



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA

Facultad de Lenguas

**Especialización en
Didáctica de las Lenguas Extranjeras**

**LA EVALUACIÓN POR PORTAFOLIO DE LA
LECTOCOMPREENSIÓN EN INGLÉS CON FINES
ESPECÍFICOS**

Autora: María Alejandra Estigarribia

Directora: Mg. Patricia Lauría de Gentile

Córdoba, Agosto de 2017



Licencia Creative Commons

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.

Índice

1.	1
1.1	El problema de investigación 1
1.2	Preguntas de investigación 2
1.3	Objetivos 3
1.3.1	Objetivo general 3
1.3.2	Objetivos específicos 3
1.4	Justificación de la investigación 3
1.5	La evaluación y el portafolio: definición y alcance de los términos 4
2.	ANTECEDENTES 5
3.	MARCO TEÓRICO 9
3.1	La lectura en una lengua extranjera 9
3.2	El modelo de enseñanza de la comprensión lectora 11
3.3	La evaluación 12
3.3.1	La evaluación de la lectocomprensión 17
3.3.2	La retroalimentación en la evaluación de la lectocomprensión 18
3.3.3	El portafolio como herramienta para la evaluación de la lectocomprensión 20
3.4	El portafolio en el paradigma constructivista 21
4.	MARCO METODOLÓGICO 23
4.1	Diseño de la investigación 23
4.2	Contexto y participantes 23
4.3	Descripción de la experiencia: El portafolio y la evaluación 25
4.4	Recolección de los datos 29
4.5	Análisis de los datos 30
5.	RESULTADOS 34
5.1	Conocimientos previos de los alumnos 34
5.1.1	Conocimiento de la L1 35
5.1.2	Conocimiento de la L2 35
5.1.3	Conocimientos relacionados con un área de estudios específica 37
5.2	Valoración de las actividades incluidas en el portafolio 38

5.2.1 Relación del tema del texto con el área de estudios	38
5.2.2 Dificultad para realizar la actividad	39
5.2.3 Retroalimentación en la tarea	39
5.3 Valoración del portafolio	41
5.3.1 Dificultades para la elaboración del portafolio	41
5.3.2 Beneficios del portafolio	42
5.3.3 Autenticidad del instrumento para evaluar la lectocomprensión	43
5.4 Grado de compromiso de los alumnos con la actividad	44
5.4.1 Participación en la elaboración de los portafolios	44
5.4.2 Cumplimiento con pautas de elaboración y fechas de entrega	45
5.4.3 Aceptación de los alumnos de la valoración del docente sobre el trabajo final entregado para la acreditación del curso	45
5.5 Resultado de la validación de los datos	46
6. CONCLUSIONES	47
7. REFERENCIAS	52
Anexo N°1	56
Anexo N°2	57
Anexo n° 3	59

Lista de tablas

Tabla N° 1: Tipos de evaluación

Tabla N° 2: Criterios de evaluación e indicadores de progreso en cuanto al desarrollo de la comprensión lectora

Tabla N° 3: Categorías de análisis o dominios

1. INTRODUCCIÓN

La presente investigación surge a partir de la necesidad de evaluar la competencia lectora en inglés de alumnos de la Universidad Nacional de San Martín. Desde el año 2008 se dictan cursos de inglés para alumnos de diversas carreras de esta casa de estudios. Dichos cursos, que apuntan a desarrollar la lectocomprensión, están enmarcados en la modalidad de enseñanza de inglés con fines académicos, IFA (o EAP por sus siglas en inglés – *English for Academic Purposes*), y a su vez, dentro del enfoque más amplio de enseñanza de inglés con fines específicos, IFE (o ESP – *English for Specific Purposes*).

El enfoque de lenguas extranjeras con fines específicos ha logrado un lugar reconocido en el área de la enseñanza de las lenguas extranjeras en los últimos años. Tom Hutchinson y Alan Waters (1987) identificaron este enfoque como uno centrado en las necesidades específicas de los aprendices de adquirir una lengua extranjera. A partir de estas necesidades, los autores señalan dos grandes ramas en las que puede dividirse la enseñanza de inglés con fines específicos: el inglés con fines ocupacionales y el inglés con fines académicos. Otros autores también presentan esta división según las necesidades laborales de los profesionales o las necesidades académicas de los estudiantes (Robinson, 1991; Dudley-Evans y St. John, 1998).

En la actualidad, las necesidades académicas de los estudiantes universitarios en cuanto al desarrollo de la competencia lectora en inglés son apremiantes. El predominio de la lengua inglesa en las publicaciones científicas que circulan en este ámbito supone un alumno y un futuro profesional capaz de acceder a la información de su especialidad de manera rápida y eficiente.

1.1 El problema de investigación

Para acreditar la comprensión lectora en el contexto descrito, los alumnos deben completar dos o tres niveles de inglés, según la carrera. La mayoría de los cursos son de composición heterogénea, ya que comprenden alumnos de diferentes carreras. La modalidad de cada nivel es cuatrimestral, con una extensión de cuarenta y ocho horas reloj y su cursado no está

programado para ningún momento determinado dentro de los planes de estudio. En consecuencia, en cada curso coinciden estudiantes que, además de tener diferentes grados de conocimiento previo de la lengua meta, poseen diferentes niveles de conocimiento específico de su área de estudio, necesario para acceder de manera más favorable a textos de especificidad en lengua extranjera.

La Universidad Nacional de General San Martín ha procurado atender a la necesidad planteada a partir de modos de evaluación acordes al tipo de enseñanza centrado en el alumno que se favorece. Además de los instrumentos formales de evaluación constituidos por exámenes escritos presenciales en los que los alumnos deben resolver diferentes tareas para la comprensión de un texto en un tiempo determinado, también se utilizan otros instrumentos como los trabajos prácticos presenciales y domiciliarios. Estos trabajos se caracterizan por ser más flexibles en cuanto a las limitaciones del tiempo y de los recursos que se pueden emplear para su resolución, como el diccionario o las notas de clase, especialmente los trabajos prácticos domiciliarios, ya que cada alumno puede dedicar a su resolución el tiempo que necesita. Sin embargo, los estudiantes suelen archivar estos trabajos y no volver a consultarlos para la realización de nuevas tareas, y de esta manera, no se benefician de las correcciones y sugerencias realizadas por el docente ni de la posibilidad de observar su propio proceso de aprendizaje.

La compleja realidad planteada presenta desafíos para la evaluación de la lectocomprensión, ya que revela la necesidad de modos de evaluación que permitan al docente disponer de datos para tomar decisiones sobre la acreditación de los cursos y, a la vez, realizar una retroalimentación personalizada que contribuya al proceso de aprendizaje de cada alumno. Se estudiará la posibilidad de utilizar un portafolio como un instrumento de evaluación de la lectocomprensión que tenga en cuenta el proceso de aprendizaje de la lectura comprensiva en una lengua extranjera, la reflexión sobre ese proceso y la utilidad de la retroalimentación sobre el mismo.

1.2 Preguntas de investigación

El problema planteado generó interrogantes a partir de los cuales se inicia esta investigación. Durante el desarrollo de este trabajo, intentaremos responder de qué manera el

portafolio puede reflejar el desarrollo de la competencia lectora en el marco de la lectocomprensión del inglés con fines específicos. También observaremos en qué medida el portafolio permite al docente disponer de datos para la evaluación personalizada de los alumnos y cuáles son las ventajas y desventajas de la utilización de esta herramienta para la evaluación de la lectocomprensión en cursos de conformación heterogénea.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general

Analizar la relevancia del portafolio como herramienta de evaluación de la lectocomprensión en inglés con fines académicos, en el contexto de un curso cuyos alumnos presentan gran diversidad en su conocimiento previo de la lengua extranjera y diferentes niveles de conocimiento específico de su área de estudio.

1.3.2 Objetivos específicos

- Implementar la evaluación por portafolio para la evaluación de la lectocomprensión en inglés con fines académicos.
- Analizar el contenido de los portafolios como reflejo de la adquisición de la habilidad de lectocomprensión en L2.
- Identificar las ventajas y desventajas de la evaluación por portafolio en cursos de lectocomprensión de conformación heterogénea.

1.4 Justificación de la investigación

Este estudio tiene como objetivo analizar la relevancia del portafolio como herramienta de evaluación de la lectocomprensión en inglés con fines académicos, en un grupo heterogéneo, cuyos alumnos presentan diferentes niveles de conocimiento específico de su área de estudio y gran diversidad en su conocimiento previo de la lengua extranjera. Cabe aclarar que estos

conocimientos previos no constituyen un requisito para el acceso a los cursos. En la primera clase se pide a los alumnos que realicen una breve presentación personal y una descripción de su relación con la lengua extranjera en cuanto al nivel alcanzado y experiencias de uso de la lengua. Sus respuestas abarcan desde un nivel básico con pocas experiencias de uso, limitadas al vocabulario esencial utilizado en canciones o para la interacción básica con hablantes de la lengua extranjera en un viaje, hasta un nivel intermedio-avanzado, en el caso de algunos alumnos que han rendido exámenes internacionales pero que consideran que aún así, necesitan reforzar su competencia lectora en el área específica de sus carreras.

Consideramos que los resultados de este trabajo podrán realizar un aporte al problema de investigación descripto y promover mejoras cualitativas en relación con la evaluación de la lectocomprensión.

1.5 La evaluación y el portafolio: definición y alcance de los términos

De manera preliminar, se definen dos constructos básicos para esta investigación: la evaluación y el portafolio. La relación entre estos será desarrollada con mayor profundidad en el marco teórico.

Según el Diccionario de Lingüística Aplicada y Enseñanza de Lenguas (Richards, Platt y Platt, 1985, citado en Pastor Cesteros, 2003) la evaluación es “la recogida sistemática de información con el objetivo de tomar decisiones”. De manera similar, Bachman (2004, en Bachman y Palmer, 2010, p. 20) sostiene que “la evaluación es el proceso de recolección de información acerca de algo que nos interesa, de acuerdo con procedimientos que son sistemáticos y tienen fundamentos sólidos” (citado en Furlan, 2013, traducido por la autora). Mc Namara (2008) agrega la perspectiva social a su definición al afirmar que la evaluación es un intento de llegar a una conclusión acerca de cuánto sabe una persona o qué es lo que puede hacer.

El portafolio es definido por Fernández Polo y Cal Varela (2011, p. 46) como una “colección de muestras del trabajo de un estudiante, como evidencia de sus capacidades y logros en un área particular y en un tiempo determinado”. Lejos de ser un repositorio de productos terminados, el portafolio está orientado al proceso de aprendizaje y evaluación. Los autores

consideran al portafolio como instrumento de evaluación formativa, ya que en la retroalimentación proporcionada por los docentes, el error es considerado como punto de partida para un intercambio de sugerencias y correcciones en borradores, hasta lograr la versión final de cada trabajo y estos borradores son incluidos en el portafolio, como evidencia del proceso de aprendizaje de la lectura. En otro trabajo sobre el potencial formativo de la evaluación, Fernández y Pascual (2012, p. 54) definen al portafolio como una forma de evaluación continua, interactiva y formativa.

Según Stack y Stack (1995, citado en Delmastro, 2005a) el portafolio involucra mucho más que una simple colección de trabajos, porque implica una selección razonada, lo que permite que el mismo alumno desarrolle criterios de evaluación. Además, precisa una justificación de la selección de los trabajos y una reflexión acerca de los aprendizajes logrados, aspectos a mejorar y efectividad de las estrategias utilizadas. Todas estas actividades pueden ser evaluadas.

2. ANTECEDENTES

Las corrientes constructivistas han suscitado avances importantes en los enfoques y métodos de enseñanza de las lenguas extranjeras (Delmastro, 2005a), incentivando a muchos docentes a la búsqueda de propuestas de evaluación que se ajusten a este nuevo paradigma. Describiremos algunos trabajos que demuestran esta creciente preocupación en el área de la comprensión de la lectura y luego analizaremos otras investigaciones en las que el portafolio se presenta como una oportunidad para responder a las necesidades actuales de evaluación de la lectocomprensión de inglés con fines específicos.

Destacamos la investigación de Herczeg, Lapegna, Martínez y Bach (2010), sobre un proyecto de trabajo implementado en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional del Comahue. Este trabajo propone la introducción de un ayudante alumno al equipo de cátedra de cursos de inglés con fines específicos. Este ayudante es un alumno avanzado de la carrera de Ingeniería que cuenta con conocimientos específicos sobre el área de estudio de quienes asisten al curso. Entre sus responsabilidades, se destaca la de ampliar y optimizar la búsqueda de

material tanto para las actividades propuestas como para la elaboración de las evaluaciones, ya que es necesario garantizar que la formación y evaluación de la competencia en inglés de los alumnos esté relacionada con publicaciones relevantes para el área en la que se especializan.

McCarter y Jakes (2009) sugieren cómo enseñar a leer textos en inglés con fines académicos teniendo en cuenta factores como la relación entre el pensamiento crítico y la lectura con fines académicos, el vocabulario específico según las áreas de estudio, el contexto, el registro, la morfología de las palabras, entre otros. También subrayan la importancia de brindar a los alumnos una retroalimentación o *feedback* en la evaluación sobre su trabajo.

Nuttall (2005) sostiene que el objetivo principal de la enseñanza de la lectocomprensión consiste en equipar a los alumnos para el futuro. Propone enseñarles estrategias para que logren “un desarrollo consciente de sus habilidades de comprensión lectora por medio de estrategias especiales de abordaje del texto” (Nuttall, 2005, p. 41), es decir, para enfrentarse con confianza a la dificultad que supone la lectura en una lengua extranjera. Insiste en la importancia de la práctica de estas estrategias con material de lectura variado para lograr su generalización y aplicación a la lectura de otros textos.

Alderson (2005) describe distintos tipos de evaluación según el propósito del docente, aunque no menciona el uso del portafolio para tal fin. Con respecto a qué evaluar en un examen de lectocomprensión, propone evaluar la comprensión del contenido de un texto, pero también las estrategias para llegar a su comprensión, puesto que si una estrategia puede ser enseñada, entonces puede ser también evaluada (p.219). Realiza una distinción entre la enseñanza y la evaluación de la comprensión lectora, y señala que ambas tienen “consecuencias”, pero que las consecuencias de la evaluación pueden llegar a determinar futuros empleos u otras oportunidades. Por este motivo, la evaluación tiende a provocar mucha presión, estrés y ansiedad en los alumnos y derivar en resultados atípicos, especialmente cuando la competencia lectora de un alumno es juzgada de acuerdo a su actuación en sólo una ocasión, la del examen. (Alderson en Nuttall, 2005, p. 214).

Douglas (2000, p. 241) señala que el uso del portafolio para la evaluación es una tendencia en crecimiento, y observa las aplicaciones potenciales de este recurso para la evaluación de lenguas con fines específicos, aunque reconoce que es necesario profundizar las

investigaciones referidas a su validez, legitimidad y confiabilidad, algunos de los requisitos que debe cumplir un instrumento de evaluación, que se describirán en este estudio oportunamente. Alderson (en Douglas, 2000, p. ix) sostiene que, en general, los evaluadores carecen de orientación práctica para la elaboración de exámenes y de un marco teórico para el desarrollo de la evaluación de las lenguas con propósitos específicos y que sólo recientemente se ha logrado comenzar a reunir las consideraciones teóricas y prácticas para tal fin. La revisión bibliográfica revela pocos trabajos que describen específicamente la utilización de recursos como el portafolio para la evaluación de la comprensión de la lectura en el ámbito del inglés con fines específicos, dejando en evidencia un área de investigación poco explorada a la que esperamos contribuir con el presente trabajo.

Los estudios más significativos para esta investigación son los desarrollados por Delmastro (2005a y 2005b) y Perdomo (2010), por ser aquellos que describen, precisamente, el uso del portafolio como recurso para la evaluación de inglés con fines específicos en contextos universitarios. En una investigación sobre el uso del portafolio en la enseñanza y la evaluación de lenguas extranjeras, Delmastro (2005a) explora la posibilidad de implementación del portafolio como instrumento de evaluación de inglés en la Universidad de Zulia, Venezuela. En primer lugar se identifican los fundamentos teóricos que sustentan el uso del portafolio, los cuales son, principalmente las corrientes pedagógicas constructivistas. Luego, se analiza la literatura sobre el tema para identificar potenciales ventajas de su uso, como el desarrollo de la independencia de los estudiantes y de sus estrategias cognitivas, la retroalimentación con respecto al progreso y aprendizaje individual, la interacción entre pares y con el profesor y la creación de hábitos de trabajo, entre otros. Finalmente se proponen lineamientos procedimentales para la aplicación del portafolio en cursos de lengua extranjera. Se describen los posibles contenidos de un portafolio y su organización para la presentación: una carta de presentación, una tabla de contenidos, entradas del portafolio (los trabajos incluidos por los alumnos) que pueden ser obligatorias u opcionales, todas fechadas, para permitir la visualización del progreso durante el curso, y por último, reflexiones sobre cada ítem del portafolio y sobre éste en general. La autora también propone una secuencia metodológica para el trabajo con portafolios que incluye tres fases: la preparación para la experiencia que implica una tarea de planificación; la fase del desarrollo y seguimiento, donde se enfatiza el andamiaje del docente en el proceso de construcción del portafolio por parte de los alumnos, entrevistas de seguimiento, y la utilización

del diario del profesor para registrar la experiencia; la fase de presentación final, cierre y evaluación, que incluye la autorreflexión (Delmastro, 2005a).

En otro trabajo publicado el mismo año, Delmastro (2005b) describe la experiencia concreta de implementación del portafolio en un curso de inglés intensivo de la Universidad de Zulia, desde la perspectiva del docente involucrado en el proceso. Se transcriben las experiencias del docente durante su trabajo con el portafolio mediante la técnica del diario del profesor y se concluye que hay un gran desconocimiento tanto por parte de los alumnos como de los docentes de este recurso, de los principios teóricos que le sirven de fundamento y del tipo de trabajo que involucra. Por este motivo, sugiere que es necesario familiarizar a todos los participantes acerca del portafolio como estrategia de trabajo y de evaluación.

La recomendación de Delmastro (2005a y 2005b) sobre la utilización del portafolio para la evaluación del inglés en ámbitos académicos es retomada por Perdomo (2010), quien analiza su efectividad como instrumento de evaluación en cursos de inglés de la Facultad de Odontología de la Universidad de Los Andes, Venezuela, en comparación con otras estrategias de evaluación comunmente utilizadas en el aula. Los resultados de su investigación indican que el portafolio es una alternativa que favorece el rendimiento de los estudiantes en comparación con los trabajos prácticos realizados en el aula, lo que se ve reflejado en sus calificaciones.

En otro estudio de caso sobre la introducción del portafolio como herramienta de aprendizaje y evaluación en un curso de traducción de la Universidad de Santiago de Compostela, Fernández Polo y Cal Varela (2011) señalan la importancia de aclarar desde un principio a los alumnos no familiarizados con el portafolio, los procedimientos y modalidad de evaluación que este supone. Además, demuestran que el trabajo regular en el portafolio permite a los alumnos monitorear su propio aprendizaje y constatar cómo sus objetivos evolucionan a medida que acumulan nuevas experiencias. Si bien los objetivos de un curso de traducción difieren de los de un curso de lectocomprensión, este estudio brinda un aporte significativo a la comprensión del funcionamiento del portafolio en un contexto concreto y presenta de manera clara y precisa los aciertos y desafíos en la implementación de este recurso de aprendizaje y de evaluación tan innovador.

En el contexto nacional, destacamos los aportes de Spath Hirschmann y Traversa (1997)

y de Heymo (2009) sobre la evaluación de la lectocomprensión mediante el uso del portafolio. Spath Hirschmann y Traversa (1997, citadas en Douglas, 2000, p. 242) describen un portafolio de lectocomprensión de los cursos de inglés con fines académicos de la Universidad de Buenos Aires en el que, además de los textos leídos y los ejercicios de lectura realizados, se incluyen reflexiones escritas de los alumnos sobre el proceso de lectura, un registro de las discusiones entre el docente y el lector sobre el contenido del texto y el proceso de lectura, un ensayo reflexivo final y un registro de un debate final entre el docente y el lector, lo que evidencia que el portafolio implica un compromiso y una participación activa y constante del alumno y del docente en la evaluación de la lectocomprensión.

El trabajo de Heymo (2009) sobre valoración de la lectocomprensión en inglés con fines específicos de la Universidad Nacional de Santiago del Estero, realiza una crítica a la evaluación por medio de pruebas formales para los procesos de lectura. De acuerdo con Alderson (2000, citado en Heymo, 2009, p. 72) tales métodos pueden ser “completamente inapropiados para el diagnóstico de las fortalezas y dificultades de la lectocomprensión y para obtener percepciones del proceso de lectura” y adhiere a la concepción de Kohonen (1997, citado en Heymo, 2009, p. 72) sobre la evaluación alternativa, como “un movimiento hacia una cultura de evaluación al servicio del aprendizaje”. Entre los métodos alternativos de evaluación considera al portafolio.

3. MARCO TEÓRICO

3.1 La lectura en una lengua extranjera

La lectura se caracteriza por ser un proceso individual, interno al lector y difícil de definir, describir, externalizar, y observar (Alderson, Haapakangas, Huhta, Nieminen y Ullakonoja, 2015), por lo que existe un debate en la literatura sobre el tema, acerca de si las cuestiones sobre el desarrollo de habilidades lectoras en lengua extranjera se relacionan con la lectura en sí misma o con el dominio de la lengua.

Según Alderson *et al.* (2015), se podría suponer que un lector deficiente, o con un nivel de lectura bajo en la L1, también lo sería en la L2. En consecuencia, la solución al problema

residiría en mejorar los niveles de lectura en la L1 para que esta mejora fuese transferida a la L2. Sin embargo, las investigaciones sugieren que se trata más de una cuestión de dominio de la lengua que de una cuestión sobre la lectura, ya que hay un conocimiento mínimo de la lengua extranjera, un umbral, que un lector debe superar para poder transferir sus conocimientos sobre la lectura en L1, que le permiten compensar la falta de conocimiento de la L2. Esto se conoce como la “hipótesis del corto circuito” de Clarke (1980, citado en Rodríguez y Lager, 2003), mediante la cual explica que si bien es cierto que existe la transferencia de habilidades, porque en general, los buenos lectores se desempeñan mejor que los lectores deficientes en ambas lenguas, el papel que cumple la competencia lingüística afecta de gran manera a la comprensión de la lectura en L2. El autor propone que

aparentemente, un control limitado de la lengua hace “corto circuito” al sistema del buen lector, haciéndole volver a utilizar estrategias de lector deficiente cuando se enfrenta a una tarea difícil o confusa en la segunda lengua. Esto sugiere que puede ser inadecuado hablar de “buenos lectores” y “lectores deficientes”. Tal vez sólo existen comportamientos de lectura “buenos” y “deficientes” que caracterizan a la mayoría de los lectores en diferentes momentos (Clarke, 1980, en Rodríguez y Lager, 2003, p. 124).

Esta hipótesis podría tener consecuencias para la enseñanza y la evaluación de la lectocomprensión en inglés. Un comportamiento de lectura deficiente podría estar relacionado con una necesidad de conocimiento lingüístico que el docente no ha advertido, o un alumno cuyo comportamiento de lectura en L1 es bueno, podría experimentar frustración al tener un desempeño deficiente en la lectura en L2.

Además del conocimiento de la lengua extranjera, Bernhardt (2005, citada en Gandolfo, M. 2010, p. 4) identifica una serie de factores que interactúan en la lectura en lengua extranjera: “los conocimientos que posee el lector sobre su lengua materna, su conocimiento de mundo, las características discursivas de los distintos textos, el interés del lector, su capacidad cognitiva de acuerdo a su desarrollo madurativo, y los procesos compensatorios en los cuales los conocimientos previos ayudan o reemplazan a otras fuentes”. Por lo tanto, el lector que conoce sobre el tema del texto, puede compensar un conocimiento escaso de la lengua, así como aquel que desconoce el tema, pero posee un conocimiento más profundo de la lengua extranjera, puede también compensar esa falta.

En la lectura en lengua extranjera, estas acciones compensatorias también pueden observarse en el propio procesamiento del texto, que puede hacerse de manera ascendente o descendente, según la necesidad del lector (Nuttall, 2005). El modelo de procesamiento descendente subraya la importancia que los conocimientos previos del lector aportan a la comprensión del texto, sustentándose en su esquema mental. Al optar por este modelo de lectura, el lector utiliza todo lo que conoce, aún su sentido común. Por lo general, se utiliza de manera consciente cuando se intenta obtener la idea general del texto, identificar el propósito del autor, o resolver partes del texto cuyo sentido es difícil de comprender y es necesario estudiar el texto en su totalidad. Por el contrario, al utilizar el modelo ascendente, el lector construye el significado del texto a partir de unidades lingüísticas sencillas (reconocimiento de letras, palabras) y luego, progresivamente, recurre a unidades lingüísticas más complejas (frase, párrafo, texto). Aunque uno de estos modos de procesamiento de la información puede predominar en algún momento de la lectura, un buen lector adopta ambos de manera complementaria, lo que se conoce como el modelo interactivo. Si bien muchas veces se utilizan de manera inconsciente, ambos tipos de procesos pueden ser aprendidos y adoptados como estrategias de lectura conscientes, según la necesidad (Nuttall, 2005).

3.2 El modelo de enseñanza de la comprensión lectora

El modelo de enseñanza de la lectocomprensión que se sigue en un curso repercute en el tipo de evaluación que se favorece. En esta investigación, el modelo se ve reflejado en las actividades propuestas a los alumnos, algunas de las cuales se incluyen en el portafolio, que constituye el instrumento de evaluación.

La enseñanza de la lectocomprensión se fundamenta principalmente en el modelo de adquisición de lenguas extranjeras a partir de las competencias receptivas desarrollado por Spath Hirschmann (2000; en Roseti, González, Regueira y Adem, 2008). El modelo comprende cuatro áreas en las que se desarrolla la enseñanza de la lectocomprensión: la cognitiva, la lingüística, la pedagógica, y la cultural.

En el área cognitiva, se da gran importancia a la anticipación o pre-lectura del texto. A partir de la observación de elementos paratextuales, tales como el título, subtítulos, imágenes y

epígrafes, entre otros, se formulan hipótesis sobre el contenido del texto, que permiten conectar los conocimientos previos del lector con la información extraída de esa primera aproximación al texto. Estos conocimientos previos conforman el esquema mental del lector. Carrell (1983; citada en Roseti et al, 2008) distingue entre esquema formal, que se refiere al conocimiento del lenguaje, las convenciones lingüísticas, la organización textual y los géneros, y esquema de contenido, que consiste en el conocimiento del mundo y del tema del texto. A partir de su esquema mental, el lector elabora inferencias sobre lo leído y puede reconstruir algunos conceptos principales del texto. Luego, se verifican las hipótesis iniciales y finalmente, se procede a la internalización y reformulación del texto. En este último paso, se evalúa la reconstrucción del sentido del texto mediante la redacción de la idea principal en una oración en español o breve síntesis del texto, en el caso del primer y segundo nivel, o un mapa conceptual, en el tercer nivel. En el área lingüística, se fomenta la adquisición de un léxico académico, la comprensión de elementos básicos de la gramática funcional, el análisis del sintagma nominal (porque el orden de los elementos que lo componen puede diferir entre la L1 y la L2), la coherencia y cohesión en la abstracción de ideas y la identificación de estructuras básicas del texto. Desde el aspecto pedagógico, se promueve el registro del proceso de adquisición de la competencia lectora y la reflexión metacognitiva a través de la autoevaluación sistematizada en un portafolio y se favorece el aprendizaje colaborativo. Con respecto al área cultural, el modelo propone el análisis de elementos históricos de otras culturas presentes en el texto, así como cuestiones pragmáticas, ideológicas y conceptuales, por ejemplo, cuando ciertos conceptos presentan dificultades por la falta de vivencia del lector de la experiencia presentada en el texto (Roseti et al, 2008).

3.3 La evaluación

Antes de adentrarnos en la descripción del portafolio como un recurso para la evaluar la lectocomprensión, retomaremos el concepto de evaluación como un proceso de recolección de información acerca de algo que nos interesa, con el propósito de orientar la toma de decisiones. Este proceso se materializa mediante el empleo de instrumentos de recolección de de información, que pueden adoptar diversas formas, entre ellas, el portafolio.

El Marco Común Europeo de Referencia o MCER (2002) reconoce tres propiedades que se deben cumplir en los exámenes: la validez, la fiabilidad y la viabilidad. La validez es la propiedad que se refiere al grado en que un instrumento realmente mide el conocimiento que pretende medir. De acuerdo a este Marco,

Se puede decir que una prueba o un procedimiento de evaluación tiene validez en la medida en que pueda demostrarse que lo que se evalúa realmente (el constructo) es lo que, en el contexto en cuestión, se debería evaluar y que la información obtenida es una representación exacta del dominio lingüístico que poseen los alumnos o candidatos que realizan el examen (MCER, 2002, p. 177).

Será menester investigar, entonces, si el portafolio es válido para demostrar la competencia lectora real de un alumno, es decir, de qué manera se desempeñaría ante una situación de lectura en lengua extranjera en el ámbito académico en la vida real.

La fiabilidad o confiabilidad se refiere a la precisión de una evaluación como instrumento de medición, a la “precisión de las decisiones que se adoptan en relación con un determinado nivel de exigencia” (MCER, 2002, p. 177). Esto implica que si se corrige un mismo examen en diferentes momentos, o por diferentes docentes, el resultado debe ser el mismo.

La viabilidad o factibilidad indica que “un instrumento de evaluación también tiene que ser práctico” (MCER, 2002, p. 178), es decir, que todos los recursos que se necesiten para llevar a cabo la evaluación deben estar disponibles.

Se pueden realizar numerosas distinciones de acuerdo al tipo de evaluación. El MCER (2002) categoriza los tipos de evaluación en pares de conceptos que se contraponen, como lo vemos en la siguiente tabla:

Tabla N°1: Tipos de evaluación. (MCER, 2002. Capítulo 9)

Evaluación del aprovechamiento	Evaluación del dominio
Con referencia a la norma (RN)	Con referencia a un criterio (RC)
Maestría con referencia a un criterio	Continuum con referencia a un criterio
Evaluación continua	Evaluación en un momento concreto
Evaluación formativa	Evaluación sumativa
Evaluación directa	Evaluación indirecta
Evaluación de la actuación	Evaluación de los conocimientos
Evaluación subjetiva	Evaluación objetiva
Valoración mediante lista de control	Valoración mediante escala
Impresión	Valoración guiada
Evaluación global	Evaluación analítica
Evaluación en serie	Evaluación por categorías
Evaluación realizada por otras personas	Autoevaluación

Describiremos brevemente estos conceptos de acuerdo a los detalles que de ellos brinda el MCER (2002) y profundizaremos aquellos que resultan relevantes para esta investigación.

Evaluación de aprovechamiento / evaluación de dominio: La evaluación de aprovechamiento se centra en el contenido del curso, en el grado en que se han alcanzado los objetivos, mientras que la de dominio representa una perspectiva externa, ya que apunta a la capacidad para desenvolverse en el mundo real. En un enfoque de enseñanza centrado en las necesidades, esta distinción no es tan marcada, ya que “la evaluación del aprovechamiento tiene un componente de dominio en la medida en que considera el uso práctico de la lengua en situaciones adecuadas y pretende ofrecer una imagen equilibrada de la competencia emergente” (MCER, 2002, p. 184), características que encontraremos en la descripción del portafolio.

Evaluación con referencia a la norma / evaluación con referencia a un criterio: Se evalúa con referencia a la norma cuando se valora el conocimiento de un alumno en comparación con el de sus compañeros de curso. Con referencia a un criterio, por el contrario, el alumno es evaluado meramente en función de su capacidad sin tener en cuenta la de sus compañeros. En la descripción de esta investigación se detallarán los criterios de evaluación utilizados.

Evaluación de maestría con referencia a un criterio: / Evaluación de continuum con referencia a un criterio: Ambos referidos a la evaluación con referencia a un criterio, el primero establece un punto de corte para distinguir a los alumnos que han alcanzado un nivel mínimo de competencia de los que no. El enfoque de Continuum, evalúa una capacidad individual en referencia a una línea continua con todos los grados de capacidad pertinentes para evaluar un objetivo establecido.

Evaluación continua / Evaluación en un momento concreto: La evaluación que realiza tanto el docente como el alumno respecto a su actuación y sus trabajos a lo largo del curso se denomina Continua, en oposición a la que se realiza en un momento concreto, en la que el docente toma decisiones con base en algún tipo de examen que tiene lugar un día concreto, y luego da calificaciones.

El portafolio permite un tipo de evaluación continua, ya que la calificación final refleja el trabajo de todo un curso.

Evaluación Formativa / Evaluación Sumativa: La evaluación Sumativa resume en una calificación final el aprovechamiento del curso. Por el contrario, se define a la evaluación formativa como “un proceso continuo de acopio de información sobre el alcance del aprendizaje,

así como sobre los puntos fuertes y débiles, que el profesor puede introducir en su planificación del curso y en la retroalimentación efectiva que da a los alumnos” (MCER, 2002, p. 186).

Por un lado, este tipo de evaluación pretende mejorar el aprendizaje. Pero la retroalimentación sólo funciona si el receptor está en situación de *prestar atención*, es decir, está atento, motivado; de *recibir*, es decir, que puede registrar, organizar y personalizar la información; de *interpretar* esta información desde sus conocimientos previos, con el nivel de conciencia necesario para comprender lo que se le cuestiona de manera positiva y de *integrar* la información nueva. Estos requisitos suponen una preparación para que el alumno logre el control de su propio aprendizaje y desarrolle formas de respuesta según la retroalimentación recibida (MCER, 2002).

Evaluación directa / indirecta: La evaluación directa es la que mide lo que realmente está haciendo un alumno que se somete a examen. La indirecta, evalúa las destrezas del alumno, por lo general, en una prueba en papel. La comprensión de la lectura, por ejemplo, se puede evaluar indirectamente pidiendo a los alumnos que realicen alguna actividad por escrito que evidencie la comprensión.

Evaluación de actuación / Evaluación de los conocimientos: Similar a las pruebas directas e indirectas. En la evaluación de actuación, el alumno debe proporcionar una muestra lingüística oral o escrita que es evaluada mediante una prueba directa. A partir de esta muestra, se intenta extraer inferencias respecto a las competencias que subyacen a la actuación. La evaluación de los conocimientos, en cambio, requiere que el alumno responda preguntas para proporcionar evidencia sobre el alcance de sus conocimientos.

Evaluación subjetiva / Evaluación objetiva: La evaluación es subjetiva cuando se trata de una valoración que hace el examinador de una actuación determinada. La objetiva, es la que se ha despojado de esta subjetividad, como por ejemplo, las pruebas con actividades donde se debe elegir una opción. Según el MCER (2002) toda evaluación debería ser lo más objetiva posible, aunque sabemos que al estar elaboradas y evaluadas por personas, este es un asunto complejo.

Valoración mediante lista de control / Valoración mediante escala: Mediante una escala se determina en cuál de los niveles o bandas de esa escala se puede posicionar un

determinado desempeño en un área dada. Con una lista de control, se evalúa a una persona en relación con una lista de aspectos que se consideran adecuados para un nivel.

Impresión / Valoración guiada: La impresión constituye una evaluación totalmente subjetiva, que no responde a ningún tipo de criterio. La valoración guiada permite la reducción de la subjetividad, porque se complementa la impresión con algún tipo de procedimiento de evaluación y criterios específicos para la puntuación.

Evaluación global / Evaluación analítica: La evaluación global es una valoración general que se realiza de forma intuitiva. La analítica, en cambio, implica el análisis por separado de distintos aspectos de la actuación.

Evaluación en serie / por categorías: La evaluación en serie “supone una serie de tareas aisladas de evaluación (a menudo juegos de roles con otros alumnos o con el profesor) que se evalúan con una simple calificación global según una escala definida de puntos, por ejemplo: de cero a tres o de uno a cuatro” (MCER, 2002, p. 191). La evaluación por categorías supone sólo una tarea de evaluación que se valora según las categorías de una lista o grilla..

Evaluación realizada por otras personas / Autoevaluación: La distinción aquí está relacionada con quién evalúa. Puede ser el profesor o examinador, pero también de una persona respecto a sus propios conocimientos. En este último caso, el MCER (2002) sugiere que puede utilizarse como complemento de la evaluación del profesor, y que es más exitosa cuando los alumnos reciben algún tipo de guía o formación. Este tipo de autoevaluación estructurada, en la que podríamos incluir el portafolio, puede alcanzar el nivel de validez de las evaluaciones que realizan los profesores, pero su mayor beneficio reside en su utilización como herramienta para la motivación y la metacognición, porque permite que el alumno tome conciencia de sus fortalezas y debilidades y los ayuda a “orientar su aprendizaje de una forma más eficaz” (MCER: 2002, p. 192).

3.3.1 La evaluación de la lectocomprensión

Se ha definido a la evaluación como la recogida sistemática de información, pero la lectocomprensión es una habilidad receptiva, un proceso mental que no permite recoger esta

información de manera directa, sino a través de diferentes tipos de actividades que permitan externalizar el proceso de comprensión. La filóloga Bordón califica este tipo de evaluación enfocada a la obtención de información sobre el proceso de aprendizaje como cualitativa, también conocida como auténtica, educativa, pedagógica o alternativa, y reconoce al portafolio como un ejemplo de esta clase de evaluación, porque reúne datos sobre proceso de aprendizaje, sobre las estrategias utilizadas para lograr las tareas propuestas, y no está orientado a los resultados de la instrucción (Bordón, 2008).

Resulta necesario aclarar qué es lo que se mide en una evaluación de lectocomprensión. Ese constructo estará determinado por el modelo de comprensión lectora que se adopte para el curso, lo que afectará, a su vez, los objetivos a lograr.

La capacidad de comprender textos de especificidad en inglés no es una entidad material, por lo que resulta complejo medir este constructo en la realidad de manera directa. Sin embargo, esta capacidad puede ser valorada con un instrumento de evaluación, a través de las actividades concretas propuestas en él. Para ello, se debe definir qué componentes específicos de esta capacidad se medirán, por ejemplo, la identificación de términos clave en el texto, o la capacidad de sintetizar la información, o de reconocer las estrategias adecuadas para la comprensión de distintas situaciones de lectura.

3.3.2 La retroalimentación en la evaluación de la lectocomprensión

El *Diccionario de términos clave de ELE* se define la retroalimentación o *feedback* como el mecanismo mediante el cual el aprendiente de L2 incorpora a su discurso el efecto que éste produce en sus interlocutores (ya sean éstos sus compañeros, ya sea el profesor) y que ellos le manifiestan por medios tanto lingüísticos como paralingüísticos. Centro Virtual Cervantes (1991-2017)

Este mecanismo permite al docente y al alumno realizar ajustes necesarios a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. La retroalimentación tiene un carácter esencial para la enseñanza, lo que puede resumirse en la afirmación de Fanselow: “by definition, to teach is to provide feedback” (1987, p. 267).

La retroalimentación puede adquirir diversas formas. Una de ellas consiste en corregir al alumno mediante la versión correcta de su producción con errores. Sin embargo, como sugiere Fanselow (1987, p. 270), el hecho de que un alumno pueda reproducir lo que el docente ha corregido no significa que haya adquirido los conocimientos necesarios para producirlo por sí mismo. En los cursos de lectocomprensión, este tipo de interacción del docente con el alumno y su producción no permite tomar conciencia del error, ya que el alumno puede obtener una solución inmediata ante un problema de comprensión de la lectura, pero pierde la oportunidad de comprender la estrategia necesaria para resolverlo y luego poder transferir este conocimiento a nuevas situaciones de lectura. Por ejemplo, cuando la comprensión lectora se ve afectada porque el alumno desconoce que una palabra puede tener varias acepciones, proveer la acepción correspondiente no facilita el desarrollo de estrategias de resolución de problemas. En cambio, otra forma de retroalimentación consiste en sugerir que la palabra podría tener diversas acepciones, que deberán ser analizadas según el contexto en el que aparece o realizar una pregunta para activar la reflexión sobre la dificultad encontrada, como “¿Qué otros significados tiene esta palabra?”.

Fanselow realiza una distinción según la fuente de la retroalimentación, ya que esta puede provenir del docente, de los demás alumnos, o del material de estudio. La forma más habitual es la de la retroalimentación proporcionada por el docente, pero esta también se puede dar entre alumnos, en una actividad grupal, o cuando el alumno expone preguntas en clase y es otro alumno quien responde. Si el lector encuentra dificultades en la comprensión de la lectura, pero continúa leyendo, también es muy probable que el mismo texto, a través de definiciones, aclaraciones, ejemplos, o mayor caudal de información, sea una fuente de retroalimentación. Por este motivo, el autor propone alternar las fuentes de retroalimentación y comparar las consecuencias, ya que no todos los alumnos reaccionan a la retroalimentación de la misma manera (Fanselow, 1987, p. 274).

Fanselow también destaca la importancia de la especificación sobre la naturaleza del error. En muchos casos, la fuente de la retroalimentación – el docente u otro alumno – conoce cuál es el área de contenido que necesita ser corregida, pero el objetivo – el alumno que comete el error – no (1987, p. 281). Por ejemplo, la calificación “Regular”, o el simple subrayado del error, puede resultar ambiguo para el alumno. En el caso de la lectocomprensión, el error podría

ser de carácter lingüístico, o contextual, o radicar en la aplicación de una estrategia para resolver una actividad. Si la retroalimentación no es explícita en este aspecto, es probable que el alumno no produzca la regulación de su aprendizaje necesaria.

McCarter y Jakes (2009, p. 116) destacan la importancia del *feedback* o la retroalimentación individualizada, centrada en el alumno. También reconocen que, aunque esto implique una inversión de tiempo inicial muy grande para el docente, los beneficios para el alumno se traducen en el aprendizaje a partir del error, un mejor reconocimiento de su propio progreso y una mayor responsabilidad respecto a su propio aprendizaje.

Claramente, la retroalimentación supone un docente y un alumno activos en el proceso de aprendizaje, quienes cumplen tareas relacionadas con la elaboración y la interpretación de la información, y a su vez, con la toma de decisiones que deriva de esta interpretación.

3.3.3 El portafolio como herramienta para la evaluación de la lectocomprensión

Este tipo de participación activa en el proceso de aprendizaje es inherente al portafolio, que se ha definido anteriormente como una colección de muestras del trabajo de un estudiante, como evidencia de sus capacidades y logros en un área particular y en un tiempo determinado (Fernández Polo y Cal Varela 2011, p. 46).

No se trata de un acopio de productos terminados, sino que es un instrumento de evaluación formativa, ya que está orientado al proceso de aprendizaje y evaluación. En este sentido, Ortega Leonardo (2008. p. 8) señala:

“El portafolio es una colección de los trabajos del estudiante, seleccionados, analizados y ordenados por el estudiante para identificar sus destrezas reales, sus progresos, para autoevaluarse y ver el grado con que alcanza sus metas y la ruta de las nuevas metas que necesita para su continuo crecimiento(...) se le enseña al estudiante a reflexionar sobre sí mismo, sobre su aprendizaje y sus necesidades”.

Delmastro (2005a) menciona algunos factores a considerar con respecto a la factibilidad del portafolio como instrumento de evaluación, como el número de cursos y la cantidad de estudiantes, la duración del curso, la familiaridad con la estrategia, y el tiempo del que dispone el

docente para la realización de asesorías a los alumnos, entre otros. Aunque no todos estos factores son óptimos en el contexto en el que se desarrolla la presente investigación, creemos que la aplicación del instrumento puede adaptarse a la situación real del curso.

3.4 El portafolio en el paradigma constructivista

En consonancia con Delmastro (2005a) enmarcamos el portafolio en el paradigma constructivista y en el enfoque de enseñanza de lenguas extranjeras centrado en el alumno. “El constructivismo se basa en la premisa de que el conocimiento y el aprendizaje son construcciones mentales resultantes de la interacción sujeto cognoscente-objeto conocido”. (Delmastro y Salazar, 2007, p. 22). Delmastro y Salazar (2007) mencionan las premisas del constructivismo que constituyen aportes de gran significación a la enseñanza de las lenguas extranjeras. Entre ellas, destacamos la función mediadora del lenguaje en la organización del conocimiento, la existencia de una actividad cognoscente independiente de la inteligencia lógico-formal que incorpora la afectividad, el conocimiento de tipo intuitivo, la importancia de la interacción del individuo con el entorno para formar su conocimiento y el énfasis en el proceso de aprendizaje y en el papel de las experiencias previas de los alumnos. Según Öztürk y Çeçen, 2007 (citados en Perdomo, 2007), los portafolios son “una representación de la práctica constructivista”. Otros autores (Kavaliauskiene, Kaminiskiene y Anusiene, 2007, citados en Perdomo, 2007) también conciben los portafolios dentro de la lista de evaluaciones alternativas, para contextos eclécticos o constructivistas.

Dentro de la corriente pedagógica constructivista, Delmastro y Salazar (2007) señalan al enfoque holístico y la vertiente socio-cognitiva del constructivismo como los más influyentes en la actualidad porque abarcan factores afectivos, sociales y culturales. Sin embargo, desalientan posturas radicales y proponen que el docente adopte una posición ecléctica con respecto al enfoque que adopta, con la “flexibilidad necesaria para realizar las modificaciones y adaptaciones pertinentes según lo amerite la heterogeneidad de los grupos y la singularidad de las circunstancias educativas” (Delmastro y Salazar, 2007, pp. 33-34).

La vertiente socio-cognitiva del constructivismo enfatiza tanto los procesos cognitivos como los metacognitivos y los estratégicos que desarrolla un estudiante. El dominio de

estrategias efectivas se considera imprescindible para el logro de aprendices autónomos, así como el papel del docente como mediador de los aprendizajes, el andamiaje, y la interacción en el aula, que propician el desarrollo progresivo de las destrezas en la lengua extranjera (Delmastro y Salazar, 2007). La metáfora del docente o de alumnos más adelantados como “andamio” es central a este enfoque, ya que los propone como una estructura de apoyo en la que pueden sostenerse los estudiantes menos avanzados para realizar actividades que por sí mismos no podrían, y así, los conducen progresivamente a niveles más complejos de aprendizaje. A medida que los alumnos comienzan a acceder a estos aprendizajes de manera autónoma, el “andamio” se retira. La metacognición está relacionada con la planificación, regulación y evaluación de los procesos cognitivos y las estrategias de aprendizaje, es decir, que los alumnos que atraviesan procesos de metacognición pueden tomar conciencia de las estrategias que utilizan, cómo y cuándo las utilizan y cuán efectivas les resultan. Según Delmastro y Salazar, “el desarrollo de estrategias metacognitivas es particularmente relevante en el proceso de aprender a aprender, de allí su trascendencia en las concepciones educativas de la actualidad” (2007, p. 32).

A continuación se enuncian algunas ventajas del portafolio identificadas por Delmastro (2005a, pp. 50-52) que se pueden relacionar directamente con los conceptos propios del paradigma socio-constructivista

- Favorece la autonomía de los alumnos y les permite desarrollar estrategias cognitivas.
- Propicia oportunidades para la retroalimentación.
- Promueve la participación activa de los alumnos en la selección de materiales auténticos que consideran significativos para incluir en el portafolio.
- Facilita la interacción entre pares y con el docente.
- “Genera procesos de andamiaje que sirven de soporte a la construcción de nuevos conceptos y conocimientos” (p. 51). El proceso continuo de lectura y las oportunidades de edición y corrección de las distintas versiones de trabajos para su inclusión en el portafolio, con la mediación del profesor, y en algunos casos, otros alumnos, constituye el andamio necesario para la construcción del conocimiento.
- “Crea hábitos de trabajo, organización y sistematización del material, autoevaluación y

valoración de los aprendizajes” (p. 51).

- “Promueve el desarrollo de estrategias de discusión, negociación, interacción, expresión de opiniones, establecimiento de objetivos comunes, organización, solución de problemas y toma de decisiones” (p. 51).

4. MARCO METODOLÓGICO

4.1 Diseño de la investigación

Esta investigación constituye un estudio descriptivo, ya que su objetivo es describir las características de un fenómeno, que es la utilización del portafolio como herramienta de evaluación de la lectocomprensión. Se adopta un enfoque cualitativo para explorar el uso de esta herramienta en el contexto natural de la clase. Se intenta captar la perspectiva de los actores, quienes aportan datos fundamentales para comprender el fenómeno. Es decir, que se adopta un punto de vista “interno”, para poder observar la experiencia desde la perspectiva de los alumnos, reflejada en las entrevistas y en las reflexiones escritas incluidas en el portafolio.

También se considera la perspectiva del investigador, que a su vez es el docente del curso. Sin dudas, esto presenta una limitación para la investigación, ya que la relación asimétrica que existe entre docente-estudiante por los roles que les competen a cada uno, así como el vínculo afectivo que se genera naturalmente en la interacción áulica, pueden condicionar las respuestas de los alumnos participantes y la interpretación del docente-investigador.

Para asegurar la fiabilidad de los resultados algunas de las conclusiones preliminares de este trabajo fueron sometidas a un proceso de validación. Con este fin, se empleó el procedimiento *Member-check*, por medio del cual las interpretaciones y conclusiones del investigador se muestran a miembros del mismo grupo del cual se obtienen los datos (Cohen y Crabtree, 2006). Se invita a estos miembros a evaluar la precisión y veracidad de estas conclusiones y realizar comentarios y observaciones que son considerados por el investigador. De esta manera, se pone a prueba la credibilidad de la información desde la perspectiva del participante (Creswell y Miller, 2000). En la sección 5.5 se describe la aplicación y los resultados de este procedimiento.

4.2 Contexto y participantes

Para acreditar su competencia lectora en inglés, los alumnos de la Universidad Nacional de General San Martín pueden presentarse a un examen libre, denominado *Examen de Suficiencia* o aprobar dos o tres cursos cuatrimestrales de lectocomprensión, según la unidad académica a la que pertenecen sus carreras. La duración de cada curso es de cuarenta y ocho horas reloj, distribuidas en dieciséis clases de tres horas cada una, durante un cuatrimestre.

En el primer nivel se trabajan textos descriptivos y narrativos, y a partir del segundo nivel gradualmente se incorporan textos argumentativos y expositivos de mayor complejidad léxica y conceptual. Al finalizar los cursos, los alumnos deben lograr una competencia lectora que les permita comprender textos académicos auténticos, enmarcados dentro de los ejes temáticos de sus carreras. Para acreditar el curso, los alumnos deben aprobar dos trabajos prácticos domiciliarios de lectocomprensión y dos trabajos prácticos presenciales. Además, deben aprobar un examen de carácter integrador hacia el final de la cursada, en el que deben utilizar diferentes estrategias para resolver una actividad de comprensión lectora. Hasta el momento, no se han utilizado instrumentos de evaluación de tipo alternativo o innovador, como el portafolio.

Del total de alumnos que cursan Inglés para la lectocomprensión en la Universidad Nacional de General San Martín se tomó una muestra de veintisiete alumnos, correspondiente a un grupo que cursa el segundo nivel de Inglés. Se trata de un grupo heterogéneo, constituido por estudiantes de distintas carreras pertenecientes a diferentes unidades académicas. Del Instituto de Altos Estudios Sociales, son nueve estudiantes de la Licenciatura en Antropología Social y Cultural y tres de la Licenciatura en Sociología. De la Escuela de Política y Gobierno, son cinco estudiantes de la Licenciatura en Administración Pública y diez de la Licenciatura en Ciencias Políticas. Además, se considera a este grupo heterogéneo porque sus integrantes tienen características étnicas, socioculturales y antecedentes educativos diferentes.

El cursado de Inglés no tiene correlatividad con otras materias, a excepción de los niveles I, II y III entre sí, por lo tanto, en cada curso coinciden alumnos con distintos grados de conocimiento específico. De los 27 estudiantes, el 30% (8 estudiantes), tiene menos de diez materias cursadas hasta el momento de la investigación, el 44% (12 estudiantes) tiene en su haber entre 10 y 25 materias y el 26% (7 estudiantes) se encuentra cursando las últimas materias de su carrera.

Se trata de una muestra no probabilística y accidental (Sabino, 1992, p. 100), ya que la elección respondió a circunstancias fortuitas: es un curso que se ofreció el primer cuatrimestre del año 2016 (abril-julio), período en el que se desarrolló etapa de evaluación por portafolio de este trabajo de investigación.

4.3 Descripción de la experiencia: El portafolio y la evaluación

Al comienzo del curso se informó a los alumnos sobre los objetivos y la modalidad de cursada y evaluación. Se describió el portafolio y sus usos y se comunicó la utilización de este recurso para la evaluación del curso. Durante esta comunicación, algunos alumnos manifestaron entusiasmo por ser evaluados con métodos no tradicionales, otros no emitieron opiniones y algunos pocos expresaron su desconfianza de esta herramienta de evaluación por su carácter subjetivo. La docente propuso a los alumnos adoptar una postura positiva ante esta nueva experiencia.

Se indicó a los alumnos que el portafolio estaría conformado por un dossier, o selección de trabajos agrupados en una carpeta con (ver anexo N°2) :

- una carátula con datos personales
- la selección de una o dos lecturas del cuadernillo de clases con sus respectivas actividades
- uno de los trabajos prácticos individuales domiciliarios
- uno de los trabajos presenciales
- una reflexión final, para la cual se facilitó a los alumnos una guía.

Por cada actividad seleccionada, se solicitó una justificación escrita y se pidió la inclusión de sus respectivos borradores, con correcciones, todos estos documentos con su fecha correspondiente. Se entregó una lista de cotejo a los alumnos con todos los documentos a incluir en el portafolio y se les aclaró que, además de ser utilizado como instrumento de evaluación, el portafolio tenía un carácter formativo, por lo que no solo se les asignaría una nota numérica, sino que este instrumento permitiría una apreciación más completa de su trayectoria de aprendizaje. Se comunicó la fecha de entrega del portafolio, y la disposición de la docente para acompañar a los alumnos en esta experiencia nueva.

Durante el curso se utilizó el mismo material de trabajo áulico con el que se trabajó en todos los demás cursos de Inglés para la lectocomprensión que no participaron de esta experiencia. El material se compone por un cuadernillo con notas teóricas sobre cuestiones gramaticales y estrategias para la comprensión de la lectura y trabajos prácticos, que consisten principalmente en actividades de lectura elaboradas de acuerdo al modelo de enseñanza adoptado. Así, cada clase, los alumnos debieron resolver tareas relacionadas de anticipación de la lectura, verificación de hipótesis, internalización de la información y reformulación del texto en una breve síntesis. Si bien, a primera vista la mayoría de las actividades proponían un modelo de procesamiento de la lectura descendiente, se incluyeron tareas variadas y alternadas, que generan en el lector la necesidad de utilizar tanto su conocimiento previo de la lengua y del tema del texto como el análisis lingüístico de elementos específicos, para que utilice un modelo interactivo de procesamiento de la lectura. En algunas actividades prácticas se fomentó el trabajo colaborativo entre pares y grupos reducidos. En otras, se propuso una aproximación individual a la lectura, pero luego se socializaron los resultados y a partir de estos, se realizaron los ajustes necesarios en los trabajos individuales. Algunas actividades incluyeron preguntas sobre cuestiones pragmáticas, ideológicas o históricas, a partir de las cuales los alumnos pudieron compartir sus percepciones y conocimiento general, y también sus reflexiones, relacionadas con el texto en su contexto.

Además de estas tareas en clase, los alumnos realizaron dos actividades domiciliarias individuales y dos actividades presenciales (una en pares o en grupos de tres integrantes, al promediar la cursada y otra individual tres clases antes del final del curso), para integrar los conocimientos de lectocomprensión adquiridos hasta el momento. Los alumnos seleccionaron algunas de estas actividades, junto con sus borradores, para su inclusión en el portafolio. Algunos alumnos escribieron la justificación de su elección de manera inmediata, pero otros decidieron esperar a finalizar la cursada, en caso de querer modificar su elección.

Durante el desarrollo de la experiencia, tanto los alumnos como la docente adoptaron un rol activo. Los alumnos comprendieron que el significado de un texto no debe ser asimilado pasivamente, sino que el lector está involucrado de manera activa en su reconstrucción. También tomaron conciencia de la importancia de monitorear su propio proceso de lectura y reconocer sus problemas en relación a la comprensión, como primer paso para resolverlos. La interacción entre

docente y alumnos y entre los mismos alumnos fue fluida, y el error se consideró en todo momento una oportunidad para el aprendizaje.

La evaluación de las tareas implicadas en el portafolio se realizó en relación a determinados criterios. Estos constituyen “normas explícitas de referencia” (Polo Martínez, 2012, p. 10) para establecer el grado de aprendizaje que se espera que los alumnos hayan alcanzado. Para poder realizar una valoración según esos criterios se utilizaron indicadores de comprensión, es decir, muestras concretas de los procesos que se pretende evaluar.

Los criterios e indicadores de evaluación de este curso fueron:

Tabla N°2: Criterios de evaluación e indicadores de progreso en cuanto al desarrollo de la comprensión lectora

Criterio	Indicadores
Formular hipótesis sobre el contenido del texto	Infiere el tema de un texto a partir de los elementos paratextuales (títulos, imágenes, fuente) y sus conocimientos previos.
Verificar las hipótesis	Confirma o refuta la veracidad de sus hipótesis previas con sustento en la lectura del texto.
Comprender y expresar claramente de forma escrita la idea principal y datos de relevancia	<ul style="list-style-type: none"> - Distingue la idea principal de las ideas secundarias en un texto. - Comunica los resultados de su comprensión de manera ordenada en sus trabajos. - Expresa por escrito la idea principal del texto de manera clara y concisa.

Aplicar estrategias variadas para la comprensión de acuerdo al propósito de lectura

- Identifica el propósito de lectura según la consigna y adecúa su modo de lectura (leer para extraer una idea general, buscar información específica).
- Identifica el sintagma nominal y atiende al orden de los elementos en este.
- Atiende a las reglas de formación de palabras.
- Localiza información que se encuentra en una parte específica del texto.
- Localiza información que se encuentra entrelazada en el texto.

Identificar ideas en el texto y las relaciones lógicas que las unen

- Comprende el significado de los conectores y la relación lógica que suponen entre sintagmas, oraciones o párrafos.

Elaborar un portafolio que reúna evidencia del trabajo del alumno y de su proceso de aprendizaje, entregado en tiempo y forma

- Selecciona actividades para incluir en el portafolio que evidencian su proceso de aprendizaje.
- Sigue las consignas para la elaboración del portafolio.
- Entrega el portafolio en la fecha acordada.

Desarrollar estrategias meta-cognitivas, en relación al propio proceso de aprendizaje

- Justifica de manera crítica la elección de actividades para incluir en el portafolio.
 - Realiza una reflexión final escrita sobre su propio proceso de aprendizaje de la lectocomprensión.
 - Reconoce, en su reflexión escrita, las estrategias que utiliza para resolver problemas de lectura.
 - Reconoce, en su reflexión escrita, sus fortalezas y debilidades con respecto a la lectocomprensión.
-

Se analizó el proceso de mejora en la comprensión lectora de cada alumno a partir de los resultados revelados en los trabajos seleccionados, que fueron volcados a una escala de valoración en la que se midió la adecuación de cada uno de los criterios de evaluación con respecto a los niveles esperados para la promoción del curso (ver Anexo 3). El carácter de esta escala fue holístico, es decir, que se midió la actuación del alumno de manera integral (Furlan, 2013) y se utilizaron cuatro bandas graduadas: logrado muy satisfactoriamente, logrado satisfactoriamente, medianamente logrado y aún no logrado.

Asimismo, se explicó a los alumnos que se utilizaría esa tabla para evaluar los resultados de su trabajo durante el cuatrimestre, y que para la acreditación del curso, los resultados debían estar, mayormente, entre las bandas “logrado muy satisfactoriamente” y “logrado satisfactoriamente”, pudiendo obtener algunos resultados “medianamente logrados” pero, en esos casos, el trabajo incluido en el portafolio debía evidenciar la intención de superación de ese nivel.

4.4 Recolección de los datos

Para la recolección de datos se realizaron entrevistas a cada uno de los integrantes del grupo. Éstas fueron del tipo *entrevista en profundidad*, es decir, que a partir de encuentros cara a cara con los informantes (los estudiantes), se intentó comprender sus perspectivas respecto de sus experiencias o situaciones, tal como las expresaron con sus propias palabras (Taylor y Bogdan, 2000: 27). Las entrevistas fueron semi-estructuradas, es decir que, si bien se dispuso de una guía, se agregaron preguntas a medida que el diálogo lo sugirió, con la intención de permitir la expresión de ideas que no fueron anticipadas por el entrevistador. Estas entrevistas permitieron un intercambio directo con los alumnos, mediante el cual se pudo acceder a información contextual altamente relevante para conocer mejor sus características personales y percepciones. Las primeras cinco preguntas fueron de carácter personal, orientadas a los conocimientos previos de la L2 y la familiaridad con los temas de especificidad del área de estudio de cada alumno. Las preguntas 5 y 6 fueron formuladas para obtener datos más específicos sobre la valoración de los alumnos de la lectocomprensión en inglés y del portafolio como herramienta para la evaluación de la lectocomprensión (ver Anexo 1).

En algunos casos, también se obtuvieron datos importantes a través de entrevistas

informales, es decir, conversaciones no estructuradas que tienen lugar en la escena de la investigación (Hatch, 2002). Aunque esta no es la fuente de datos primaria en un estudio, estas entrevistas pueden ser “estratégicas” (Hatch, 2002, p. 92) en tanto brindan la oportunidad de aclarar o completar algunos datos obtenidos por otros medios. Hatch (2002) aclara que se debe informar a los participantes que estas conversaciones informales también son parte del proceso de recolección de datos. Se tomó nota de todas las respuestas de los alumnos, ya que se piensa, en consonancia con Hatch (1995, citado en Hatch, 2002, p. 48), que cualquier elemento que se percibe como importante por el participante es importante para el estudio en una investigación de tipo cualitativo.

El 78% de las entrevistas (21 alumnos entrevistados) fueron realizadas en momentos previamente acordados, a partir del último mes de cursado, cuando los estudiantes estaban mejor familiarizados con las características del portafolio y tenían mayor conciencia sobre su propio proceso de aprendizaje. Sin embargo, por cuestiones de tiempo y de disponibilidad de los alumnos, las seis entrevistas restantes, el 22%, fueron realizadas luego de haber concluido el curso y ser evaluados, lo que podría afectar las respuestas del entrevistado. Este factor negativo fue considerado al momento de comenzar a realizar las entrevistas, pero se decidió que, al ser una herramienta nueva, los resultados de las entrevistas sobre un proceso que los alumnos recién estaban iniciando y desconocían, carecerían de la riqueza que efectivamente tuvieron en el momento en que fueron realizadas.

Asimismo, se compuso un corpus conformado por los portafolios elaborados por los alumnos, que incluyen, como se detalló anteriormente, una selección de actividades de lectocomprensión y reflexiones personales escritas. Las reflexiones sobre el uso del portafolio permiten obtener datos sobre la valoración de esta herramienta como instrumento de evaluación desde el punto de vista del alumno.

4.5 Análisis de los datos

Para el análisis de los datos aplicamos los principios del modelo de análisis inductivo presentado por Hatch (2002). El pensamiento inductivo procede de lo específico a lo general. El análisis de datos inductivo consiste, entonces, en la búsqueda de patrones de significado en los

datos para poder elaborar conclusiones generales sobre el fenómeno investigado.

A partir de las pautas propuestas por el autor (Hatch, 2002), se procedió al análisis de los datos mediante los siguientes pasos: en primer lugar, se realizó una lectura atenta de las transcripciones de las entrevistas y de un corpus conformado por los portafolios elaborados por los alumnos para identificar las unidades de análisis generales para aproximarse a los datos y poder examinarlos, denominadas *marcos de análisis* (frames of analysis) por Hatch (2002, p. 163). Algunos de los portafolios pudieron ser leídos durante el proceso de elaboración y luego, se realizaron varias lecturas de los trabajos terminados. Se estudiaron con atención los borradores y la versión final de cada trabajo incluido en el portafolio con el fin de observar el progreso de los resultados como producto de la retroalimentación proporcionada por la docente. También se estudiaron las reflexiones sobre cada actividad, así como la reflexión final incluida en el portafolio. A partir de éstas, se identificaron las percepciones de los alumnos con respecto a la valoración del portafolio. Finalmente, se consideraron cuáles son los textos, actividades y estrategias de enseñanza y evaluación más valoradas por los alumnos y los motivos de tal valoración.

Si bien los *marcos de análisis* no constituyen el análisis propiamente dicho, establecen los primeros parámetros con los que se observan los datos. Teniendo en cuenta esto, los marcos de análisis identificados fueron:

- Conocimientos de los alumnos de su área de estudios
- Conocimientos previos de inglés
- Valoración de la lectocomprensión en inglés
- Valoración del portafolio
- Actividades seleccionadas por los alumnos
- Opinión acerca de las actividades seleccionadas
- Opinión acerca de la autoevaluación y la metacognición

El siguiente paso consistió en la creación de dominios con base en las relaciones

semánticas descubiertas en los marcos de análisis. Hatch (2002) explica estos dominios como categorías de significado que reflejan las relaciones representadas en los datos, es decir, que se buscan datos que se puedan agrupar en categorías o dominios, por su relación con otros datos. Luego, se realizó una “reducción de datos” (Miles y Huberman, 1994, p. 10, citados en Hatch, 2002, p. 168), que consistió en identificar los dominios que serían significativos para este estudio y eliminar aquellos que no lo serían. De esta manera, se resolvió trabajar con los siguientes dominios representados en la siguiente tabla, cada uno con los términos relacionados que los constituyen:

Tabla N°3: Categorías de análisis o dominios

Elementos de análisis incluidos	Relación semántica	Dominio
Conocimiento de la L1		
Conocimiento de la L2	son parte de	los conocimientos previos de los alumnos
Conocimientos relacionados con un área de estudios específica		
Relación del tema del texto con el área de estudios		
Dificultad para realizar la actividad	son criterios de selección para	las actividades incluidas en el portafolio
La retroalimentación recibida		
Dificultades para la elaboración del portafolio		
Beneficios del portafolio	son criterios utilizados para	la valoración del portafolio
Autenticidad del instrumento para evaluar la lectocomprensión		

Participación de los alumnos en la elaboración de los portafolios

Cumplimiento con pautas de elaboración y fechas de entrega

son formas en las que se manifiesta

el grado de compromiso con la actividad

Aceptación de los alumnos de la valoración del docente sobre el trabajo final entregado para la acreditación del curso

Una vez establecidos, los dominios fueron evaluados con relación a su validez. Para ello, se relevaron los datos y se decidió si existían suficientes ejemplos como para sustentar esos dominios. Con este fin, también se buscaron elementos entre los datos que, aun siendo relevantes, pudiesen no encajar en los dominios creados.

Hatch (2002) sugiere la relectura de los datos tantas veces como sea necesario, especialmente en este momento del análisis, ya no buscando las relaciones entre datos dentro de los marcos de análisis, sino intentando identificar los temas principales que den cuenta de las relaciones entre las partes y el todo. Consecuentemente, se analizó la manera en que cada una de las categorías de análisis podría contribuir al tema principal de nuestro estudio, que es la relevancia del portafolio como herramienta de evaluación de la lectocomprensión en inglés con fines académicos, en el contexto específico de un curso de características heterogéneas.

Se estudiaron con atención los borradores y la versión final de cada trabajo con el fin de observar el progreso de los resultados como producto de la retroalimentación proporcionada por la docente. También se tuvieron en cuenta las reflexiones de cada actividad, así como la reflexión final incluida en el portafolio. A partir de éstas, se identificaron las percepciones de los alumnos con respecto a la valoración del portafolio. Se consideraron también cuáles son los textos, actividades y estrategias de enseñanza y evaluación más valoradas por los alumnos y los motivos de tal valoración. Finalmente, se seleccionaron citas de las transcripciones de las entrevistas y de las reflexiones escritas en los portafolios para ejemplificar y dar sustento a los

resultados comunicados en esta investigación.

5. RESULTADOS

En este apartado se presenta el resultado del análisis de los datos obtenidos en esta investigación en relación con los objetivos planteados. Los resultados nos indican que se logró implementar el portafolio para la evaluación de la lectocomprensión en inglés con fines académicos. El análisis del contenido de los portafolios reflejó en gran manera la adquisición de la habilidad de lectocomprensión en L2 y permitió identificar ventajas y desventajas de este tipo de evaluación en un curso de conformación heterogénea.

Se presentan los resultados de acuerdo a las categorías de análisis identificadas en el marco metodológico:

5.1 Conocimientos previos de los alumnos

El análisis de este dominio permite determinar las características del grupo investigado en relación con sus conocimientos previos y confirmar que la población que es sujeto de esta investigación es un grupo heterogéneo en varios aspectos, desde sus conocimientos lingüísticos hasta sus objetivos académicos y sus actitudes hacia la lengua extranjera. Estas actitudes son, en muchos casos, resultado de experiencias educacionales pasadas y de cuestiones ideológicas, como los juicios de valor sobre la primacía de la lengua inglesa en la difusión de la ciencia. Estas características evidencian la necesidad de un modo de evaluación que permita contemplar las diferencias, entendiendo que los procesos de comprensión de cada lector están influenciados por diversas variables que pueden condicionar su éxito académico.

Se analizaron los conocimientos previos de los alumnos con respecto a la L1, la L2 y al área de estudio específica de la carrera que cursan.

5.1.1 Conocimiento de la L1

Aunque no se realizaron preguntas específicas sobre este aspecto, en algunos casos durante las entrevistas y en muchos otros, al momento de realizar la reflexión final, los alumnos evidenciaron diferencias en cuanto a su conocimiento del español, y de cómo éste influye en su comprensión de la lectura en inglés. En algunos casos, se refirieron a cuestiones lingüísticas específicas, como la dificultad para reconocer la función de los elementos en el texto y su denominación, como se advierte en las citas a continuación:

“Me resultó un poco difícil acostumbrarme a la terminología utilizada para analizar el bloque nominal, porque ya no recordaba qué era un sustantivo o un adjetivo en español. Tuve que repasar muchos conceptos de mi propia lengua para poder comenzar a aplicar algunas de las técnicas propuestas”.

“No tengo mucho vocabulario, ni siquiera en castellano. Cuando tengo que leer los apuntes para las materias, tengo que usar mucho el diccionario. En inglés, la situación se complica más, porque aunque uso el diccionario, muchas veces tengo que buscar los términos que usan para definir la palabra que necesito entender, y tardo mucho tiempo para poder leer una oración... supongo que a medida que avance en la carrera, voy a ir incorporando palabras nuevas”.

Otra alumna atribuye su buen nivel de comprensión de la lectura en L2 a sus conocimientos de la lectura en L1: “Me gusta mucho leer. Leo un montón en castellano, no solo ficción, leo de todo. Supongo que por eso no me cuesta leer en inglés”. Sin embargo, como se observa en la revisión bibliográfica, existe un umbral de conocimiento de la L2 que el alumno debe superar para que sus conocimientos de la L1 sean transferibles. Seguramente, además de ser buena lectora en L1, esta alumna posee los conocimientos necesarios de inglés que le permiten transferir sus hábitos de buena lectora.

5.1.2 Conocimiento de la L2

Algunos alumnos comentaron que sólo tenían el inglés “de la escuela”. Al pedirles una aclaración sobre esta idea se refirieron, en general, a “un conocimiento básico”, enfocado mayormente al desarrollo de la producción escrita, o al conocimiento de algunas fórmulas

básicas para un intercambio comunicativo, por ejemplo, establecer un pequeño diálogo o pedir información sobre un lugar, entre otras. Otros manifestaron tener conocimientos “suficientes” para tener una idea elemental del tema del texto, pero “insuficientes” con respecto al vocabulario específico. Un pequeño grupo reconoció haber estudiado inglés durante varios años y, aun así, no lograr los niveles de lectocomprensión esperados. Una alumna explicó: “Yo estudié inglés desde que era chica. También leí algunas novelas en inglés, pero nunca había leído textos con la profundidad que los tenemos que leer acá, y no me resulta tan fácil”. Si bien en la mayoría de las entrevistas, los alumnos manifestaron estar acostumbrados a leer mucho material en L1 para todas las otras materias y seminarios de sus carreras y no tener grandes dificultades para comprender esos textos, también expresaron que cuando se trataba de textos en inglés, se les hacía más difícil: “No es que tenga problemas para leer, o de síntesis [*sic*], porque en castellano puedo leer y hacer un buen resumen del texto, pero en inglés me cuesta”.

Las dificultades planteadas, ya sea por el vocabulario nuevo al que los alumnos se ven expuestos, o por el tipo de análisis que se espera que puedan realizar al leer los textos, pueden representar una amenaza para las posibilidades de éxito en la lectocomprensión en L2. Esto podría explicarse con la “hipótesis del corto circuito” de Clarke (1980) descripta antes en este trabajo. El control limitado de la competencia lingüística en inglés de los alumnos podría hacerles volver a utilizar estrategias de lectores deficientes cuando se enfrentan a una tarea confusa en L2, y no poder transferir sus habilidades de lectura en L1. Estas dificultades evidencian la necesidad de pensar estrategias específicas para mejorar la competencia lingüística en L2 de los alumnos.

Varios alumnos expresaron que a pesar de tener los conocimientos gramaticales y léxicos necesarios para comprender la mayoría de los textos en inglés, encontraban dificultades para redactar las respuestas a las actividades propuestas en español, especialmente la “idea principal” del texto. Este problema es de suma importancia, ya que su redacción requiere la expresión de los conceptos clave de un texto en una oración coherente, una tarea que, de acuerdo con Insirillo, González y Adem (2010, p. 663) exige tareas muy complejas, como la capacidad de síntesis que implica la expresión concisa de los conceptos relevantes del texto en una sola oración, la capacidad de reformulación de esta idea con las palabras propias del alumno, la objetividad, en tanto idea principal del texto y no del lector, la internalización y asimilación conceptual y el

manejo adecuado del código escrito. Las autoras proponen ofrecer un adecuado andamiaje para ayudar a los alumnos a superar sus dificultades de redacción (Insirillo *et al.*, 2010).

Esta cuestión tiene gran relevancia para la evaluación, ya que todas las actividades propuestas a los alumnos exigen la redacción de la idea principal del texto en una oración como ejercicio de la fase de reformulación de la información. En esta actividad se ponen en juego tanto los conocimientos de la L1 como los de la L2 porque la lectura se realiza en inglés, pero la evidencia de su comprensión se expresa en español. Al evaluar este punto, en algunos casos se presentaron algunas dificultades para decidir si los errores en la idea principal del texto se debían a una comprensión insuficiente o a la manera de redactar esa idea en español, por ejemplo, en el caso de respuestas muy generales. Mediante preguntas orientadoras y sugerencias formuladas en la retroalimentación a los alumnos, se intentó disipar estas dudas para poder realizar las intervenciones pedagógicas necesarias. La dinámica del portafolio resultó muy útil para evaluar esta tarea, ya que la lectura de las actividades incluidas, con todos sus borradores, así como las reflexiones sobre las actividades, evidencian la respuesta de los alumnos a esas preguntas y sugerencias, la comprensión de la naturaleza del error, y la reformulación de la propia producción hasta lograr la respuesta esperada.

5.1.3 Conocimientos relacionados con un área de estudios específica

Esta variable está relacionada con el momento de la carrera que atraviesa el alumno y en algunos casos, con el área en la que se desempeña laboralmente o el tipo de actividades extracurriculares que desarrolla. Un 30% del grupo está comenzando su carrera y entre ellos, algunos alumnos sólo cursaron unas pocas materias. Se ha manifestado la dificultad que esto supone al momento de leer textos académicos de especificidad:

“Hay conceptos que los aprendí primero en inglés. Por ejemplo, en el nivel 1 (de inglés) leímos un texto sobre *proxemics* y en ese momento, me costó bastante entender bien lo que significaba, y recién este año leí la palabra en otra materia en castellano”.

Por otro lado, el 26% de los alumnos se encuentra finalizando la carrera y poseen un buen conocimiento sobre el vocabulario específico de su área de estudios, que compensa sus deficiencias en la lectura en inglés:

“La verdad es que el inglés me cuesta bastante, pero la mayoría de los textos que leemos tratan sobre temas que ya trabajamos durante la carrera. Eso me ayuda, al menos, a tener un panorama general del texto. Quizás hay algunas palabras que no entiendo, pero las saco [*sic*] por el contexto, se puede entender qué significan”.

Dos de los alumnos que están finalizando su carrera participan en un grupo de investigación, por lo que el conocimiento del vocabulario específico y de los géneros académicos, así como el hábito de lectura analítica, podrían compensar sus dificultades al momento de leer en inglés.

Teniendo en cuenta las diferencias en cuanto a los conocimientos previos de los alumnos, es de suponer que los procesos de adquisición de la competencia lectora también serán diferentes, razón por la cual, si se pretende evaluar procesos tan variados, se necesita una herramienta como el portafolio que permita observarlos.

5.2 Valoración de las actividades incluidas en el portafolio

En este apartado se describen los criterios de selección que utilizan los alumnos para incluir actividades en su portafolio. Su importancia radica en los procesos de reflexión sobre las tareas, la evaluación y sobre el propio aprendizaje, involucrados en la toma de decisiones para la elección de las actividades que el alumno propondrá para su evaluación.

5.2.1 Relación del tema del texto con el área de estudios

La mayoría de los alumnos, 25 de los 27 alumnos del curso, tomó en cuenta la relación del tema de la lectura propuesta con los ejes temáticos de las carreras para la selección de las actividades a incluir en el portafolio. Esto está relacionado con las necesidades de especificidad de la lectura en la lengua extranjera que debe cubrir el curso. Esta especificidad es valorada de manera explícita por los alumnos. Por ejemplo, al consultar sobre los motivos para la inclusión de una actividad en el portafolio, una estudiante de la Licenciatura en Antropología explicó que si el curso debía prepararla para ser capaz de leer textos en inglés relacionados con su carrera, entonces prefería incluir “las actividades cuyos textos mencionan teorías y conceptos

significativos para la Antropología”. La justificación de la inclusión de una actividad en el portafolio implica reflexionar para poder decidir sobre qué actividad de lectura se desea ser evaluado, por el aporte que esa lectura puede significar para la propia formación académica y no necesariamente por el resultado obtenido.

5.2.2 Dificultad para realizar la actividad

La gran mayoría, con excepción de tres alumnos que no lo mencionaron, incluyeron las actividades que les significaron más esfuerzo, ya sea por la dificultad misma de los conceptos del texto, como por la poca familiarización con el tema o por la extensión del texto en relación al tiempo para resolver la actividad. Esta ponderación del esfuerzo sobre los resultados evidencia un compromiso del alumno con su propio proceso de aprendizaje, como podemos ver en las siguientes citas:

“Esta es la actividad que más me costó. En mi opinión, el texto fue muy extenso y complejo para leerlo en clase, y tratar de resolver las actividades en dos horas me provocó mucha presión, pero reconozco que esta presión me obligó a concentrarme más, a tratar de identificar las palabras clave y descartar la información que no era importante”.

“Ahora que estoy eligiendo las actividades que voy a incluir [en el portafolio], me doy cuenta de que lo que me había parecido imposible al comienzo del curso, no lo fue. En los trabajos más difíciles tuve que poner a prueba mis conocimientos de inglés y del tema del texto, y no me fue tan mal (...) para resolver esta actividad tuve que leer muchas veces las explicaciones del cuadernillo y las correcciones de las otras actividades”.

5.2.3 Retroalimentación en la tarea

Al momento de seleccionar las actividades para incluir en el portafolio, se destacó la importancia de los comentarios recibidos sobre los resultados de las actividades de lectura. Muchas de las reflexiones sugieren que, a partir de estos comentarios, los alumnos fueron capaces de ajustar su interpretación del texto y valoraron el tiempo y dedicación de la docente en redactar estos comentarios de tal manera que, como señala un alumno, “sin corregirme directamente, me llevó a pensar en mis errores de interpretación, creo que por eso lo elegí [al

trabajo], porque lo pude lograr, aunque con un poco de ayuda”. También se incluyó un trabajo que había sido comentado por la docente en tres ocasiones, es decir, que el alumno tuvo que reflexionar sobre sus respuestas más de una vez, lo que demuestra que el proceso de comprensión puede ser arduo, y que el alumno entiende que una actitud positiva ante la retroalimentación puede ayudarlo a superar sus dificultades y a visualizar sus propios logros.

Como señala Fanselow (1987), además del docente, la retroalimentación también puede provenir de otra fuente, los demás alumnos de la clase. Para la elaboración de los portafolios también se seleccionaron actividades grupales, justificando esta elección por la mejoría en la comprensión a partir de la discusión con otros pares sobre el contenido del texto y las dificultades de la lectura.

“Seleccioné esta actividad porque resolverla me causó mucha satisfacción, y aprendí mucho más que cuando “peleaba” solo con el texto. Mi compañera tuvo mucha paciencia, me explicó algunas cosas y me corrigió cuando me equivocaba, pero me dio el tiempo necesario para que pueda procesar lo que leía. Al principio sentí que yo la estaba retrasando, porque ella podía leer más rápido sola, pero cuando terminamos la actividad, me dijo que le había servido mucho explicarme lo que yo no comprendía. Creo que nos beneficiamos los dos”.

La noción de “andamiaje” se revela claramente en este comentario, así como la idea de que las zonas de desarrollo próximo se crean en el contexto de las actividades (Goodman, 1986 en Serrano de Moreno, 2000). La actividad en pares favoreció el aprendizaje colaborativo entre dos alumnos con niveles de lectocomprensión diferentes, quienes utilizaron el lenguaje como mediador en su interacción. La función mediadora del lenguaje en la construcción del conocimiento se manifestó en la expresión de dudas, la explicación, la corrección, el aliento y el reconocimiento al trabajo del otro. Pero se destaca que ambos alumnos hicieron uso del lenguaje para reflexionar sobre el aprendizaje que resultó de esa interacción. El alumno menos avanzado pudo apoyarse en el “andamio” proporcionado por la alumna más avanzada, quien no resolvió la actividad de manera independiente, aunque esto podría haberle significado un ahorro de tiempo y esfuerzo. Por el contrario, como lo indica la cita, la alumna brindó a su compañero la posibilidad de avanzar a un nivel de aprendizaje más complejo que el que podría haber alcanzado sin su ayuda y en esa tarea, ambos se beneficiaron, ya que pudieron desarrollar estrategias de discusión, organización, toma de decisiones, interacción, y resolución de problemas. La sensación de logro

y satisfacción que evidencian los dos alumnos da cuenta de la valoración de sus propios aprendizajes y de la capacidad de autoevaluación desarrollada a partir del trabajo colaborativo. Este tipo de trabajo facilitó la metacognición, ya que los alumnos fueron capaces de evaluar su propio proceso de aprendizaje al tomar conciencia de las estrategias que utilizaron según sus necesidades cognitivas y de cuán efectivas les resultaron.

Los principios de andamiaje, aprendizaje colaborativo, desarrollo de estrategias cognitivas, autoevaluación y metacognición evidenciados por este alumno en la elaboración de su portafolio posicionan a este instrumento claramente en el paradigma constructivista. Será necesario que el docente genere oportunidades, motive e incentive a sus alumnos a incorporar en sus portafolios reflexiones acerca del efecto que producen en su propio aprendizaje las intervenciones de sus compañeros y docente.

5.3 Valoración del portafolio

En este punto se destacan los criterios utilizados por los participantes para la valoración del portafolio como instrumento para la evaluación del curso.

5.3.1 Dificultades para la elaboración del portafolio

El tiempo que insume la elaboración del portafolio fue una de las dificultades que casi todos los alumnos enunciaron, como vemos: “Fue bueno hacer las reflexiones, pero me llevaron muchísimo tiempo”, “Es demasiado para un solo cuatrimestre, tenés que elegir y ordenar los trabajos, escribir las reflexiones, releer todo para hacer la reflexión final...” y en algún caso más extremo, “No es práctico para el docente, me parece, porque es imposible que pueda aplicarlo en muchos cursos. Y para nosotros tampoco es muy práctico, lleva demasiado tiempo armar la carpeta (el portafolio)”.

Cabe señalar que varios investigadores reconocen que el tiempo, que podríamos enmarcar dentro de la idea de *viabilidad* que se describió en la revisión de la literatura, es un recurso escaso y que puede incidir en el tipo de evaluación que se favorece (Alderson *et al.*, 2015; McCarter y Jakes, 2009; Alderson, 2000; Perdomo, 2010; entre otros). Sin embargo, Perdomo

(2010) sugiere algunas posibles soluciones para el problema del tiempo insumido por el portafolio, como la incorporación de algún otro docente que colabore en la evaluación de los portafolios, aunque reconoce la dificultad de ejecutar esa sugerencia en algunos contextos, por las carencias presupuestarias que suelen enfrentar las universidades. También sugiere incluir sólo unas pocas actividades en el portafolio, y complementarlo con otras formas de evaluación acordes al paradigma constructivista, pero no aclara cuáles. Coincidimos con McCarter y Jakes (2009) en que, a pesar de que el trabajo con el portafolio representa una gran inversión de tiempo, es justamente ese tiempo el que genera un mayor compromiso de los involucrados con su propia tarea.

La elección de las actividades a incluir en el portafolio también fue observada como una dificultad por un alumno: “me llevó mucho tiempo decidir qué actividades elegir, pensé que eso lo iba a hacer la profesora”. Pero consideramos, en línea con Delmastro (2005^a), que la capacidad de selección de materiales requiere de estrategias. Las estrategias pueden ser enseñadas, por lo tanto, los docentes deben orientar a sus alumnos para que desarrollen estas estrategias, darles a conocer sus beneficios e incentivarlos para que consideren la selección del material como una responsabilidad hacia su propio proceso de aprendizaje.

5.3.2 Beneficios del portafolio

Entre las bondades del portafolio más destacadas por los alumnos podemos mencionar la interacción entre docente y alumnos y de alumnos entre sí que genera este tipo de recurso. Se reconoció, por ejemplo, que habiendo trabajado de forma grupal en otras actividades académicas, por lo general, el trabajo final era la suma de las ideas individuales de cada integrante “sin preguntarte por qué el otro llegó a pensar lo que pensó, o cómo resolvió el ejercicio que le tocó, pero cuando armé el portafolio pude ver que en él no estaba presente sólo mi trabajo, también estaban las voces de mis compañeros y de la profesora.”

La lectura de los datos reveló también que el tipo de *feedback* proporcionado en las actividades provocó un cambio positivo en cuanto a la recepción de la corrección de las actividades. Los alumnos no esperen solo la nota que indique la aprobación o desaprobación de la actividad, como observamos en el siguiente comentario:

“Por lo general, cuando recibís un trabajo corregido, ves la nota y lo archivás. Con estos trabajos eso no es posible, porque en la devolución te encontrás con preguntas que te hacen pensar en otras maneras de resolver los ejercicios que antes no habías tenido en cuenta, y como tenés la oportunidad de corregir tu propio trabajo, lo volvéis a revisar, y así, con cada revisión, te queda una versión más correcta.[...] Después, esas preguntas te ayudan en los otros trabajos, por ejemplo, “¿Cómo se reflejan las palabras clave que seleccionaste del texto en tu respuesta?” (sobre la idea principal del texto), “¿Cómo llegaste a esta conclusión?”, “¿Qué información podría no ser tan relevante en esta respuesta?”, entonces, antes de entregar otro trabajo, te hacés vos mismo esas preguntas”.

Esta búsqueda de la mejor versión del propio trabajo denota la orientación hacia el proceso y no solo hacia el producto final que se espera que los alumnos incorporen. Por supuesto que el objetivo de la acreditación del curso está presente, pero la forma de lograrlo no depende de una o dos instancias de examen particulares, sino de la incorporación de esas “otras maneras de resolver los ejercicios” que no habían sido tomadas en cuenta, mencionadas por la alumna, traducida en estrategias que son transferibles a nuevos trabajos. Además, vemos que se crean nuevos hábitos de trabajo, así como la valoración de los propios aprendizajes y la sistematización de las estrategias (Delmastro, 2005a). Otro alumno mencionó: “el portafolio te permite darte cuenta de todo lo que pudiste lograr y te fuerza a ser más organizado”. En su comentario también podemos observar las cualidades de organización, hábitos de trabajo y valoración del propio aprendizaje que promueve el portafolio.

El análisis de los datos nos permitió observar también que varios alumnos mencionaron como un beneficio la práctica de escritura que supone la redacción de las reflexiones incluidas en el portafolio, lo que refuerza la idea de que este instrumento promueve la integración de destrezas, tanto productivas como receptivas, e involucra el uso de la lengua en sus diferentes manifestaciones (Delmastro, 2005^a).

5.3.3 Autenticidad del instrumento para evaluar la lectocomprensión

Una de las cuestiones que surgieron al analizar los datos en cuanto a la posibilidad de utilizar el portafolio para evaluar el curso fue la falta de confianza en la precisión de este recurso. En pocas oportunidades se expresó esta desconfianza ante la aplicación del portafolio para la

evaluación:

“En todo momento me pregunté qué nota iba a obtener al final del curso, porque yo me doy cuenta de que progresé, pero no sé hasta qué punto el portafolio te deja ver mis logros, y después expresar eso en números. [El portafolio] es algo muy subjetivo”.

Una gran parte del grupo, aproximadamente el 50%, manifestó que el portafolio le parecía una herramienta útil para la evaluación de su competencia de lectocomprensión, pero no se explicó la razón. Otros alumnos se mostraron entusiasmados ante el desafío que representaba ser evaluados de una manera nueva, y que se tenga en cuenta el proceso de su aprendizaje y no sólo los resultados: “En *la vida real* no nos van a dar un número, van a juzgar nuestro trabajo, nos van a decir que está bien o mal, o qué tenemos que mejorar, como en el portafolio”.

Estas opiniones diversas en cuanto a la valoración del portafolio como instrumento para evaluar la lectocomprensión podría explicarse por la falta de experiencia de los alumnos con este tipo de evaluación.

5.4 Grado de compromiso de los alumnos con la actividad

Los componentes de este dominio brindan información sobre resultados obtenidos a partir de la observación de la experiencia como un todo, es decir, que no sólo nos concentramos en lo que los alumnos manifestaron en las entrevistas y en las reflexiones escritas, sino también en el portafolio como un elemento físico y en las actitudes vivenciadas. Estos factores se consideran relevantes tanto para la acreditación del curso como para la valoración de la experiencia en su conjunto.

5.4.1 Participación en la elaboración de los portafolios

En general, la participación en la experiencia fue buena. Todos los alumnos del curso pudieron elaborar su portafolio, aunque no todos cumplieron de manera completa con las pautas de elaboración y fechas de entrega, como se observa en el siguiente apartado. La mayoría de los alumnos demostró entusiasmo y buena predisposición hacia la propuesta. En varias ocasiones la docente tuvo que volver a informar a algunos alumnos sobre las características del portafolio,

porque, al estar acostumbrados a formas de evaluación más estandarizadas, les resultó difícil incorporar nuevas ideas, como por ejemplo, la importancia de la retroalimentación, o que su reflexión sería considerada en la evaluación.

5.4.2 Cumplimiento con pautas de elaboración y fechas de entrega

No todos los alumnos cumplieron con las pautas de elaboración y fechas de entrega. Con respecto al último punto, solo 10 alumnos entregaron sus trabajos completos en la fecha estipulada. La mayoría lo entregó una clase más tarde. En cuanto a la forma, algunos portafolios no fueron agrupados en una carpeta, lo cual, además de afectar la calidad de la entrega, dificultó su manipulación. Algunos pocos carecieron de carátula, aunque los trabajos y reflexiones incluían los datos personales. Algunas reflexiones fueron muy completas y constituyeron un gran aporte para el portafolio y para esta investigación, mientras que otras, afortunadamente pocas, fueron demasiado cortas. En estos últimos casos, no se pudo discernir con certeza el motivo, que podría estar relacionado con la falta de compromiso, o de tiempo real para realizar la actividad, o de desarrollo de la meta-cognición, o la poca especificidad de las consignas, ya que si bien se facilitó una guía para la redacción de la reflexión, no se estableció una extensión para el texto.

5.4.3 Aceptación de los alumnos de la valoración del docente sobre el trabajo final entregado para la acreditación del curso

Para la nota final del curso, además de los resultados arrojados por el portafolio, se tuvo en cuenta la presentación de las actividades, la asistencia, la participación en clase y la actitud del alumno. Como lo hemos mencionado anteriormente, en algunos pocos casos se manifestó cierto escepticismo sobre la confiabilidad del portafolio para medir la comprensión lectora, relacionados mayormente con el carácter subjetivo de esta forma de evaluación.

Sin embargo, las conclusiones a las que llegó la docente sobre la competencia lectora de sus alumnos no fueron cuestionadas por ellos, aunque se brindó la posibilidad de la discusión y se dispuso de una clase para la reflexión final, en la que se les solicitó una autoevaluación. Por el contrario, las valoraciones fueron recibidas con gran sensatez por los alumnos, y la discusión durante esa clase giró, entre otras cosas, en torno a los beneficios e inconvenientes del uso del

portafolio. También se habló de la buena aceptación de esta herramienta y los alumnos manifestaron haber disfrutado la experiencia, ya que se sintieron valorados, y en general, pudieron enfrentar el desafío de una manera positiva.

5.5 Resultado de la validación de los datos

Como parte del procedimiento *member-check* para la validación de los datos, se compartieron algunos resultados y conclusiones preliminares con cuatro alumnos del curso y se les solicitó que emitan comentarios sobre la precisión de la información, es decir, si la descripción de la experiencia era un reflejo de la realidad y si no se omitieron datos relevantes. Asimismo, se les pidió que compartan su impresión acerca de la interpretación que el investigador realizó de las citas seleccionadas y que agreguen cualquier otro comentario que consideren importante para esta investigación.

Los comentarios de los alumnos que participaron del *member-check* fueron positivos. Todos consideraron que la descripción de la experiencia fue precisa y verídica y coincidieron en que no hubo omisión de datos. En cuanto a la interpretación del investigador sobre las citas seleccionadas, todos estuvieron de acuerdo con las interpretaciones, aunque una alumna que había hecho un comentario sobre el excesivo tiempo y esfuerzo invertidos en la elaboración del portafolio agregó que, al haber pasado tiempo desde la experiencia y el momento de la consulta, ya no le parecía tan excesivo. Cabe aclarar que se han registrado algunas desventajas sobre el uso de este procedimiento, entre las que señalamos el hecho de que los miembros consultados pueden arrepentirse de su propio relato producto de una entrevista, olvidarlo o incluso, negarlo, o el hecho de que algunos miembros pueden acordar con toda la información sometida a prueba por el deseo de satisfacer al investigador (Cohen y Crabtree, 2006). Por este motivo, aunque los comentarios de los miembros son efectivamente tomados en cuenta, se contempla la particularidad de los datos obtenidos a través de este procedimiento, por la naturaleza de la relación entre los participantes, que son alumnos, y el investigador, que es el docente del curso, en el contexto de esta investigación.

6. CONCLUSIONES

En esta investigación se planteó el objetivo principal de analizar la relevancia del portafolio como herramienta de evaluación de la lectocomprensión en inglés con fines académicos, en el contexto de un curso cuyos alumnos presentan gran diversidad en su conocimiento previo de la lengua extranjera y diferentes niveles de conocimiento específico de su área de estudio. La investigación teórica y la experiencia que se ha descrito en este trabajo permiten confirmar la relevancia del portafolio como instrumento de evaluación de la lectocomprensión en inglés en un curso de estas características.

Para poder alcanzar el objetivo planteado, se propusieron objetivos específicos, como la implementación del portafolio para la evaluación de la lectocomprensión en inglés con fines académicos, el análisis del contenido de los portafolios como reflejo de la adquisición de la habilidad de lectocomprensión en L2 y la identificación de ventajas y desventajas de la evaluación por portafolio en cursos de lectocomprensión de conformación heterogénea.

Para implementar la evaluación por portafolio se realizó una revisión bibliográfica profunda en la que se descubrieron los lineamientos teóricos que sustentan este tipo de evaluación. También se revelaron las características principales del portafolio que lo distinguen, fundamentalmente, como una estrategia de evaluación al servicio del aprendizaje (Heymo, 2009), pero se encontró poca evidencia del uso de esta herramienta para la evaluación, en particular, de la lectocomprensión en inglés en cursos con fines académicos. La escasez de precedentes significó un desafío para la implementación de este recurso, pero también una oportunidad para repensar la evaluación, planificarla cuidadosamente y establecer criterios específicos, centrados en las necesidades de evaluación particulares para el contexto estudiado.

Se plantearon interrogantes acerca de la factibilidad del portafolio para reflejar el desarrollo de la competencia lectora en el marco particular de la lectocomprensión en inglés con fines específicos y para realizar una evaluación personalizada de los alumnos. Estas fueron algunas de las preguntas de investigación que evidenciaron la necesidad de un análisis

exhaustivo del contenido de los portafolios. Los resultados de este análisis proporcionaron datos suficientes y precisos para evaluar el proceso de lectocomprensión en el marco particular de esta investigación y atender a las necesidades particulares de cada alumno que se pueden observar en la retroalimentación personalizada.

También se revelaron ventajas y algunas desventajas a partir de la implementación del portafolio. Entre las ventajas, destacamos la posibilidad de evaluar tanto el proceso de aprendizaje como un producto final que da cuenta de ese proceso. Asimismo, se señaló la oportunidad que brinda al alumno para reflexionar sobre las estrategias de lectocomprensión que utiliza y de esta manera, transferirlas a situaciones de lectura diferentes. Se destacaron, además, las oportunidades de interacción y retroalimentación entre pares y con el docente, generadas por la dinámica misma de esta herramienta, que incluye muestras de actividades individuales y colaborativas, y la autonomía, la valoración del trabajo propio y la autoevaluación que se propician en el alumno a partir de la toma de decisiones que involucra la elaboración del portafolio.

También mencionamos algunas desventajas relacionadas con la factibilidad de este instrumento de evaluación, como la cantidad de estudiantes por curso, ya que esto afectará el tiempo necesario para que el docente realice la correcta revisión de cada portafolio. Desde la perspectiva del alumno, también se manifestó que este instrumento insume mucho tiempo para la selección y justificación de los trabajos para incluir en el portafolio y para la reflexión final. Estos factores podrían estar relacionados con la falta de familiaridad con la estrategia, o con la falta de sistematización en su aplicación, algo que se logra con el tiempo y con el uso, a medida que alumnos y docentes se van familiarizando con esta herramienta. Es necesario, entonces, que los docentes tomen conciencia acerca de los beneficios que proporciona el portafolio y que estos, a su vez, transmitan ese conocimiento a sus alumnos.

Esta investigación da cuenta de la fiabilidad del portafolio como instrumento para evaluar el progreso en el desarrollo de la lectocomprensión en inglés ya que a través de las diversas entradas incluidas en el (los trabajos, justificaciones y reflexiones) los alumnos y docentes pueden apreciar claramente cómo evoluciona su competencia lectora en L2. Por lo tanto, si bien se pudieron identificar beneficios y desafíos para la evaluación de la comprensión de la lectura utilizando el portafolio, luego del análisis de los trabajos presentados, se llega a la

conclusión de que las ventajas superan a las dificultades.

A lo largo del trabajo se demostró que la enseñanza y la evaluación están imbricadas, especialmente cuando lo que se quiere evaluar no son sólo los resultados, sino el proceso de cada alumno. En este marco, pensar en evaluación también lleva a pensar en maneras de lograr que la evaluación sea una experiencia de aprendizaje. Se considera que los resultados presentados en este trabajo tienen implicancias tanto para la enseñanza como para la evaluación de la lectocomprensión en inglés con fines específicos.

Una de las implicancias pedagógicas del uso del portafolio como herramienta de evaluación de la lectura está relacionada con la calidad de los datos que proporciona. Teniendo en cuenta que la lectura es un proceso interno y silencioso, es posible que los docentes no puedan percibir a simple vista algunas dificultades y aciertos en el proceso de comprensión lectora de sus alumnos. La documentación del trabajo completo del alumno en el portafolio, acompañado por reflexiones durante y al final del proceso de elaboración, refleja el proceso de adquisición de la competencia lectora y la posibilidad de reparar en las dificultades. Esto beneficia tanto al docente, quien decide sobre las intervenciones necesarias a realizar, como al alumno, ya que favorece el desarrollo de estrategias metacognitivas.

Otra de las implicancias relacionada con la anterior es el rol activo que adoptan el alumno y el docente al implementar este tipo de evaluación. La interacción entre docente y alumnos y entre pares debe ser fluida. El docente debe orientar al alumno para que logre monitorear su propio proceso de comprensión de la lectura, y, como se dijo anteriormente en este trabajo, reconocer sus problemas en relación a la comprensión, como primera aproximación a su resolución. Al tener la oportunidad de mejorar las versiones de sus trabajos a partir de la retroalimentación recibida, los alumnos se sienten motivados, se responsabilizan por su propio proceso de aprendizaje y su desempeño académico podría verse favorecido.

Esta investigación presenta algunas limitaciones. Mayormente, se consideraron los resultados desde el punto de vista de los alumnos, manifestado en las respuestas de la entrevista y el análisis de los portafolios. Damos por supuesto que, si la aplicación del portafolio tiene repercusiones positivas en el proceso de aprendizaje y en los resultados finales, también se beneficia el docente. Si el instrumento es válido para los alumnos, el nivel de compromiso es

mayor, los resultados de lectocomprensión mejores, y el grado de meta-cognición de estrategias que pueden transferirse a otras situaciones también. Sin embargo, sería interesante incluir en próximas investigaciones la voz de mayor cantidad de docentes, y poder analizar la apropiación del portafolio en distintos contextos de lectocomprensión con fines académicos.

Otra limitación está relacionada con los alcances de este trabajo, ya que no se pretende generalizar los resultados obtenidos a partir de esta investigación, sino que se describe una experiencia, se la analiza desde algunas perspectivas teóricas y se plantean algunos interrogantes para continuar investigando, siempre teniendo en cuenta el contexto particular en el que se llevó a cabo la investigación. Además, como hemos aclarado anteriormente, el investigador es el docente del curso, lo que implica que entre investigador (docente) y sujetos investigados (alumnos) existe una relación asimétrica, que puede haber afectado algunas de las respuestas y /o comentarios de los participantes en las reflexiones incluidas en su portafolio.

Sería interesante analizar, en futuras líneas de estudio, los efectos de la incorporación de las nuevas tecnologías al uso del portafolio como instrumento de evaluación de la lectocomprensión. Además de la disposición de los docentes y alumnos para adoptar metodologías novedosas, es menester contar con los recursos tecnológicos para incorporar estas tecnologías a la práctica cotidiana. Las instituciones deberían atender estas necesidades que afectan tanto a alumnos como a docentes, y proporcionar los recursos necesarios – en este caso, computadoras y acceso a Internet para la lectura de muchos de los textos en su contexto original – para que gran parte de la elaboración del portafolio pueda ser realizada en clase.

Asignándole un nuevo significado a la frase de Nuttall “*tests have consequences*” (2005, p. 214), podemos concluir que la aplicación del portafolio como instrumento de evaluación puede tener consecuencias favorables en la formación de los alumnos y en el desarrollo profesional de los docentes. El portafolio exige un gran nivel de compromiso y una retroalimentación sostenida. Durante el tiempo que lleve el curso, el alumno intercambia conocimiento, aprende y es evaluado, el docente enseña, evalúa, e informa sus propias prácticas con la experiencia. Todas estas operaciones ocurren al mismo tiempo porque son inherentes al proceso mismo de construcción del portafolio. Esta herramienta se aleja de la concepción de la evaluación tradicional como una serie de instancias únicas (el examen parcial, el recuperatorio o el final), pero puede complementarlas, o reemplazarlas, proporcionando una visión más integral

del proceso de desarrollo de la habilidad de leer en una L2. Por esta razón, las conclusiones de este trabajo señalan que sería recomendable su adopción para evaluar la lectocomprensión de inglés con fines académicos.

7. REFERENCIAS

- Alderson, J.Ch. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alderson, J.Ch., Haapakangas, E., Huhta, A., Nieminen, L. & Ullakonoja, R. (2015). *The Diagnosis of Reading in a Second or Foreign Language*. New York: Routledge.
- Bordón, T. (2008). Panorama histórico del desarrollo de algunas de las cuestiones fundamentales en la evaluación de segundas lenguas. *Marco ELE* (7), julio-diciembre, 4-25.
Recuperado de <http://marcoele.com/descargas/evaluacion/02.bordon.pdf>
- Centro Virtual Cervantes. Instituto Cervantes. *Diccionario de términos clave de ELE*.
Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/
- Cohen, D. & Crabtree, B. (2006). Qualitative research guidelines project. Robert Wood Johnson Medical School. Recuperado de <http://www.qualres.org/HomeMemb-3696.html>
- Consejo de Europa. Departamento de Política Lingüística (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación. Capítulo 9. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_09.htm
- Creswell, J. & Miller, D. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory into practice*. 39, (3). Recuperado de https://people.ucsc.edu/~ktellez/Creswell_validity2000.pdf
- Delmastro, A. L. (2005a). El portafolio como estrategia de evaluación en la enseñanza de lenguas extranjeras: fundamentos teóricos y orientaciones procedimentales. *Lingua Americana*, 9 (16), 43-68. Recuperado de <http://produccioncientificaluz.org/index.php/lingua/article/view/17141>
- Delmastro, A. L. (2005b). El uso del portafolio en la enseñanza de lenguas extranjeras: perspectiva del docente. *Investigación y postgrado*. 20 (2), 187-211. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2310221>

- Delmastro, A. L. & Salazar, L. (2007). Tendencias en la enseñanza de lenguas extranjeras: hacia un eclecticismo constructivista. *Sinergias Venezuela*, (3), 19-37. Recuperado de <https://gerflint.fr/Base/Venezuela3/SYNERGIES1.pdf>
- Douglas, D. (2000). *Assessing Language for Specific Purposes*. Cambridge: CUP.
- Dudley-Evans, T. & St. John, M. (1998). *Developments in English for specific purposes*. Cambridge: CUP. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/308953133_English_for_Acamedic_Purposes_Dudley_Evans_and_St_John
- Fanselow, J. (1987). *Breaking Rules*. New York: Longman.
- Fernandez, A. H. & Pascual, G. B. (2012). Descubriendo el potencial formativo de nuestras evaluaciones. *Revista Praxis Educativa*, 4 (4), 52-59.
- Fernández Polo, F. & Cal Varela, M. (2011). Learning translation through the use of portfolios: description of an experience. *@tic. revista d'innovació educativa* (7). Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=1801131>
- Furlan, G. (2013). El Examen CELU: Estudio sobre la validez y la fiabilidad. (Tesis de Maestría). Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba.
- Gandolfo, M. La Comprensión Lectora en Inglés. En Luppi, S. (Ed.) (2010). *Aportes teórico-prácticos para docentes de lenguas extranjeras*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Certificados en Lenguas Extranjeras. Recuperado de <http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/aporte-teorico-practicoct-ingles.pdf>
- Hatch, J. A. (2002). *Doing Qualitative Research in Education Settings*. Albany, New York: University of New York Press.
- Herczeg, C., Lapegna, M., Martínez, M. & Bach, R. (2010). Inglés con propósitos específicos: nuevas realidades, nuevos desafíos. *Actas de las Jornadas de Enseñanza de Inglés en las Carreras de Ingeniería*, Mar del Plata, 2010. Mar del Plata, Argentina. Recuperado de <http://www3.fi.mdp.edu.ar/eici/trabajosfinales.htm>

- Heymo, M. (2009). La valoración de la lecto-comprensión en inglés en el ámbito universitario en la formación de futuros profesionales. *Actas de las V Jornadas de Ciencia y Tecnología de las Facultades de Ingeniería del NOA*, 17-18 Septiembre 2009, Universidad Nacional de Salta. Salta, Argentina. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/35120043.pdf>
- Hutchinson, T. & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes*. Cambridge: CUP.
- Insirillo, P., González, M. S. & Adem, A. (2010). La redacción de ideas principales de textos académicos en inglés: sus beneficios y dificultades como instrumento de evaluación de la lectocomprensión, en Castel, V. y Cubo de Severino, L. *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística*. Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo.
- Nuttall, C. (2005). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. London: Macmillan Education
- McCarter, S. & Jakes, P. (2009). *Uncovering EAP. How to Teach Academic Writing and Reading*. Oxford: Macmillan Education.
- Mc Namara, T. (2008). Language assessment as social practice. Conferencia. Universidad de San Martín, Buenos Aires, Consorcio Interuniversitario para la Evaluación de Conocimiento y Uso del Español. Traducción de Boschioli, V. Recuperado de http://www.celu.edu.ar/sites/www.celu.edu.ar/files/images/stories/pdf/McNamara_conferencia_.pdf.
- Ortega Leonardo, M. (2008). El portafolio en la clase de ELE. *Red Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, (9), segundo semestre 2008. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dam/jcr:bf688f5a-2603-4938-9aad-8a6e62218b98/2008-bv-09-21ortega-pdf.pdf>
- Pastor Cesteros, S. (2003). La evaluación del proceso de aprendizaje de segundas lenguas. En *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*. Madrid: Consejería de Educación. Recuperado de http://segundaslenguaseinmigracion.com/ense_anzal2/EvaluacionPastor.pdf

- Perdomo, B. (2010). El portafolio como alternativa de evaluación en inglés para propósitos específicos. *Educare*, 14 (3), 32-52. Recuperado de <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/educare/article/view/375>
- Polo Martínez, I. (2012). *Los criterios de evaluación como detonante de la acción docente*. Aragón: Educadores. Recuperado de http://blocs.xtec.cat/programaciohipatia/files/2016/08/M1_L7_Los-criterios-de-evaluaci%C3%B3n-como-detonante-de-la-acci%C3%B3n-docente.pdf
- Robinson, P. (1991). *ESP today: A practitioner's guide*. Hemel Hempstead, UK: Prentice Hall International.
- Rodríguez, E. & Lager, E. (2003). *La lectura*. Cali: Universidad del Valle Programa Editorial. Recuperado de https://books.google.com.ar/books/about/La_lectura.html?id=kDx_8KACvQC&redir_esc=y
- Roseti, L.; González, M.; Regueira, I; & Adem, A. (2008). Lectura de textos académicos y la influencia de los medios. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*. ISSN 1668-4753, 5 (5). 241-257. Recuperado de <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n05a12rosetti.pdf>
- Sabino, C. (1992). El diseño de investigación. *El proceso de investigación* (144-151). Caracas: Ed. Panapo. Recuperado de https://metodoinvestigacion.files.wordpress.com/2008/02/el-proceso-de-investigacion_carlos-sabino.pdf
- Serrano de Moreno, S. (2000). El aprendizaje de la lectura y la escritura como construcción activa de conocimientos. *Simposio internacional de educación en la diversidad*. Panamá, 28 al 30 de enero de 2000. Recuperado de <http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d132.pdf>
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (2000). La entrevista en profundidad. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós. Recuperado de https://www.onsc.gub.uy/enap/images/stories/MATERIAL_DE_CURSOS/Entrevista_en_profundidad_Taylo_y_Bogdan.pdf

ANEXOS

Anexo N°1

Entrevista a los alumnos

Guía para la entrevista

1- Datos personales

Nombre:

Edad:

Carrera que cursa:

Cantidad de materias aprobadas (¿En qué momento de la carrera estás?)

2- ¿Qué materias, de las que cursaste, te gustó más, te pareció más importante para tu carrera?
¿Por qué?

3- ¿Trabajás? ¿Tu trabajo tiene algún tipo de relación con tu carrera?

4- ¿Realizás algún tipo de actividad que tenga relación con tu carrera?

5- ¿Qué conocimientos previos de inglés tenés?

6- ¿De qué manera la lectocomprensión en inglés podría ser útil o importante para tu carrera?

7- ¿Qué pensás del portafolio como herramienta para evaluar tu propio aprendizaje de la lectocomprensión? ¿Y para la evaluación de este curso, en general?

8- ¡Muchas gracias!

Anexo N°2

Lineamientos para la confección del portafolio

Guía para la confección de tu portafolio

- Carátula (Debe incluir: Nombre de la universidad, unidad académica (Escuela o Instituto al que pertenece tu carrera), nombre de la carrera, materia o requisito, nombre del alumno, nombre del docente, cuatrimestre y año del curso.
- Selección de: una o dos lecturas y actividades del cuadernillo, uno de los trabajos prácticos individuales domiciliarios y un trabajo presencial. Justificá tu elección por escrito, en función a cómo ese texto (su estructura, o su contenido, o la actividad que de él derivó) resultó útil para tu proceso de comprensión de la lectura. Incluir correcciones y borradores.
- Incluir una reflexión final.

Guía para la reflexión final

Te invito a escribir una reflexión sobre tu propio proceso de aprendizaje de la lectocomprensión en este cuatrimestre. Incluir la siguiente información:

- ¿Qué aprendiste sobre la lectura en inglés a lo largo de este curso?
- ¿Cuál es tu opinión sobre la metodología del portafolio para evaluar tu proceso de aprendizaje de la lectocomprensión en inglés? (¿te resultó útil recibir la retroalimentación y realizar una segunda o tercera versión de tu trabajo?, ¿Implicó mucho tiempo la lectura y análisis de las correcciones para revisar algunos puntos de tus trabajos realizados?, ¿te ayudó la corrección de los primeros trabajos para la resolución de los posteriores?, etc.)
- ¿El portafolio terminado (el conjunto de trabajos seleccionados, con sus correcciones y borradores, y la reflexión final) te permite visualizar tu propio proceso de aprendizaje? ¿Cómo?

- ¿Te parece que aplicando esta herramienta de enseñanza y evaluación se puede atender mejor a las particularidades y necesidades de cada alumno? ¿De qué manera?

- Finalmente, agregá la información que consideres necesaria en cuanto al portafolio para la evaluación (y la autoevaluación) de la comprensión de la lectura. (Fortalezas, debilidades, sugerencias...)

Tus reflexiones serán tomadas en cuenta para la evaluación de este curso y para el diseño y evaluación de los próximos cursos.

¡Muchas gracias!

