, así que recogí y analicé el 100% de los datos.

El objetivo de esta sesión era recoger y analizar la manera en la que los estudiantes llevaban a cabo la autoevaluación sobre sus propios trabajos pero también la coevaluación que llevaban a cabo con los compañeros. Estas formas de evaluación no se limitaban solamente a la etapa de la evaluación propiamente dicha, sino también a las etapas previas de trabajo: la planificación y monitorización.

Por esa razón, se decidió dedicar una sesión completa a un ejercicio de reflexión y discusión en voz alta en los dos cursos. Esta sesión de introspección duró 45 minutos aproximadamente y los estudiantes se organizaron en grupos de 3 o 4 personas en el aula. El ejercicio consistía en un cuestionario de preguntas –las mismas preguntas para los dos cursos– relativas al proceso de aprendizaje, concretamente a las estrategias aplicadas en su aprendizaje y en la elaboración del portafolio, que debían comentar en grupos. La primera parte hace referencia las estrategias que aplican los estudiantes a la hora de aprender y elaborar el portafolio (conocimiento metacognitivo), mientras que la segunda parte está más centrada en la percepción que tiene el estudiante con relación a diversos aspectos lingüísticos (tomar conciencia de las cosas que cree que sabe hacer bien en español, los errores que hace normalmente en sus producciones orales y escritas, las cosas que cree que debe mejorar en el futuro, etc.). Estos aspectos hacen referencia a la evaluación.

Todo esto lo llevó a cabo cada estudiante interactuando con sus compañeros, y así siguiendo la idea de Vygotsky (1978) de que la interacción con otros estudiantes fomenta procesos cognitivos que favorecen el aprendizaje y permite también que los estudiantes tomen mayor conciencia de qué manera están desarrollando las *estrategias metacognitivas*. Era una manera de que los estudiantes compartieran y analizaran las muestras del portafolio con otros compañeros, tomaran conciencia de las dificultades encontradas en las diferentes tareas y las evaluaran. De esta manera, el papel de la evaluación incorpora el carácter dinámico del proceso de aprendizaje: la evaluación con el profesor, la autoevaluación y también la evaluación con los compañeros.

Dentro de las variedades de los informes verbales en la investigación en acción, podemos encontrar el autoinforme, la autoobservación y el pensamiento en voz alta. El ejercicio llevado a cabo en esta sesión era un informe de autoobservación: a partir de unas preguntas sobre el portafolio y con el portafolio en mano, los estudiantes debían reflexionar y comentar cuál había sido su actuación en el proceso de realización de algunas muestras incluidas (VÉASE el cuestionario 6 de los anexos). Era importante que todos los estudiantes seleccionaran las muestras y las tuvieran delante para recordar mejor el proceso.

El peligro de este tipo de informe es que, si se realiza mucho tiempo después de cuando se hizo la muestra del portafolio, el estudiante puede no recordar con precisión el proceso que siguió: “hay una tendencia natural humana a recordar nuestra actuación sobre una ocasión dada en el pasado en términos de lo que nosotros generalmente haríamos en tales circunstancias, o sobre lo que nosotros creemos que hacemos” y “cuanto más lejos estemos del evento (que estamos analizando), más probable que pase esto” (Wallace, 1998:81)¹⁷.

Los estudiantes se organizaron en grupos, leyeron las preguntas y discutieron las diferentes respuestas que dieron, siempre con el portafolio en mano, seleccionando trabajos, justificando sus respuestas, etc. Debían recoger diferentes datos del portafolio, analizarlos verbalmente y finalmente, como veremos en la tercera parte de esta sesión, reorientar su trabajo en el aula y fuera de ella. Al final de la grabación, se les pidió que reflexionaran sobre la utilidad y funcionamiento de esta sesión oral y comentaran qué aspectos les habían parecido más interesantes, positivos, difíciles, etc. Todas las reflexiones de esta sesión –de la parte a) y b) del cuestionario– se grabaron a través de diferentes medios electrónicos.

–*Descriptores*

Al final de esta sesión de portafolio intermedio, se les entregó a los estudiantes otro cuestionario con descriptores de objetivos del curso (VÉASE el cuestionario 7 de los anexos) para que se lo llevaran a casa y se autoevaluaran teniendo en cuenta el trabajo en el aula y en el portafolio. El objetivo principal de este cuestionario era poner al estudiante en situación de autorreflexión sobre su aprendizaje de la lengua en diferentes momentos de la enseñanza: por un

¹⁷ La traducción es mía: “there is a natural human tendency to remember our actions on a given occasion in the past in terms of what we would generally do in those circumstances, or what we think we generally do (...) the further we are removed from the actual event, the more likely this is to happen”.

lado, sobre los objetivos lingüísticos a los que va llegando y por otro, sobre los procedimientos y procesos que utiliza para llegar a tales objetivos.

1: Muy bien	2: Bien	3: Con dificultad	4: Todavía no ¹⁸	1	2	3	4
<input type="checkbox"/> Puedo ¹⁹ hablar sobre mis habilidades y emociones en la clase de español: qué cosas hago bien, cómo me siento, etc.							
<input type="checkbox"/> Puedo identificar mis objetivos para aprender español.							
<input type="checkbox"/> Puedo adivinar el significado de palabras que no conocía gracias al contexto.							
<input type="checkbox"/> Puedo contar una anécdota sobre mi vida.							
<input type="checkbox"/> Puedo explicar y usar los tiempos del pasado cuando hablo o escribo.							
(...)							

Para realizar esta actividad de autoevaluación, los alumnos debían reconocer los descriptores con facilidad y contrastarlos buscando muestras o evidencias en el portafolio. Como se observa, estos descriptores proceden del currículo del curso y hacen referencia tanto al grupo intermedio como avanzado. Los estudiantes, una vez que completaron el cuestionario, lo incluyeron en el portafolio final. Esta información nos permitió cotejar la autoevaluación del propio estudiante con la evaluación hecha por el docente a partir de las diferentes muestras del portafolio.

-Plan de trabajo

Además del cuestionario anterior con descriptores y para concluir la sesión del portafolio intermedio, se les pidió a los estudiantes que volvieran a leer la carta inicial que escribieron con sus objetivos al inicio del curso y reformularan parte de esos objetivos que se había planteado, pensando también en nuevas estrategias o maneras para seguir con su aprendizaje: *¿Qué vas a hacer ahora para continuar o mejorar tu aprendizaje?* Una semana después, todos los estudiantes enviaron por correo electrónico esta carta.

Era importante que los estudiantes fueran capaces de reorientar todo el proceso de aprendizaje que estaban llevando a cabo a partir de las reflexiones y análisis de los trabajos y materiales del portafolio, reformulando también parte o la totalidad de los objetivos establecidos al inicio del curso. La reformulación de sus objetivos debían anotarla en un plan de trabajo escrito. Este ejercicio está relacionado directamente con el concepto de evaluación del que parto en este trabajo: *recoger, analizar y reorientar*.

-Criterios de evaluación de la participación

Otro cuestionario que se les entregó a mitad de curso trata sobre su actuación y participación en el aula hasta el momento. Muchos profesores, aunque no de forma rigurosa y a partir de unos criterios de evaluación determinados, evaluamos la actitud del estudiante en su aprendizaje del español, ya que es un elemento sumamente importante. Sin embargo, si este aspecto va a formar parte de la evaluación final del curso, había que formalizar unos criterios que ayudaran al profesor a evaluar al estudiante y que ayudaran también al estudiante a autoevaluarse mediante una reflexión consciente (VÉASE el cuestionario 8 de los anexos).

Todos los estudiantes completaron el cuestionario y me lo entregaron en papel. Algunos de ellos no escribieron comentarios, solamente marcaron las frases que correspondían a cómo percibían su actuación en el aula.

-Una actividad práctica

La siguiente actividad también se realizó en el aula como parte del currículo del curso y así, de esta manera, la recogida del corpus se hizo de forma integrada y sin romper la dinámica de

¹⁸ Se han usado 4 variables (1, 2, 3 y 4) de tal manera que el estudiante deba posicionarse siempre a un lado o a otro con criterio y reflexión.

¹⁹ Los descriptores se han formulado siguiendo las especificaciones “puedo+hacer” que propone el *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER) ya que tienen una clara proyección a la autoevaluación y son fáciles de entender por el estudiante.

la clase. Con esta actividad, se buscaba una oportunidad para la observación y reflexión de la actuación de los compañeros en el aula.

Actividad: MI AMIGO INVISIBLE

Objetivo: Reflexionar y evaluar la actuación de un compañero en clase.

Procedimiento: 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.

Un conjunto de preguntas que se les pasó a los estudiantes para orientar los temas o aspectos en los que se debían fijar e incluir en la carta al compañero invisible es la que se presenta más abajo. Las preguntas giran en torno a cuatro temas fundamentales: la participación del estudiante en el aula, las cosas que dice, la manera en la que se expresa oralmente y las estrategias que emplea. Además de estos aspectos, los estudiantes podían incluir otros que les parecieran relevantes o interesantes con respecto al estudiante que tenían que observar (VÉASE el cuestionario 9 de los anexos).

Todas las cartas las escribieron a ordenador y las enviaron por correo electrónico. Luego, se borró el nombre de la persona que había escrito la carta y solamente se dejó el nombre a quien iba dirigida, de tal manera que fuera completamente anónima. La información contenida en estas cartas será utilizada en la investigación con el fin de responder a las preguntas: *¿de qué manera realizan la coevaluación?, ¿qué aspectos se destacan?, etc.*

-Tutorías

Después de esta etapa, se estableció una sesión opcional de tutorías personales con los estudiantes sobre el portafolio, las dificultades de aprendizaje, las estrategias o maneras de mejorar y progresar, etc.

4.2.3.3. Portafolio final

Esta etapa está dedicada a la reflexión final del trabajo realizado en el portafolio. Para ello, se prepararon instrumentos que fomentaran la autoevaluación: descriptores de objetivos finales, carta de reflexión final, presentación oral de las experiencias culturales y cuestionario sobre el portafolio como herramienta de evaluación.

-Descriptores de objetivos finales

El siguiente cuestionario estaba destinado a la autoevaluación del estudiante con relación no solamente a los objetivos logrados al final del curso sino también a los procesos que había utilizado para lograr sus objetivos. Esta plantilla servía como comprobación de que las respuestas dadas se correspondían con las muestras que había aportado el estudiante en el portafolio. En el cuestionario 10 de los anexos, presentamos los descriptores finales que hacen referencia a los objetivos y procesos de ambos grupos (intermedio y avanzado).

Los estudiantes de forma individual se autoevaluaron y marcaron sus respuestas. Estas respuestas se tuvieron en cuenta par la tutoría final que tuve con cada estudiante personalmente, excepto con tres estudiantes de nivel intermedio que no vinieron por diversas razones.

-Carta de reflexión final

Se realizó al concluir el curso para valorar y medir el dominio lingüístico y el progreso que habían hecho los alumnos. Por un lado, el profesor evaluó el trabajo realizado por los estudiantes junto con los exámenes, la participación y la asistencia a clase y por otro el estudiante escribió una carta de reflexión final con la nota que creía que merecía 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)*

Los estudiantes debían autoevaluarse en términos de asignarse una calificación numérica. Asimismo, en esta carta debían buscar y mencionar muestras o evidencias del portafolio que confirmaran por lo menos parte de su justificación. De esta manera, se les exigía a los estudiantes reflexionar sobre los procesos realizados. El profesor, por su parte, también escribió una carta con muestras o evidencias del portafolio para justificar el *feedback* que le ofrecería al estudiante con la nota final en una tutoría. La nota asignada por el estudiante y la nota asignada por el profesor su compararon y extrajeron conclusiones.

–Presentaciones orales

Los estudiantes realizaron al final de curso una presentación oral sobre las tres mejores experiencias del semestre relacionadas con los siguientes temas: viajes por España y Europa, el tiempo libre y aficiones en Barcelona, encuentros con amigos españoles, etc. Esta actividad permitió relacionar el *pasaporte cultural* directamente con el trabajo de aula, ya que muchos temas culturales ya habían aparecido en las discusiones y debates de clase durante el semestre. De esta manera, también se recogían las reflexiones, valoraciones y evaluaciones que los estudiantes hacían de su experiencia cultural y de aprendizaje en diversos contextos informales: viajes por España, encuentros con amigos españoles, vivencias culturales, etc.

–Cuestionario sobre el portafolio

Con el fin de mejorar esta herramienta, era 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.

Con relación al final de la evaluación, también era importante hacerles reflexionar sobre el proceso que habían seguido en toda la elaboración del portafolio. La reflexión sobre el proceso de elaboración fue fundamental en el portafolio: la planificación de los objetivos, materiales y contenidos al inicio del curso; las tareas que los estudiantes presentaron en el portafolio durante el curso y después de la evaluación de lo aprendido al final del curso.

Así pues, se les entregó al final del curso un cuestionario para ver cuáles habían sido sus puntos más fuertes y sus puntos más débiles de este proceso, para ver también qué cosas les habían ayudado más y cuáles les habían parecido más interesantes, para saber qué cosas cambiarían, etc. (VÉASE el cuestionario 11 de los anexos). Este cuestionario de reflexión constituyó una fuente de retroalimentación muy beneficiosa para el profesor de cara a mejorar el sistema de evaluación en los cursos posteriores.

–Tutorías

Esta sesión de tutorías era obligatoria y consistía en revisar los puntos fuertes y débiles de cada uno de los estudiantes a partir de las muestras del portafolio y los cuestionarios de autoevaluación sobre los procesos seguidos y los resultados obtenidos. A diferencia de los informes verbales, cada tutoría se llevó a cabo de forma personalizada, promoviendo esta vez la interacción entre el profesor y el alumno.

5. ESTUDIO DE LA INVESTIGACIÓN

El corpus de datos para la presente investigación se divide teniendo en cuenta el tipo de instrumentos utilizados en cada una de las tres fases del portafolio descritas en el apartado de la metodología de trabajo: portafolio inicial, intermedio y final.

Portafolio inicial	Portafolio intermedio	Portafolio final
---------------------------	------------------------------	-------------------------

<p>-Cuestionarios de autoevaluación: descriptores de estrategias de aprendizaje.</p> <p>-Reflexiones de las actividades de clase para fomentar e integrar procesos reflexivos en el aula.</p>	<p>-Cuestionarios de autoevaluación: descriptores de objetivos parciales y estrategias de aprendizaje.</p> <p>-Reflexiones orales (informe verbal) en la sesión parcial del portafolio sobre los materiales seleccionados y las experiencias recogidas en el <i>pasaporte cultural</i>.</p> <p>-Correcciones que han hecho los estudiantes en los materiales de selección.</p> <p>-Reflexiones de las actividades de clase para fomentar e integrar procesos reflexivos.</p>	<p>-Cuestionarios de autoevaluación: descriptores de objetivos finales.</p> <p>-Reflexiones de los estudiantes sobre los materiales seleccionados.</p> <p>-Reflexiones de las experiencias recogidas en el <i>pasaporte cultural</i> (presentación oral).</p> <p>-Correcciones que han hecho los estudiantes de todos los materiales de selección.</p> <p>-Reflexiones en el diario de aprendizaje: cartas, entradas, etc.</p>
---	--	--

A través de la puesta en práctica de la metodología de trabajo, se recogieron las reflexiones relativas a la autoevaluación y coevaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje del español que los estudiantes realizaron a lo largo del semestre. Para ilustrar una parte de los resultados obtenidos, presentaremos un pequeño análisis realizado sobre el conjunto de las cartas –carta inicial y carta final– que escribieron los estudiantes y que incluyeron en su portafolio de trabajo.

5.1. Carta inicial

La mayoría de los estudiantes, tanto de nivel intermedio como de nivel avanzado, decidieron estudiar para obtener una A o A–, con algunas excepciones. Por ejemplo, tres estudiantes de nivel avanzado y una de nivel intermedio mostraron algunas dudas respecto a la nota para la que iban a estudiar, y así decidieron poner dos notas: A– o B+. Asimismo, dos muy buenas estudiantes –una de nivel intermedio y otra de nivel avanzado– decidieron estudiar para conseguir una B. Y por último, dos estudiantes –uno de cada nivel– declararon abiertamente que no les interesaba la nota en absoluto, por lo que ninguno de los dos se pronunció en este tema, aunque, como dato interesante, el estudiante de nivel intermedio mostró mucho interés la última semana del curso en saber cuál iba a ser su nota final. Este estudiante era uno de los que tenía mayores dificultades de aprendizaje.

De estas notas iniciales, concluimos que, en general, las expectativas de los estudiantes con respecto a la nota que quieren obtener son muy claras desde el inicio del curso y apuntan muy alto. Las razones son varias, pero un dato relevante es que en todas las razones que aportan los estudiantes para sacar buenas notas hacen referencia a aspectos que quieren mejorar de su aprendizaje del español, y no a intereses académicos, como podrían ser los créditos que deben convalidar en su universidad de origen. Solamente una estudiante de nivel avanzado destaca la importancia que tiene la nota, no sólo de español sino también de otras disciplinas, ya que todas las notas computan en su nota media GPA.

Esta nota va a cambiar mi GPA de mi universidad de los Estados Unidos. Por eso, quiero sacar buenas notas.

Por otra parte, de las reflexiones que realizaron en la carta inicial, todos los estudiantes tenían muy claros sus objetivos generales para el curso. Sin embargo, observamos también que en todas las reflexiones los estudiantes resaltan los objetivos generales que les interesaría conseguir al final del curso sin prestar mucha atención a cómo los piensan conseguir:

En el fin de esta clase yo quiero mejorar mi español. Quiero tener más confianza en mi español y también ampliar mi vocabulario. Quiero mejorar mis composiciones y hacer frases más complicadas. Cuando leo un libro o un periódico ojalá que entienda casi todo. Cuando hablo con una persona nativa,

espero que podamos tener una conversación entera sin pausas y una conversación sobre algún tema importante como política o religión...

Si, por el contrario, los estudiantes deciden describir la manera en la que va a lograrlos, lo hacen describiendo objetivos particulares:

Necesito escuchar música española más que americana, también mirar la televisión y leer el periódico.

Fuera de la clase, tengo el plan de hablar más con la señora con la que vivo aquí.

Como se puede apreciar, “escuchar música”, “mirar la televisión”, “leer el periódico” o “hablar con la señora de la casa” pueden ser perfectamente objetivos de aprendizaje y no estrategias. Solamente, las reflexiones de algunos estudiantes más aventajados –hemos encontrado tres ejemplos– presentan pequeñas descripciones de estrategias que pueden resultar de utilidad para conseguir las metas propuestas para el curso, aunque con cierta superficialidad:

Mis objetivos para la clase son usar el vocabulario de la clase y las expresiones fuera.

Cuando yo estudie en mi casa, usaré muchas estrategias diferentes: por ejemplo, consultar un diccionario, escribir borradores, leer libros, etc.

Para mejorar mi vocabulario, necesito consultar un diccionario cuando no sé una palabra y también escribir todas las palabras que aprendo en clase para mi portafolio.

De estos comentarios, se desprende que a veces no siempre está clara la diferencia entre *objetivo* y *estrategia*. “Usar el vocabulario de la clase” en otros contextos fuera del aula puede una buena estrategia para afianzar y recordar más fácilmente el vocabulario aprendido, pero también un objetivo para el estudiante. Asimismo, “escribir un borrador” puede ser una buena estrategia para trabajar la expresión escrita, mientras que “leer libros” no constituye ninguna estrategia en sí misma, aunque sí que es verdad que puede ser un ejercicio muy útil para ampliar el vocabulario, mejorar la expresión oral, trabajar la ortografía, etc.

Los aspectos que los estudiantes consideran más importantes a la hora de sacar buenas notas son comunes y aparecen con mucha regularidad en sus autorreflexiones. Por ejemplo, un estudiante, al final de la carta, destaca la importancia de conseguir sus objetivos y usar estrategias para recibir una buena nota.

Si consigo mis objetivos y uso las estrategias para aprender español, entonces recibiré una buena nota.

Otros estudiantes, tanto de nivel avanzado como de nivel intermedio, enfatizan la asistencia a clase, trabajar duro o poner mucho esfuerzo, practicar español fuera de clase y completar las tareas asignadas. Además, estos aspectos no solo les ayudarán a sacar buenas notas, sino también a hablar español con fluidez, mejorar su gramática o pronunciación y aprender las palabras y expresiones que se usan en España. Estos últimos aspectos son una constante en la mayoría de las cartas iniciales de todos los estudiantes, de lo cual se desprende que dan prioridad a la comunicación oral frente a la escrita. Asimismo, encontramos algunas referencias a la cultura.

Una diferencia clara entre los estudiantes de un nivel y otro es que los de nivel intermedio hacen mucho hincapié en sus sentimientos con respecto al aprendizaje del español. Los sentimientos más comunes son el miedo o los nervios de hacer el ridículo al hablar con nativos:

A veces me pongo nerviosa cuando hablo con los españoles en esta ciudad. No quiero que un español piense: “ella es una americana”.

Me da mucho miedo hablar en público, especialmente en español, pero espero sentirme más segura al final del curso.

También podemos encontrar en el grupo de nivel avanzado algunas referencias a los sentimientos, aunque en contadas ocasiones. Una posible explicación es que los estudiantes de nivel avanzado, al ser capaces ya de desenvolverse con cierta soltura en la mayoría de las situaciones cotidianas con los nativos el aprendizaje del español no supone un problema importante que produzca miedo, nervios, vergüenza, etc.

5.2. Carta final

Si comparamos las notas de la carta inicial con las de la carta final, observamos que hay muy pocas variaciones. La mayoría de los estudiantes se reafirman en la nota de partida. Si hay variación, notamos que el estudiante solamente ajusta la nota inicial a la nota final, subiendo o bajando la nota un grado. Es decir, no hay una gran diferencia entre la nota inicial y la nota final: en algunos casos pasa de A a A-, o de A- a B+, y viceversa. He aquí las tablas que muestran las notas de los estudiantes:

Tabla 1: *Notas iniciales y finales del grupo 202*

GRUPO 202	NOTA INICIAL	NOTA FINAL
ESTUDIANTE 1	A	B+/A
ESTUDIANTE 2	BUENA NOTA	B
ESTUDIANTE 3	A	A
ESTUDIANTE 4	B+/A-	A
ESTUDIANTE 5	B	A
ESTUDIANTE 6	A	A/B+
ESTUDIANTE 7	A	A-
ESTUDIANTE 8	NO IMPORTA	C
ESTUDIANTE 9	A	A/A-
ESTUDIANTE 10	A	A-
ESTUDIANTE 11	A	B+
ESTUDIANTE 12	A/B+	¿?

Tabla 2: *Notas iniciales y finales del grupo 350*

GRUPO 350	NOTA INICIAL	NOTA FINAL
ESTUDIANTE 1	A	A-
ESTUDIANTE 2	A-	A-
ESTUDIANTE 3	A	A
ESTUDIANTE 4	A	A-/B+
ESTUDIANTE 5	A	B
ESTUDIANTE 6	A-	A-
ESTUDIANTE 7	A-	A-/B+
ESTUDIANTE 8	A-/B	A-/B+
ESTUDIANTE 9		B
ESTUDIANTE 10	B+	A
ESTUDIANTE 11	A-/B+	A/A
ESTUDIANTE 12	A-	A
ESTUDIANTE 13	B+	B+
ESTUDIANTE 14	BUENA NOTA	B+
ESTUDIANTE 15	NO IMPORTA	A-

Un aspecto que hay que destacar es que la mayoría de los estudiantes de ambos niveles en su autoevaluación final se apoyaron mucho en las notas del profesor y muy poco en los criterios de evaluación establecidos en el curso o en sus propias percepciones o creencias. De esto se desprende que la nota del profesor era uno de los criterios que tenían en cuenta los estudiantes a la hora de

justificar su nota, especialmente en los casos en los que la nota era buena. Asimismo, cabe apuntar que dos estudiantes (uno de nivel intermedio y otro de nivel avanzado) a pesar de haber dicho que su nota final no les importaba sí que mostraron los últimos días de clase cierta preocupación por la nota: por ejemplo, el estudiante de nivel intermedio (estudiante 8) escribió un email al profesor preguntando cuál sería su nota final.

Por otra parte, observamos que una parte de los estudiantes manifestaron abiertamente que no le gustaba tomar la responsabilidad de autoevaluarse, o bien porque no sabían cómo hacerlo o bien porque no se sentían cómodos. En cualquier caso, no les resultaba una tarea fácil. Esto puede tener su explicación en el hecho de que los criterios de evaluación o bien no eran transparentes o bien no eran importantes o relevantes para los estudiantes.

De este ejercicio, también observamos que los estudiantes retomaron los objetivos iniciales del curso para autoevaluarlos en la carta final, aunque muy pocos lo mencionan explícitamente en la carta final. Encontramos un ejemplo de tres estudiantes del grupo 202:

Cuando yo leía mi carta inicial, vi que he logrado muchas de las cosas en mi carta inicial.

Mirando mi carta inicial del principio del semestre, yo creo que mi español ha mejorado mucho.

En mi carta inicial, digo que quería aprender y practicar más vocabulario. Creo que he mejorado mucho.

Y un ejemplo de un estudiante del grupo 350:

He conseguido la mayoría de los objetivos de aprendizaje de mi carta inicial. Recientemente, he estado escuchando música española y también he comprado un libro en español para continuar aprendiendo cuando regrese a los Estados Unidos.

Los estudiantes, por lo general, destacaron objetivos diferentes y en algunos casos coincidían. Al tratarse de una carta final sobre el curso, los estudiantes, en su mayoría, proyectaron la autoevaluación hacia el pasado, es decir, habían valorado lo que habían hecho, su trabajo y papel en la clase, pero no de qué manera iban a continuar su aprendizaje. Este último estudiante, como se observa, describe muy brevemente cómo piensa continuar su aprendizaje. Cabe recordar que uno de los objetivos de la evaluación es reorientar al alumno en su aprendizaje a partir de la recogida y análisis de los datos. Por ello, otro punto clave en la investigación era examinar si en las cartas finales aparecían o no objetivos nuevos que recondujeran o reorientaran el proceso de aprendizaje de los estudiantes. De todas las muestras, recogimos el ejemplo anterior del grupo avanzado y el siguiente ejemplo de una estudiante del nivel intermedio:

Me divertí mucho en tu clase y planeo continuar usando lo que aprendí en Estados Unidos con mis amigos españoles.

La reflexión que permite al estudiante reconducir o reorientar su aprendizaje no es algo espontáneo, por lo que es necesario explicitarlo bien en las instrucciones de cualquier ejercicio de autoevaluación, tal y como se hizo en el plan de trabajo del portafolio intermedio (VÉASE la página). *Evaluar*, además de valorar y analizar el trabajo realizado en el curso, debe incluir una reformulación de los objetivos propuestos o la fijación de nuevos objetivos para reorientar y proseguir con el aprendizaje del español.

Analizando los contenidos de las autoevaluaciones en las cartas finales, observamos que los estudiantes recogen diversidad de elementos que son necesarios para completar la evaluación final. Con respecto a los estudiantes de nivel intermedio, éstos incluyen, por lo general, los siguientes componentes en sus justificaciones:

- Grado de esfuerzo en la consecución de los objetivos
- Dificultades en el aprendizaje o uso de la lengua

- Referencia a los objetivos alcanzados al final del curso
- Conocimiento metacognitivo sobre las estrategias utilizadas
- Referencia a estrategias de aprendizaje que les han ayudado
- Grado de conciencia en el aprendizaje y uso de la lengua
- Sentimientos derivados del aprendizaje y uso del español
- Estilo de aprendizaje (preferencias, gustos, intereses)
- Planes de futuro para continuar aprendiendo español
- Opiniones y creencias sobre el aprendizaje del español
- Confesiones acerca de la nota final del curso
- Referencia a objetivos establecidos en la carta inicial
- Opiniones y creencias sobre los compañeros y la clase
- Opiniones y creencias sobre el uso del portafolio (evaluación)
- Actitud, predisposición en clase (papel del alumno)
- Referencias a las notas puestas por el profesor a lo largo del curso
- Agradecimientos al profesor por su labor docente en el curso

Por lo que se refiere a los alumnos de nivel avanzado, observamos que apenas hay variación en los componentes que incluyeron en la carta final. Solamente encontramos dos componentes diferentes. En el nivel intermedio, una estudiante hizo referencia a sus experiencias de viajes en España y en el extranjero, y una estudiante de nivel avanzado hizo una comparación del sistema de enseñanza en Estados Unidos con el sistema español. Por lo demás, la mayoría de los estudiantes, tanto de un nivel como otro, coincidieron en los contenidos citados en la lista.

Por otra parte, una vez que todos los estudiantes entregaron su carta final y el profesor puso todas las notas (sin haber leído previamente ninguna de las cartas finales) comparamos la nota final del estudiante con la nota final del profesor para comprobar si existían variaciones que fueran interesantes de analizar. La siguiente tabla muestra las notas de la carta final de cada estudiante y la nota final del profesor:

Tabla 3: *Notas finales del grupo 202*

GRUPO 202	NOTA DEL ESTUDIANTE	NOTA DEL PROFESOR
ESTUDIANTE 1	B+/A	A-
ESTUDIANTE 2	B	B+
ESTUDIANTE 3	A	B+
ESTUDIANTE 4	A	A
ESTUDIANTE 5	A	B+
ESTUDIANTE 6	A/B+	B+
ESTUDIANTE 7	A-	B+
ESTUDIANTE 8	C	B-
ESTUDIANTE 9	A/A-	B+
ESTUDIANTE 10	A-	B+
ESTUDIANTE 11	B+	B+
ESTUDIANTE 12	¿?	B+

Tabla 4: *Notas finales del grupo 350*

GRUPO 350	NOTA DEL ESTUDIANTE	NOTA DEL PROFESOR
ESTUDIANTE 1	A-	A-
ESTUDIANTE 2	A-	A-
ESTUDIANTE 3	A	A
ESTUDIANTE 4	A-/B+	B+
ESTUDIANTE 5	B	B+
ESTUDIANTE 6	A-	A-
ESTUDIANTE 7	A-/B+	A

ESTUDIANTE 8	A-/B+	B+
ESTUDIANTE 9	B	B+
ESTUDIANTE 10	A	A
ESTUDIANTE 11	A/A	A
ESTUDIANTE 12	A	A
ESTUDIANTE 13	B+	A-
ESTUDIANTE 14	¿?	B+
ESTUDIANTE 15	BUENA NOTA	A-

La experiencia demostró que en la mayor parte de los casos en el grupo 202 no existía correspondencia entre los resultados cuantitativos a los que había llegado el profesor y los resultados a los que habían llegado los estudiantes, salvo en algunas excepciones. Sin embargo, en el grupo 350 las correspondencias fueron casi exactas, ya que en el nivel avanzado los estudiantes pudieron sacarle mayor partido al uso del portafolio y también al curso. Una de las razones de esta diferencia puede ser el nivel de dominio del español, pero también el tiempo que se le dedicó al portafolio. No hay que olvidar que el grupo 202 solamente tenía 4 horas de clase a la semana, mientras que el 350 tenía 11 horas.

Una de las observaciones más importantes de esta experiencia que se describen en el diario de investigación es que tanto el grupo intermedio como avanzado se tomaron muy en serio la realización del portafolio. Sin embargo, los estudiantes del nivel intermedio estaban más desorientados, tenían más dudas, se quejaban de la falta de tiempo o de la cantidad de trabajo que implicaba el portafolio, les faltaba motivación, etc. Por el contrario, el grupo avanzado, a pesar de que habían recibido las mismas instrucciones y algunos se quejaron de la falta de tiempo y la cantidad de trabajo, sí que es verdad que estaban más motivados y así se observó en los resultados de los portafolios.

6. DISCUSIONES Y CONCLUSIONES GENERALES

Evaluación, coevaluación y autoevaluación constituyen una triangulación ideal para tener un conocimiento perfecto de todos los aspectos del proceso por el que pasan los estudiantes, ya que la evaluación verdaderamente exacta de la enseñanza por parte del profesor no es posible. Observamos que los estudiantes tienen en cuenta muchos aspectos que escapan del alcance del profesor y que deben considerarse también en la evaluación. El portafolio puede ser una herramienta de comunicación entre el alumno y el profesor, un espacio que favorece el diálogo y la negociación, y así se ha puesto de manifiesto en la presente experiencia de aplicación. El fomento de la autoevaluación y coevaluación de los estudiantes a través del portafolio en una enseñanza centrada en la práctica reflexiva ha aportado resultados muy satisfactorios y de gran valor pedagógico:

- La mayoría de los estudiantes tomaron una mayor conciencia del propio proceso de aprendizaje seguido: del progreso alcanzado y del sistema de evaluación utilizado. Todos estaban de acuerdo con que aprendieron mucho durante el curso. Incluso algunos se aventuraron a decir que nunca habían aprendido tanto. Gracias a la identificación de los objetivos que se pretendían conseguir en cada actividad del portafolio y de la forma en la que tenían que realizarlas, lograron un mayor control y seguridad en el aprendizaje.
- El uso del portafolio despertó un gran interés entre los estudiantes y permitió a cada uno demostrar lo que había aprendido durante el curso y sacarle el mayor rendimiento a las capacidades individuales de cada estudiante. Asimismo, permitió al docente y también al alumno identificar con mayor facilidad cuáles eran los puntos más fuertes y también los más débiles en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Cada portafolio, en definitiva, constituía una carta personal de presentación de cada estudiante, ya que contenía características y rasgos propios de cada uno: estilos de aprendizaje, temas de interés, dificultades, aspectos de la lengua que se debían mejorar, etc.
- Gracias a las reflexiones aportadas en el portafolio, observamos que una gran parte de los estudiantes pusieron en práctica la mayor parte de los contenidos aprendidos en el curso. Esto demostró que, en general, estos estudiantes lograron ser capaces de transferir parte del conocimiento adquirido a contextos y situaciones diversas. Estas muestras de lengua han sido

muy relevantes y significativas a la hora de evaluar por parte del docente el aprendizaje “real” de los estudiantes.

Por otra parte, la autoevaluación es una competencia muy compleja por lo que se requiere una formación y práctica (KOHONEN y WESTHOFF, 2003:5-30; LITTLE, 1999; FERNÁNDEZ, 2000). Gracias a ella y mediante una reflexión consciente y activa, el alumno puede llegar a realizar una autoevaluación equilibrada y justa. A raíz de la puesta en práctica del portafolio, hemos observado una serie de carencias o aspectos que deben mejorarse en el futuro en la realización de la tesis y que, a continuación, enumeramos:

- A pesar de la mayor conciencia del proceso de aprendizaje, sí que observamos que en general los estudiantes se limitan a una selección y organización de contenidos sin una reflexión profunda y elaborada acerca del proceso de aprendizaje. Aportan un nivel de metacognición bajo ya que las reflexiones que se incluyen son superficiales y no reflejan procesos internos o estrategias de aprendizaje elaborados. Los estudiantes se centran más en los contenidos de las producciones que en cómo las han aprendido o han realizado.
- Un número importante de estudiantes no sabe cómo llevar a cabo sus reflexiones, por lo que en general se sienten desorientados y perdidos. Como se observa, la capacidad de reflexionar de forma activa y consciente no es innata. Esto se debe a una falta de costumbre o entrenamiento en clase. En ocasiones, los estudiantes se limitan a escribir lo que creen que deben escribir o lo que creen que el profesor quiere que escriban.
- En el curso de nivel avanzado, el grado de profundidad de las reflexiones que elaboraron los estudiantes sobre estrategias (metacognitivas, afectivas, etc.), evaluación (autoevaluación, coevaluación) y demás aspectos relacionados con los procesos que intervienen en la autorreflexión de las producciones del portafolio es mayor que en el curso de nivel intermedio. Por ello, los resultados del portafolio del grupo 350 son mucho más satisfactorios que los del grupo 202. Esto puede deberse o bien al grado de dominio de la lengua que poseen los estudiantes de nivel avanzado o bien a las diferencias entre los estudiantes de los cursos regulares y los estudiantes de los cursos intensivos.
- Se observa, en general, poca importancia asignada al proceso. Una muestra de ello, además de la poca elaboración en las reflexiones, es que ningún estudiante de los dos cursos asistió a la tutoría de evaluación y seguimiento que se realizó a mitad de curso y que era opcional. Sin embargo, todos los estudiantes, a excepción de 3 casos particulares, asistieron a la entrevista final, la cual era obligatoria. Con respecto a este punto, también observamos que algunos estudiantes no aprecian el interés formativo que tiene la reflexión sobre el proceso.
- Observamos variedad de necesidades y estilos de aprendizaje, por lo que no todos los estudiantes han apreciado el uso del portafolio. Para estos estudiantes, el portafolio era un trabajo que debían hacer de forma obligatoria para sacar una buena nota y no para aprender mejor español y ser más consciente del proceso en que llevan a cabo su trabajo en el aula y su evaluación. Otros estudiantes se resisten a asumir el control de sus procesos de aprendizaje y esperan que sea el profesor quien lo asuma.
- Un gran número de estudiantes reconoce la importancia del portafolio, pero se queja de la cantidad de trabajo que supone elaborarlo. Para optimizar su trabajo, presentan la mayor parte de los trabajos obligatorios y no trabajan lo suficiente en las reflexiones sobre estos trabajos. Algunos de ellos no le ven ninguna utilidad a la reflexión. Debido a esta falta de tiempo, tampoco elaboran borradores ni revisan suficientemente sus trabajos ni corrigen con atención.
- Con respecto a la corrección, hay que destacar que no todos los estudiantes estaban familiarizados con la autocorrección. Todos hicieron las correcciones de sus ejercicios, pero solamente un número muy pequeño de estudiantes controló los criterios de evaluación y el código de corrección. Solamente se limitan a proporcionar las soluciones que ellos creen que son correctas a los errores señalados por el profesor, sin llevar a cabo una reflexión consciente, madura y activa.

Gracias a estas primeras observaciones realizadas fruto de la puesta en práctica, podremos mejorar el procedimiento de trabajo y los principios y enfoques metodológicos descritos en las páginas anteriores a la hora de abordar la investigación. De esta forma, seremos capaces de abordar una investigación más elaborada y más precisa acerca de la forma en la que los estudiantes

norteamericanos realizan la autoevaluación y coevaluación en un sistema de enseñanza basado en la reflexión a través del portafolio de trabajo en el aula.

Las fases que se seguirán en la elaboración de la tesis son las mismas que hemos descrito en la experiencia previa: el portafolio inicial, el portafolio intermedio y el portafolio final. No obstante, algunos instrumentos utilizados serán reformulados o mejorados: por ejemplo, sería interesante proponer para la elaboración de la tesis, además de los informes verbales de autoobservación en el portafolio intermedio, varios ejercicios de “pensamiento en voz alta” con respecto a diversas tareas del portafolio. Los estudiantes deberían verbalizar sus pensamientos sobre la tarea durante su ejecución y así llevar a cabo una evaluación que permitiera recoger información que no está alejada del momento en el que se realizó la tarea. Asimismo, se podrían proponer “cuestionarios retrospectivos” (RÍOS, 1990), mediante los cuales los estudiantes responden a un conjunto de preguntas, inmediatamente después de concluir la tarea. Este instrumento se podría utilizar con el fin de completar la introspección que realiza el estudiante durante la ejecución de la tarea²⁰.

De igual manera, para la tesis se utilizarán nuevos cuestionarios y actividades de clase para completar cada una de las etapas del portafolio con el fin de recabar datos que aporten mayor validez y fiabilidad a toda la investigación. Dado que los procesos relacionados con la metacognición no surgen de forma espontánea y fácil entre los alumnos, será necesario llevar a cabo un entrenamiento en el aula, especialmente en el portafolio inicial. Asimismo, convendrá trabajar con mayor sistematicidad las reflexiones sobre las actividades del portafolio a lo largo del curso, tal y como se ha hecho en la sesión del portafolio intermedio a través de los informes verbales del alumno. Desarrollar este componente parece esencial para recabar un corpus de datos apropiado para la realización de la tesis.

Con respecto a los criterios de evaluación y de corrección, se establecerán criterios, no sólo más precisos y transparentes para el alumno y el profesor, sino también criterios que tengan más en cuenta el proceso de aprendizaje de cada estudiante. Después de la puesta en práctica, observamos que es necesario llevar a cabo un entrenamiento y seguimiento de forma más regular y continua en el aula y comprobar que los estudiantes entienden los criterios utilizados en la evaluación.

Un punto clave para la realización de la tesis es también poder recoger muestras de datos procedentes de dos grupos de la misma duración: o bien dos grupos intensivos o bien dos grupos regulares. Comparar dos grupos de ritmos diferentes, como en el caso de la experiencia previa que hemos presentado, puede llevar a conclusiones erróneas. Por lo tanto, los grupos que se analizarán serán de niveles diferentes: uno avanzado y otro intermedio, pero de la misma duración. A este respecto, cabe apuntar que la totalidad de las muestras que se han recogido hasta ahora en el corpus de datos de la experiencia previa podrán ser aprovechadas para completar o apoyar parte de las conclusiones finales de la tesis.

Y finalmente, debido a un cambio en mi situación laboral, deberé considerar la posibilidad de adaptar todo el trabajo de tesis al nuevo perfil de estudiante, contexto sociocultural, necesidades, etc., lo cual supondrá un nuevo reto en futuras investigaciones.

BIBLIOGRAFÍA

- AOKI, N. (2000): “La afectividad y el papel de los profesores en el desarrollo de la autonomía del alumno”, en ARNOLD, J. (coord.). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Colección Cambridge de didáctica de lenguas. Madrid: Cambridge University Press
- BARRETT, H.C. (2001): “Electronic portfolios”, en A. KOVALCHICK, A. y DAWSON, K. (ed.). *Educational technology: An encyclopedia*. Santa Barbara: CA: ABC-Clic
- BENSON, P. (2001) *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Londres: Longman

²⁰ Bernad (1992), por su parte, afirma que es importante que el alumno dé respuesta inmediata después de haber realizado la evaluación, a lo que denomina “informe retrospectivo”. Dos puntos muy importantes en la evaluación según este autor son: 1) que el alumno reflexione sobre aspectos o facetas que definan mejor el modo en que ha trabajado y pensado para preparar y realizar la tarea y 2) que el alumno reflexione sobre los puntos o momentos en que se ha sentido seguro durante la evaluación, sobre las dudas que se le han ido presentando y cómo las ha ido resolviendo y sobre los errores que ha corregido, después de proponer la solución.

- (2006): “Autonomy in language teaching and learning”, en *Language Teaching*. Nº 40. Reino Unido: Cambridge University Press, págs. 21-40.
- BERNAD, J.A. (1992): “Análisis de estrategias de aprendizaje en la universidad”, en *Investigación* 22. Instituto de Ciencias de la Educación. Zaragoza: Universidad de Zaragoza
- BORDÓN, T. (2007): “La autoevaluación de adultos por medio de los cuadros propuestos en el PEL”, en ALONSO, I. (coord.). *El portfolio Europeo de las Lenguas (o PEL) y la enseñanza de lenguas extranjeras / segundas lenguas*. CARABELA, 60. Madrid: SGEL
- BREEN, M.P. (1987): “Learner contributions to task design”, en CANDLIN, C y MURPHY, D (ed.) *Language Learning Tasks*. Lancaster Practical Papers in English Language Education. Londres: Prentice Hall International
- BROWN. A. *et al.* (1982): “Learning, remembering, and understanding”. Technical Report No. 244. Center for the Study of Reading. University of Illinois at Urbana-Champaign
- BURÓN, J. (1997) *Enseñar a aprender. Introducción a la metacognición*. Bilbao: Editorial Mensajero
- CASSANY, D. (2007): “Del portafolio al e-PEL”, en ALONSO, I. (coord.). *El portfolio Europeo de las Lenguas (o PEL) y la enseñanza de lenguas extranjeras / segundas lenguas*. CARABELA, 60. Madrid: SGEL
- CASSIDY, M. y NEWBY, T.J. (1986): “Metacognition: Relevance to Instructional Design”, en ... Vol. 9, Nº 4, págs. 29-33
- CAVANAUGH, J.C. y PERLMUTTER, M. (1982): “Metamemory: A critical examination”, en *Child Development* 53, págs. 11-28
- CERIONI, M. (1997): “Propuestas de evaluación metacognitivas”, en *Cronía*. Año 1, Vol.1. Universidad Nacional de Río Cuarto. Córdoba (Argentina): Agencia Nordm.
- CHAMOT, A.U. y O'MALLEY, J. (1994): “Language Learner and Learning Strategies”, en *Implicit and Explicit Learning of Languages*. Estados Unidos: Academic Press, págs. 371-392
- CONSEJO DE EUROPA (2001) *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Grupo ANAYA [También documento en línea] Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco> [Consulta: 11 de septiembre de 2008]
- CORDÓN, C. (2007): “Una propuesta de portafolio como sistema de evaluación continua”, en *Actas del XVIII del Congreso ASELE*. Alicante: Universidad de Alicante.
- 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))
- DELMASTRO, A.L. (2005): “El uso del portafolio en la enseñanza de lenguas extranjeras: perspectivas del docente”, en *Investigación y Postgrado*. Vol. 20, Nº 2, págs. 187-211
- ELBOW, P. (1994): “Hill the virtues of portfolios blind us to their potencial dangers?”, en BLACK, L. *et al.* (ed.) *New directions in portfolio assessment*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publishers, Heinemann
- ESTAIRE, S. y ZANÓN, J. (1994) *Planning Classroom. A task based approach*. Londres: Heinemann
- 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
- FERNÁNDEZ, M. (2000): “Learner training and assessment”, en CIEL Language Support Network, *Supporting independent language learning: development for learners and teachers*. CIEL Project
- FERNÁNDEZ, S. (2003) *Propuesta curricular y Marco común europeo de referencia. Desarrollo por tareas*. Serie Recursos. Madrid: Edinumen y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
- FLAVELL, J. (1985) *El desarrollo cognitivo*. Colección Aprendizaje. Madrid: Visor
- GLASER, R. (1991): “The maturing of the relationship between the science of learning and cognition and educational practice”, en *Learning and Instruction*. Vol. 1, págs. 129-144
- GONZÁLEZ, M. (2004): “Las dificultades culturales y las diferencias educativas en los programas académicos de EE.UU. en España”, en MARTINELL, E. (coord.) *La oferta formativa del profesorado de E/LE*, págs. 61-74. Madrid: Edinumen

- GOTTLIEB, M (1995): "Nurturing student learning through portfolios", en *TESOL Journal*. Vol. 5 (3), págs. 12-14
- INSTITUTE FOR THE INTERNATIONAL EDUCATION OF STUDENTS (2007) *The IES MAP (Model Assessment Practice) for Study Abroad. Charting a Course for Quality*. Chicago: IES
- INSTITUTO CERVANTES (2007) *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Espasa-Calpe
- IRÚN, M. (2002): "La reflexión metalingüística en el enfoque por tareas", en COTS, J.M. (ed.) *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*, págs. 101-119. Barcelona: Millenium
- KEMP, J. y TOPEROFF, D. (1998) *Guidelines for Portfolio Assessment in Teaching English*. Ministry of Education of the State of Israel. [Documento en línea] Disponible en: <http://www.etni.org.il/ministry/portfolio> [Consulta: 11 de septiembre de 2008]
- KOHONEN, V. (1999): "Facilitating language learners to take charge of their learning processes" [Documento en línea] Disponible en: <http://www.uta.fi/laitokset/okl/tokl/projektit/eks/pdf/babylonia199.pdf> [Consulta: 11 de septiembre de 2008]
- (2000a): "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
- (2000b): "Student reflection in portfolio assessment: making language learning visible", en *Babylonia*, 1/2000, págs. 13-16
- LANDONE, E. (2007): "El uso en clase de un *Portfolio Europeo de las Lenguas digital*", en ALONSO, I. (coord.). *El portfolio Europeo de las Lenguas (o PEL) y la enseñanza de lenguas extranjeras / segundas lenguas*. CARABELA, 60. Madrid: SGEL
- LANTOLF, JP. (2000): "Introducing sociocultural theory", en *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford/Nueva York: Oxford University Press
- LANTOLF, JP. (2002): "El aprendizaje de una segunda lengua como comunicación: una perspectiva sociocultural", en Salaberri, M^a S (ed.) *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar*. Colección Aulas de verano. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pág. 83-93
- LE MAHIEU, P. et al. (1995): "Portfolios in large-scale assessment: difficult but not imposible", en *Educational Measurement: issues and practice*. Vol. 14 (3), 11-10
- LEHTONEN, T. (2000): "Awareness of Strategies is Not Enough: How Learners Can Give Each Other the Confidence to Use Them", en *Language Awareness*. Vol. 9, N° 2, págs. 64-77
- LITTLE, D. (1991) *Learner Autonomy: Definitions, Issues, Problems*. Dublín: Authentik
- (1997): "Language Awareness and the Autonomous Language Learner", en *Language Awareness*. Vol. 6, N° 2 y 3, págs. 93-104
- (1999a): "Developing learner autonomy in the foreign language classroom: a social-interactive view of learning and three fundamental pedagogical principles", en *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, N° 38, págs. 77-88
- (1999b) *The European language portfolio and self-assessment*. Estrasburgo: Consejo de Europa
- (2000): "Learner Autonomy and Human Interdependence: some Theoretical and Practical Consequences of a Social-Interactive view of Cognition, Learning and Language" en SINCLAIR, B et al. (2000): *Learner autonomy, Teacher autonomy: Future directions*. Londres: Longman
- y PERCLOVÁ, R. (2001) *European Language Portfolio: Guide for Teachers and Teacher Trainers*. Estrasburgo: Consejo de Europa (ingles y francés) y Ministerio de Educación y Cultura (en español) [Documento en línea] Disponible en: http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/ELPguide_teacherstrainers.pdf [Consulta: 11 de septiembre de 2008]
- LÓPEZ, J.A. (2002): "El desarrollo metacognitivo y su relación con el aprendizaje escolar" [Documento en línea] Artículo disponible en: www.comportamental.com/articulos/desarrollo_metacognitivo.htm. [Consulta: 11 de septiembre de 2008]
- MARTÍN, E. (2007): "El *Portafolio Europeo de las Lenguas* (o PEL) en la Enseñanza Secundaria en España", en ALONSO, I. (coord.). *El portfolio Europeo de las Lenguas (o PEL) y la enseñanza de lenguas extranjeras / segundas lenguas*. CARABELA, 60. Madrid: SGEL

- y MARCHESI, A. (1990): “Desarrollo metacognitivo y problemas de aprendizaje”, en MARCHESI, A, COLL, C., y PALACIOS, J. *Desarrollo psicológico y educación. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Tomo II. Madrid: Alianza Escolar, capítulo 2, pág. 35-47
- MONEREO, C. (1995) “Enseñar a conciencia. ¿Hacia una didáctica metacognitiva?”, en *Aula*, N° 34, págs. 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 [Documento en línea] Disponible en: <http://www.sgci.mec.es/be/media/pdfs/mosaico/Mosaico09.pdf> [Consulta: 11 de septiembre de 2008]
- NIEDA, J. y MACEDO, B. “Un currículo científico para estudiantes de 11 a 14 años” [Documento en línea] Artículo disponible en: <http://www.oei.es/oeivirt/curricie/curri08.pdf> [Consulta: 11 de septiembre de 2008]
- O’MALLEY, J. M. y CHAMOT, A.U. (1990) *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press
- OXBROW, G. (1999): “Towards Greater Autonomy: Training in Metacognitive and Affective Learning Strategies Applied to Writing Skills in a University Context”, en *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, N° 38, págs. 89-108
- OXFORD, R. (1990) *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle and Heinle
- (1999): “Relationships between second language learning strategies and language proficiency in the context of learner autonomy and self-regulation”, en *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, N° 38, págs. 109-126
- PUJOLÀ, J.T. y GONZÁLEZ, V. (2007): “El portafolio del profesor”, en *Actas del XVIII del Congreso ASELE*. Alicante: Universidad de Alicante.
- RICHARDS, J.C. y LOCKHART, CH. (1998) *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Colección Cambridge de didáctica de lenguas. Cambridge: Cambridge University Press
- RÍOS, P (1990) *Relación entre metacognición y ejecución en sujetos de diferentes edades*. Memoria de Máster (trabajo inédito). Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- ROWE, H. (1988): “Metacognitive skills: promises and problems”, en *Australian Journal of Reading*. Vol. 11, N° 4, págs. 227-237
- (2000): “Learner Autonomy: the Next Phase?”, en SINCLAIR, B, McGRATH, I. y LAMB, T (ed.) *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions*. Londres: Longman, págs. 4-14
- SMOLEN, L *et al* (1995): “Developing student self-assessment strategies”, en *TESOL Journal*. Vol. 5 (3), págs. 22-27
- SUÁREZ, I. y CAMACHO, P. (2002): “El portafolio. Instrumento alternativo para evaluar la práctica profesional para la docencia Nivel III de la Escuela de Educación de LUZ”, en *Encuentro Educativo*. Vol. 9(2), págs. 224-238
- VÉLEZ, G. (1996) *El enfoque cooperativo en la enseñanza universitaria. Nuevas alternativas para el aprendizaje y la evaluación*. Informe final del Proyecto Pedagógico Innovador. Secretaría Académica. Córdoba (Argentina): Universidad Nacional de Río Cuarto.
- VILLANUEVA, M.L. (1999): “Estils d’aprenentatge i desenvolupament de l’autonomia. Un punt de vista estratègic i processual”, en *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*. N° 18, págs. 25-40
- VON WRIGHT, J. (1992): “Reflections on Reflection”, en *Learning and Instruction*. Vol. 2, págs. 59-68. Reino Unido: Pergamon Press
- VYGOTZKY, L.S. (1978) *Mind in society: The development of higher psychological processes*. COLE, M; JOHN-STEINER, V.; SCRIBNER, S. y SOUBERMAN, E. (ed.) Cambridge: Cambridge University Press
- WALLACE, M.J. (1998) *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press
- WENDEN, A. (1987): “Metacognition: An Expanded View on the Cognitive Abilities of L2 Learners”, en *Language Learning*, Vol. 37, N° 4, págs. 573-597
- (1995): “Learner Training in Context: A Knowledge-Based Approach”, en *System*. Vol. 23, N° 2, págs. 183-194. Reino Unido: Pergamon Press

- (1998): “Metacognitive knowledge and language learning”, en *Applied Linguistics*. Vol. 19, Nº 4. Oxford: Oxford University Press
- WEINSTEIN y MAYER (1986): “The Teaching of Learning Strategies”, en WITROCK, M.C. (ed.) *Handbook of Research on Teaching: A Project of the American Educational Research Association*. Nueva York: McMillan Publishing Company
- YANCEY, K.B. (1996): “Portfolio, Electronic, and the Links Between”, en *Computers and Composition*, Nº 13, págs. 129-133
- ZABALA, A. (1999) *Enfocament globalitzador i pensament complex. Una resposta per a la comprensió i intervenció en la realitat*. Barcelona: Graó

ANEXOS

CUESTIONARIO 1:

Nombre:
Edad:
Procedencia en los Estados Unidos:
Universidad de origen en los Estados Unidos:
Años que llevas estudiando español en total:
¿Dónde has estudiado español y cuánto tiempo en cada lugar?
<ul style="list-style-type: none"> • escuela primaria: _____ • escuela secundaria: _____ • universidad: _____ • otros (especifica dónde: _____): _____
¿Por qué has tomado esta clase de español?
Esta clase en IES:
a) es de tu especialidad (mayor)
b) no es de tu especialidad (minor)
Con esta clase, ¿obienes créditos en tu universidad?
a) sí
b) no
c) no lo sé hasta que llegue a mi universidad de origen
¿Los créditos de esta clase cubren los requisitos de tu universidad?
a) sí (especifica cuántos créditos: _____)
b) no
¿Tu universidad computa la nota final de español para tu nota media GPA²¹?
a) sí
b) no
c) no lo sé
¿Es importante la nota para tí? ¿Por qué?

CUESTIONARIO 2:

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?		
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?		

²¹General...

¿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.)?		

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?		

CUESTIONARIO 3:

CUANDO APRENDO ESPAÑOL...

1 = nunca o casi nunca	2 = a veces	3 = normalmente	4 = siempre	1	2	3	4
a. Gramática							
a.1. Presto atención a las nuevas formas aprendidas en clase y las utilizo de manera correcta.							
a.2. Uso diferentes técnicas que me ayudan a comprender cómo se usan las nuevas estructuras y formas gramaticales y a recordarlas mejor (busco situaciones para utilizar las nuevas formas, repito las nuevas estructuras mentalmente, comparo esas estructuras con otras similares en otros idiomas que conozco, etc.).							
b. Vocabulario							
b.1. Uso el vocabulario nuevo aprendido en clase y lo utilizo de manera apropiada, cuando escribo o hablo.							
b.2. Uso diferentes técnicas que me ayudan a comprender el vocabulario y recordarlo mejor (listas, dibujos, mapas conceptuales, busco ejemplos de uso en contextos concretos, etc.).							
c. Compresión auditiva							
c.1. Antes de escuchar un texto, identifico la razón por la que escucho el texto y determino qué parte de la información necesito comprender. También hago hipótesis y anticipo lo que voy a escuchar.							
c.2. Después de escuchar un texto, si no he entendido algunas cosas, utilizo lo que he comprendido y la lógica para hacer hipótesis y reconstruir la información que necesito.							
c.3. Cuando escucho a nativos hablando, presto atención a las expresiones que usan para tomarlas como modelo para mis futuras producciones orales.							
c.4. Dedico tiempo a escuchar diferentes documentos en español (radio, TV, películas, música, etc.).							
c.5. Pienso que es muy normal no entenderlo todo, por eso intento comprender lo esencial.							
c.6. Busco pistas: el tono de voz, el modo en el que intervienen las diferentes personas en la conversación, los elementos no lingüísticos, etc.							
d. Expresión e interacción oral							

d.1. Me fijo en cómo intervienen en las conversaciones los nativos (si se interrumpen, cómo y cuándo entran en la conversación, etc.) e intento hacer lo mismo.				
d.2. Si mis interlocutores no me entienden, uso recursos y estrategias de comunicación que les ayuden a comprenderme (explico lo que quiero decir con otras palabras, utilizo palabras en otro idioma, utilizo dibujos, sonidos, gestos o mímica, etc.).				
d.3. Cuando interactúo con nativos, intento llenar los silencios con expresiones como <i>bueno, entonces, en fin...</i>				
d.4. Cuando alguien me habla, le hago ver que estoy siguiendo la conversación (reaccionando a sus palabras, preguntándole cosas, solicitando aclaraciones, etc.).				
d.5. En las conversaciones, estoy atento a los usos de los turnos de palabra, me intereso por lo que quieren decir mis interlocutores y les permito hablar.				
d.6. Aprovecho todas las oportunidades que tengo en clase para hablar en español con mis compañeros y el profesor.				
d.7. Participo activamente en todas las actividades y cuando hablo practico las estructuras gramaticales y vocabulario que he aprendido en clase.				
e. Expresión escrita				
e. 1. Antes de escribir, elaboro un borrador. Pienso lo que quiero decir. Hago una primera lista de ideas, palabras, etc. Después, escribo el borrador.				

CUESTIONARIO 4:

EXPRESIÓN ESCRITA

10 (2,5)	MUY BIEN (A)	<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>
8 (2)	BIEN (+B)	<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>
6 (1,6)	ACEPTABLE (B)	<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>
5 (1,25)	REGULAR (C)	<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 (F)	Estructura sin conectores. No hay conectores y no tiene sentido. Vocabulario extremadamente limitado. Errores ortográficos importantes. Ausencia de palabras estudiadas. Contenido insuficiente. No se corresponde con el tema. Ausencia de información relevante. Gramática completamente incomprensible.
0	NO EVALUABLE	No presentado

CUESTIONARIO 5:

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 de palabra, de cualquier tipo.
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.
ADJ = Error o confusión en el adjetivo utilizado.
ADV = Error o confusión en el adverbio utilizado.
PUN = Error en la utilización de los signos de puntuación.
PRE = Confusión en la preposición (por/para, en/a).
PRON = Confusión o error en la utilización de un pronombre (yo; le; se).
NEG = Error en la negación de una palabra o frase (no; nunca).
REL = Palabra mal utilizada para relacionar palabras o frases.
FOR = Error en la formación o composición de una palabra.
INN = Palabra innecesaria en una frase determinada.
FAL = Falta una palabra importante en la frase.
?? = Palabra o frase que no tiene sentido o no se entiende.

CUESTIONARIO 6:

a) PRIMERA PARTE (preguntas de metacognición)

<p>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?</p>
<p>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?</p>
<p>3) ¿Cómo estás organizando tu portafolio? ¿De qué manera?</p>
<p>4) ¿Qué recursos usas para hacer tus trabajos? ¿Cuándo? ¿Para qué?</p>
<p>5) ¿Cómo estás corrigiendo tus errores? ¿Te está ayudando?</p>
<p>6) ¿Cómo estás resolviendo las dudas gramaticales que tienes?</p>
<p>7) ¿Cómo estás organizando tu diccionario personal?</p>

- 8) ¿Qué te resulta más útil...
 cuando escribes...?
 cuando lees...?
 cuando escuchas...?
 cuando hablas...?

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?

CUESTIONARIO 7:

GRUPO 202:

1. ¿Qué has aprendido hasta ahora?

1: Muy bien	2: Bien	3: Con dificultad	4: Todavía no²²	1	2	3	4
<input type="checkbox"/> Puedo²³ hablar sobre mis habilidades y emociones en la clase de español: qué cosas hago bien, cómo me siento, etc.							
<input type="checkbox"/> Puedo identificar mis objetivos para aprender español.							
<input type="checkbox"/> Puedo adivinar el significado de palabras que no conocía gracias al contexto.							
<input type="checkbox"/> Puedo contar una anécdota sobre mi vida.							
<input type="checkbox"/> Puedo explicar y usar los tiempos del pasado cuando hablo o escribo.							
<input type="checkbox"/> Puedo comprender la información principal cuando escucho a una persona que habla sobre su pasado.							
<input type="checkbox"/> Puedo usar el diccionario correctamente cuando escribo para buscar información gramatical, significado, ejemplos, etc.							
<input type="checkbox"/> Puedo identificar la idea general de un texto o conversación.							
<input type="checkbox"/> Puedo utilizar diferentes recursos para contar una anécdota o historia en el pasado.							
<input type="checkbox"/> Puedo reaccionar en una conversación cuando escucho una anécdota o historia en el pasado.							
<input type="checkbox"/> Puedo usar diferentes palabras para relacionar o conectar las frases en los textos escritos.							
<input type="checkbox"/> Puedo utilizar diferentes palabras para llenar los vacíos en una conversación: pues..., bueno...							
<input type="checkbox"/> Puedo expresar deseos para mí o para otras personas.							
<input type="checkbox"/> Puedo pedir a alguien que haga una cosa.							
<input type="checkbox"/> Puedo explicar y usar el presente de subjuntivo para pedir deseos.							

²² Se han usado 4 variables (1, 2, 3 y 4) de tal manera que el estudiante deba posicionarse siempre a un lado o a otro con criterio y reflexión.

²³ Los descriptores se han formulado siguiendo las especificaciones “puedo+hacer” que propone el *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER) ya que tienen una clara proyección a la autoevaluación y son fáciles de entender por el estudiante.

<input type="checkbox"/> Puedo valorar o evaluar diferentes situaciones o hechos y dar mi opinión sobre ellos.				
<input type="checkbox"/> Puedo prestar atención a las nuevas formas aprendidas en clase y utilizarlas de manera correcta.				
<input type="checkbox"/> Puedo usar diferentes técnicas que me ayudan a comprender cómo se usan las nuevas estructuras y formas gramaticales y a recordarlas mejor.				
<input type="checkbox"/> Puedo usar el vocabulario nuevo aprendido en clase y utilizarlo de manera apropiada, cuando escribo o hablo.				
<input type="checkbox"/> Puedo usar diferentes técnicas que me ayudan a comprender el vocabulario y recordarlo mejor.				
<input type="checkbox"/> Puedo identificar, antes de leer o escuchar un texto, la razón por la que escucho el texto y determinar qué parte de la información necesito comprender.				
<input type="checkbox"/> Puedo hacer hipótesis sobre lo que creo que voy a escuchar o leer y reconstruir información que necesito.				
<input type="checkbox"/> Puedo corregir las correcciones que me hace el profesor en el portafolio.				
<input type="checkbox"/> Puedo utilizar mis conocimientos previos para escribir un texto.				
Otras cosas:				

GRUPO 350:

1. ¿Qué has aprendido hasta ahora?

1: Muy bien	2: Bien	3: Con dificultad	4: Todavía no	1	2	3	4
<input type="checkbox"/> Puedo describir a una persona física y psicológicamente.							
<input type="checkbox"/> Puedo explicar y usar “ser” y “estar” o “tener” y “llevar” cuando describo a una persona.							
<input type="checkbox"/> Puedo adivinar el significado de expresiones y palabras que no conocía 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 la información principal cuando escucho a una persona que habla sobre su pasado.							
<input type="checkbox"/> Puedo usar el diccionario correctamente cuando escribo para buscar información gramatical, significado, ejemplos, etc.							
<input type="checkbox"/> Puedo deducir cuál es el adjetivo de un sustantivo: por ejemplo, sé que el adjetivo de “espontaneidad” es “espontáneo”.							
<input type="checkbox"/> Puedo contar una anécdota sobre mi vida.							
<input type="checkbox"/> Puedo explicar y usar los tiempos del pasado cuando hablo o escribo.							
<input type="checkbox"/> Puedo usar diferentes palabras para relacionar o conectar las frases en los textos escritos.							
<input type="checkbox"/> Puedo corregir información equivocada en un texto.							
<input type="checkbox"/> Puedo relacionar dos momentos del pasado con los marcadores temporales (cuando, antes de, después de...) estudiados en clase.							
<input type="checkbox"/> Puedo distinguir el significado literal y metafórico de un eslogan.							
<input type="checkbox"/> Puedo crear un anuncio publicitario: eslogan, texto, etc.							
<input type="checkbox"/> Puedo usar los pronombres y combinarlos con los verbos.							
<input type="checkbox"/> Puedo prestar atención a las nuevas formas aprendidas en clase y utilizarlas de manera correcta.							
<input type="checkbox"/> Puedo usar diferentes técnicas que me ayudan a comprender cómo se usan las nuevas estructuras y formas gramaticales y a recordarlas mejor.							
<input type="checkbox"/> Puedo usar el vocabulario nuevo aprendido en clase y utilizarlo de manera apropiada, cuando escribo o hablo.							
<input type="checkbox"/> Puedo usar diferentes técnicas que me ayudan a comprender el vocabulario y recordarlo mejor.							
<input type="checkbox"/> Puedo identificar, antes de leer o escuchar un texto, la razón por la que escucho el texto y determinar qué parte de la información necesito comprender.							

<input type="checkbox"/> Puedo hacer hipótesis sobre lo que creo que voy a escuchar o leer y reconstruir información que necesito.				
<input type="checkbox"/> Puedo corregir las correcciones que me hace el profesor en el portafolio.				
<input type="checkbox"/> Puedo utilizar mis conocimientos previos para escribir un texto.				
Otras cosas:				

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?

CUESTIONARIO 8:

10	MUY BIEN (A)	<input type="checkbox"/> Participo activamente en las actividades de grupo. <input type="checkbox"/> Promuevo la interacción con todos en clase. <input type="checkbox"/> Siempre hablo en castellano. <input type="checkbox"/> Estoy siempre preparado. <input type="checkbox"/> Tengo una actitud positiva hacia el aprendizaje. <input type="checkbox"/> Llego puntual.
8	BASTANTE BIEN (+B)	<input type="checkbox"/> Participo en las actividades de grupo. <input type="checkbox"/> Intento promover la interacción con todos en clase. <input type="checkbox"/> Interactúo y ayudo a mis compañeros de grupo. <input type="checkbox"/> Hablo casi siempre en castellano. <input type="checkbox"/> Estoy preparado la mayoría de las veces. <input type="checkbox"/> Llego puntual.
6	BIEN (B)	<input type="checkbox"/> Participo en las actividades de grupo aunque no tengo iniciativa. <input type="checkbox"/> Interactúo sólo cuando me preguntan. <input type="checkbox"/> No siempre hablo en castellano. <input type="checkbox"/> A veces no estoy preparado. <input type="checkbox"/> A veces llego tarde.
5	REGULAR (C)	<input type="checkbox"/> Sólo participo si me siento obligado. <input type="checkbox"/> Interactúo muy poco y sólo cuando me preguntan. <input type="checkbox"/> Apenas utilizo el castellano. <input type="checkbox"/> No hablo en clase. <input type="checkbox"/> No muestro interés y frecuentemente no estoy preparado. <input type="checkbox"/> No siempre llego puntual y a veces salgo durante la clase.
3	INSUFICIENTE (F)	<input type="checkbox"/> Intento hablar lo menos posible y no utilizo el castellano. <input type="checkbox"/> No hago nunca la tarea asignada. <input type="checkbox"/> No estoy preparado. <input type="checkbox"/> A veces interrumpo la clase (llego tarde o salgo durante la clase).
0	NO EVALUABLE (F)	<input type="checkbox"/> No participo nada. <input type="checkbox"/> No hablo nada en clase. <input type="checkbox"/> No estoy preparado nunca. <input type="checkbox"/> Ausente.

COMENTARIOS: _____

<input type="checkbox"/> Puedo identificar las palabras clave en una conversación y entender las ideas principales.				
<input type="checkbox"/> Puedo elaborar un portafolio de español: por ejemplo, decidir qué materiales quiero incluir, de qué manera voy a organizarlos en mi carpeta y cómo voy a presentarlos.				
<input type="checkbox"/> Puedo leer con bastante autonomía usando el diccionario solamente cuando no entiendo la idea principal del texto.				
<input type="checkbox"/> Puedo participar en una conversación con mis compañeros con bastante fluidez y espontaneidad.				
<input type="checkbox"/> Puedo repetir lo que ha dicho otra persona que habla conmigo para confirmar que he entendido y seguir hablando.				
<input type="checkbox"/> Puedo resumir con mis palabras lo que he leído de un texto en clase.				
<input type="checkbox"/> Puedo utilizar las estructuras gramaticales aprendidas en clase para comprobar si he entendido bien o no cómo funcionan correctamente.				

GRUPO 350

1: Muy bien	2: Bien	3: Con dificultad	4: Todavía no	1	2	3	4
<input type="checkbox"/> Puedo construir una frase adjetiva con Indicativo o Subjuntivo cuando refiero a un objeto o a una persona.							
<input type="checkbox"/> Puedo utilizar correctamente y entender expresiones coloquiales relacionadas con la comida.							
<input type="checkbox"/> Puedo contar con bastante detalle una receta de un plato de comida que conozco.							
<input type="checkbox"/> Puedo deducir el significado de una expresión por el contexto de la frase.							
<input type="checkbox"/> Puedo referirme a momentos temporales del futuro: cuando, hasta que, etc.							
<input type="checkbox"/> Puedo mostrar acuerdo y desacuerdo de formas y grados de intensidad diferentes y entender si una persona está de acuerdo o no conmigo y de qué manera..							
<input type="checkbox"/> Puedo mantener una discusión con alguien sobre algo que no estamos de acuerdo, incluso insultar a esa persona si estoy muy enfadado.							
<input type="checkbox"/> Puedo hacer hipótesis de cosas que pasaron ayer, que han pasado hoy o que están pasando ahora.							
<input type="checkbox"/> Puedo aplicar lo que he aprendido fuera de clase cuando hablo con otras personas.							
<input type="checkbox"/> Puedo contar un cotilleo sobre alguien que conozco utilizando algunas palabras o expresiones coloquiales (de la calle).							
<input type="checkbox"/> Puedo ver una película y entender la información principal y hacer hipótesis sobre las cosas que no he entendido completamente.							
<input type="checkbox"/> Puedo expresar condiciones en el presente y en el futuro, reales y también hipotéticas.							
<input type="checkbox"/> Puedo expresar sentimientos positivos y negativos sobre mí u otras personas de mi entorno.							
<input type="checkbox"/> Puedo utilizar correctamente el diccionario cuando quiero decir la palabra correcta o cuando quiero escribir una frase.							
<input type="checkbox"/> Puedo preparar y dar una presentación oral sobre un tema de mi especialidad destacando los puntos más importantes.							
<input type="checkbox"/> Puedo usar diferentes técnicas para organizar y recordar mejor el vocabulario nuevo que he aprendido.							
<input type="checkbox"/> Puedo saber cuando me equivoco y autocorregirme cuando hablo: repitiendo la palabra de forma correcta, reformulando lo que he dicho, etc.							
<input type="checkbox"/> Puedo identificar cuál es el objetivo de cualquier actividad que hago en clase.							
<input type="checkbox"/> Puedo planificar cómo voy a empezar una actividad para hacerla mejor: prediciendo el contenido o lo que va a pasar, fijándome en las imágenes, etc.							
<input type="checkbox"/> Puedo evaluar cómo he hecho una actividad y de qué manera (muy bien, bien, etc.) y también por qué la he hecho de esa manera.							

<input type="checkbox"/> Puedo identificar las palabras clave en una conversación y entender las ideas principales.				
<input type="checkbox"/> Puedo elaborar un portafolio de español: por ejemplo, decidir qué materiales quiero incluir, de qué manera voy a organizarlos en mi carpeta y cómo voy a presentarlos.				
<input type="checkbox"/> Puedo leer con bastante autonomía usando el diccionario solamente cuando no entiendo la idea principal del texto.				
<input type="checkbox"/> Puedo participar en una conversación con mis compañeros con bastante fluidez y espontaneidad.				
<input type="checkbox"/> Puedo repetir lo que ha dicho otra persona que habla conmigo para confirmar que he entendido y seguir hablando.				
<input type="checkbox"/> Puedo resumir con mis palabras lo que he leído de un texto en clase.				
<input type="checkbox"/> Puedo utilizar las estructuras gramaticales aprendidas en clase para comprobar si he entendido bien o no cómo funcionan correctamente.				

CUESTIONARIO 11:

CUESTIONARIO DE SALIDA

1) ¿Por qué o para qué has elaborado un portafolio este curso?
2) ¿Cuál ha sido la parte del portafolio que te ha gustado más? ¿Por qué?
3) ¿Te ha ayudado el portafolio? ¿De qué manera? Explícalo.
4) ¿Qué ha sido lo más difícil? ¿Por qué?
5) ¿Crees que has mejorado tu español desde el principio de curso hasta ahora? ¿De qué manera? (Puedes comparar tus primeros trabajos del portafolio con los últimos)
6) ¿Cómo se puede mejorar este sistema de evaluación en el futuro? ¿Qué cambiarías?