

**SECRETARIA DE EDUCACION, CULTURA Y DEPORTE
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 042**

**EL PORTAFOLIO: UNA HERRAMIENTA PARA
DESARROLLAR LA HABILIDAD DE REDACCION TESIS**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

**MAESTRO EN PEDAGOGIA Y
PRACTICA DOCENTE**

PRESENTA

HERMILO GOMEZ HERNANDEZ

CD. DEL CARMEN, CAMPECHE, 2006

INDICE

INTRODUCCIÓN

CAPITULO UNO: MARCO REFERENCIAL

- 1.1. Antecedentes
- 1.2. Planteamiento del problema
- 1.3. Justificación
- 1.4. Objetivos
 - 1.4.1. Objetivo general
 - 1.4.2. Objetivos específicos
- 1.5. Definición de términos

CAPITULO DOS. MARCO TEÓRICO

- 2.1. La importancia de la escritura en la enseñanza de la lengua extranjera
- 2.2. Definición de portafolio
- 2.3. Los beneficios y el propósito del portafolio
- 2.4. Construcción del portafolio
- 2.5. La estructura de un portafolio para la clase de redacción
- 2.6. La preparación del trabajo del portafolio
- 2.7. Tipos de portafolio
- 2.8. El portafolio como una estrategia de aprendizaje
- 2.9. Teoría pedagógica para la elaboración del portafolio

CAPITULO TRES: PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO

- 3.1. Tipo y diseño de la investigación
- 3.2. Identificación de la población
- 3.3. Diseño de los instrumentos para la recopilación de los datos
 - 3.3.1. Diseño de la prueba.
 - 3.3.2. Hoja de verificación
 - 3.3.3. Lista de verificación de los errores

3.4. Procedimiento

CAPÍTULO CUATRO: ANALISIS DE LOS RESULTADOS

4.1 Reporte y procesamiento de la información obtenida en el portafolio

4.2 Reporte y procesamiento de la información obtenida en las pruebas

4.3 Reporte sobre tipos de errores cometidos con mayor frecuencia.

4.4 Interpretación de los datos,

CONCLUSIONES

ANEXOS.

Anexo A Mapa curricular de la Licenciatura en Lengua Inglesa

Anexo B Hoja de evaluación,

Anexo C Banda de descripción

Anexo D Hoja de verificación

Anexo E Lista de verificación de errores

Anexo F Glosario

REFERENCIAS

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de lenguas extranjeras se ha convertido en una necesidad global. Esto se debe a la rapidez con que aparecen las innovaciones en el campo de la ciencia y la tecnología, así como a los avances de los medios de comunicación. Eso conlleva entonces a formar profesionales capaces de comunicarse con efectividad no solo en la lengua materna sino también en una lengua extranjera. De ahí parte el interés que los estudiantes de la Licenciatura en Lengua Inglesa de la Universidad Autónoma del Carmen, sean profesionales que puedan cubrir con eficiencia los perfiles que el actual mundo globalizado exige. Sobretudo, si el producto final será un profesor de inglés como lengua extranjera.

La búsqueda de otras alternativas que contribuyan al desarrollo de la habilidad de redacción en una lengua extranjera de manera efectiva se ha convertido en una prioridad. Es vital despertar el interés de estos profesionistas por hacer uso del lenguaje escrito de manera consistente y precisa, puesto que en sus manos queda la responsabilidad de hacer que otros se comuniquen sin ambigüedades en dicha lengua. Asimismo, el Licenciado en Lengua Inglesa debe ser un profesional con una competencia comunicativa suficiente tanto en el discurso oral como en el discurso escrito, pues en un futuro cercano pertenecerán a una sociedad grafolecta de especialistas en enseñanza de lenguas extranjeras, ya sea como generador de conocimiento ya sea como mediador lingüístico, cuyo principal medio de comunicación será la escritura.

Con este proyecto de investigación se pretendió buscar una alternativa que resolviera los problemas que los estudiantes de la Licenciatura en Lengua Inglesa enfrentaban con respecto de la expresión escrita en la lengua meta. Por este motivo, se concibió que el portafolio pudiera utilizarse como una estrategia alterna en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la redacción en el idioma inglés. Con esto, no solo se resuelve una problemática a nivel local, sino que puede servir como un marco de referencia para otros profesores de lenguas que enfrentan problemas similares.

El portafolio, como herramienta de aprendizaje, ofrece oportunidades en la adquisición del conocimiento; por tanto, el aprendizaje promueve un proceso de valoración. Es decir, el estudiante no solo cumple con la elaboración de tareas, sino que se convierte en un elemento activo en la construcción de dicho conocimiento, porque debe crear, valorar y evaluar el trabajo que realiza. De esta manera, al mismo tiempo que adquiere los contenidos teóricos de la asignatura, también desarrolla sus habilidades psicomotoras, afectivas y de socialización: la redacción se convierte en el medio para expresar su realidad, creando así mensajes cargados de significados enriquecidos a partir de las experiencias propias.

En virtud de lo anterior, este trabajo de investigación reporta los hallazgos encontrados durante el estudio realizado sobre el portafolio como una herramienta para desarrollar la habilidad de redacción. El objetivo es probar si el portafolio funciona como una alternativa en el incremento de la calidad de la redacción en inglés como lengua extranjera. De igual manera, se trata de dar cuenta de los problemas cometidos con mayor frecuencia, con el propósito de planear estrategias que respondan a una realidad específica. Asimismo, se pretende abrir un espacio de análisis y reflexión, con el propósito de crear y favorecer el proceso de aprendizaje de forma significativa para el estudiante.

El interés por investigar en esta temática, surge como producto de la reflexión y la evaluación de la práctica docente. Pues, ha sido posible percibir los problemas que los estudiantes enfrentan al momento de plasmar sus pensamientos por escrito, y cómo estos errores afectan la interacción entre los sujetos implicados en el proceso de comunicación. De esta manera, en el primer apartado, se describen detalladamente los antecedentes que dio origen a esta investigación en el área de la enseñanza de la redacción en inglés. De igual manera, se justifica la importancia de realizar un estudio de esta naturaleza, sobre todo a nivel universitario, pues estos estudiantes, en un futuro inmediato, se insertarán en un campo laboral que demanda de habilidades de comunicación eficiente. Por otro lado, se pretende que los estudiantes incrementen la calidad en sus trabajos a partir de uso de esta estrategia.

Dentro de los objetivos del estudio, se plantearon el conocer que aspectos del lenguaje causaban mayor dificultad al redactar un texto en lengua extranjera, la frecuencia de los errores cometidos, explicar como las condiciones adversas pueden influir en el desempeño de las tareas.

El segundo capítulo corresponde a la exposición teórica que da sostén a este estudio. Esta sección describe como el portafolio, que originalmente surgió en el área de las artes, ha sido reconsiderado como un instrumento de evaluación en otras disciplinas; el campo educativo no podía ser la excepción. No obstante, para los propósitos de esta disertación, el

portafolio no es visto desde la perspectiva de la evaluación, sino del aprendizaje. En otras palabras, concebir al portafolio como una herramienta en proceso de enseñanza-aprendizaje, específicamente en el campo de la redacción en una lengua extranjera; en este caso, el inglés. Igualmente, el diseño y construcción de un portafolio se sustenta en la teoría constructivista pues en su elaboración el estudiante escribe, analiza y evalúa el documento redactado. Esto permite al alumno internalizar el conocimiento adquirido. En este apartado es justamente lo que se expone de manera mas pormenorizada.

La investigación realizada es de carácter descriptivo pues se trata principalmente de relatar como el uso de esta estrategia puede influir en la calidad de los trabajos escrito de los alumnos. El diseño de la investigación fue un estudio de casos, pues grupo de los sujetos implicados era reducido. Este diseño permitió dar cuenta mas precisa sobre el fenómeno observado, ya que facilitó la realización de un análisis minucioso de los hechos. Con la finalidad de alcanzar el objetivo propuesto, la información se recolectó por medio del portafolio así como de la pre-prueba y las post-pruebas. Esto implicó la elaboración de lista de verificación que validaran los resultados de las pruebas mencionadas. En la tercera parte de este informe, dedicada al procedimiento metodológico se da cuenta mas pormenorizada del proceder.

En el capítulo cuarto, se presenta el análisis de los resultados obtenidos. En el primer apartado se explora los datos obtenidos en los documentos que conforman el portafolio. Esto permitirá al lector observar el progreso logrado por los alumnos a lo largo del estudio. En el segundo apartado se reporta la información encontrada tanto en la pre-prueba como en la post-prueba, de esta manera, se podrá apreciar cual fue el estado inicial y final del fenómeno estudiado. En la tercera sección, el lector encontrará un análisis sobre la frecuencia de los errores ocurridos. Finalmente, el último apartado corresponde a la discusión e interpretación de los datos encontrados.

La conclusión es el último apartado de este trabajo. En él se exponen las reflexiones sobre el problema investigado. Para ello, se retoman los fundamentos teóricos más importantes descritos en el presente reporte, se comparan con la información obtenida con

el propósito de realizar las inferencias pertinentes sobre la realidad estudiada, las cuales describen el estado del objeto de estudio de esta investigación. A partir de dicho análisis e interpretación se realiza una serie de comentarios finales sobre el problema estudiado, cuyo resultado culminó en la elaboración del presente informe.

CAPÍTULO UNO

MARCO REFERENCIAL

1.1 Antecedentes

El interés por efectuar este trabajo de investigación nació al realizar un recuento de la práctica docente. Es decir, la reflexión que permite al profesor tomar decisiones sobre las acciones de lo que hace y cómo lo hace dentro del salón de clases. De esta manera, el profesor enfrenta problemas a los que debe dar solución a partir de un estudio ya sea retrospectivo o sincrónico. De ahí, que después de impartir algunos cursos de inglés, se ha encontrado que los estudiantes, con cierta frecuencia, tienen dificultades para poder expresarse por escrito.

Durante el desarrollo del Taller Optativo (Composición) ofrecido a los estudiantes del sexto semestre de la Licenciatura en Lengua Extranjera de la UNACAR durante el semestre febrero -julio del 2001, se encontró que un número considerable de estudiantes de ese grupo enfrentaba algunos inconvenientes para plasmar por escrito sus pensamientos de forma clara y coherente. Posteriormente, en otros cursos de inglés impartidos en la Licenciatura en Lengua Inglesa, se seguía apreciando esta situación. Es decir, los estudiantes presentaban obstáculos similares. Esto también era posible observarlo a través de los escritos solicitados a estudiantes en otros cursos impartidos en la lengua extranjera. Algunos de estas situaciones estaban relacionados con el uso apropiado de los signos de puntuación, errores de concordancia sintáctica, el planteamiento de sus ideas así como la organización de sus argumentos, y, en algunas ocasiones, hasta en el formato del texto era evidente el error, por mencionar algunos.

Aunado a esto, se puede observar que los contenidos relacionados con los aspectos de la redacción en los cursos de inglés no eran claros de todo. Es decir, se hacía mención de algunos contenidos, los cuales no eran lo suficientemente explícitos para que el profesor

podiera trabajar de manera organizada dentro del aula, por lo tanto el estudiante tampoco podía realizar una tarea con un grado mayor de precisión. De acuerdo con Drakos (2005)

"a curriculum is a vital part of TEFL classes. It provides a focus for the class and sets goals for the students throughout their study. A curriculum also gives the students a guide and idea to what they will learn and how they have processed when the course is over."

De ahí la importancia que los contenidos del curso sean claros en los programas, ya que éstos son la guía del proceso de enseñanza-aprendizaje tanto para el profesor como para el estudiante. Para los propósitos de este trabajo, la atención se pondrá en el proceso de la enseñanza de la redacción.

Asimismo, parece también que la redacción no es, muy a menudo, una de las habilidades que pueda interesar a los estudiantes comparada con la expresión oral; como consecuencia, la redacción se ve relegada a un segundo plano en los cursos de idiomas (Gower y otros, 1995}. Esto se debe al énfasis puesto en la comunicación oral. En otras palabras, la redacción parece ser la habilidad de la que nadie se acuerda. Es la habilidad que los profesores menos atienden, a la que dedican un espacio de tiempo limitado tanto para su desarrollo como para la revisión y corrección de tareas (Bower y Marks, 1994). Ya que la enseñanza de la redacción no posee un lugar importante dentro de la clase de inglés, los resultados se ven reflejados en los trabajos que los estudiantes ejecutan.

Por otro lado, los problemas de redacción en una lengua extranjera pueden acontecer ya sea por las razones antes expuestas, o quizá por la falta de una metodología adecuada para la enseñanza de la redacción. El desarrollo de la expresión escrita en la clase de lenguas es tarea que regularmente queda para la casa. Es un área a la cual se le dedica poco tiempo dentro del aula. Los profesores quieren que los alumnos redacten bien, pero no enseñan cómo hacerlo. Cuando se pide un trabajo de redacción, el profesor regularmente revisa, marca y corrige los errores, pero muy pocas veces explica el origen del error y el

porque es un error. Tampoco se proporciona al alumno la oportunidad de corregir su trabajo. Es ahí donde quizá haya una falla en el método de enseñanza, con una orientación directiva, guiando a los estudiantes de cómo hacerlo, coartando, en cierta medida, la creatividad. Sin embargo, en la actualidad, cada vez más se hace palpable el hecho de seguir una metodología de enseñanza donde el estudiante sea responsable de su aprendizaje, siempre bajo la guía de un profesor que pueda orientarle. Es por ello, que el presente trabajo se enfoca principalmente en proponer una estrategia distinta para la enseñanza de la redacción.

1.2 Planteamiento del problema

En la actualidad, cuando se enseña una lengua extranjera se acentúa con mucho interés la comunicación. Es decir, provocar en los estudiantes un aprendizaje que les permita comunicarse con facilidad y efectividad en la lengua extranjera. Para ello, los profesores de lenguas planean actividades en donde los alumnos no sólo adquieran los conocimientos sobre la estructura del Idioma, sino también desarrollen habilidades y estrategias que les permitan ser usuarios competentes en dicha lengua. Para lograr esto se requiere de estudiantes que puedan expresar sus pensamientos con facilidad y fluidez en el plano tanto oral como escrito. De ahí, que los profesores en su planeación de clases incluyan actividades que intenten alcanzar dichos objetivos; sin embargo, sólo lo han pensado para el desarrollo de la expresión oral, relegando el desarrollo de la redacción aun segundo plano.

La expresión escrita, al igual que la expresión oral, juega un papel de suma importancia, puesto que la nueva sociedad de este mundo globalizado se ha caracterizado por ser un grupo que hace de la escritura el medio más idóneo de comunicación. Por esta razón, los futuros licenciados en lengua inglesa deben ser personas capacitadas no sólo con los conocimientos de sus disciplinas, sino también personas que puedan plasmar sus pensamientos de manera lógica y ordenada.

La práctica ha reflejado una situación diferente a la que se ha planteado con anterioridad. Es decir, los estudiantes de inglés de nivel intermedio han demostrado que se comunican con soltura en el plano oral, pero en el escrito, no es así. A pesar de que los estudiantes poseen la suficiente información lingüística para comunicar sus pensamientos, ellos han encontrado algunos problemas para crear mensajes efectivos de comunicación escrita. De ahí, nace un interés por conocer si la calidad de la redacción depende de una cuestión metodológica. Por lo tanto, con este trabajo se pretende contestar a la siguiente pregunta:

¿Cómo puede el portafolio, como una estrategia de aprendizaje, ayudar a mejorar la calidad de la redacción en inglés de los alumnos de sexto semestre de la Licenciatura en Lengua Inglesa de la Facultad de Ciencias Educativas, Universidad Autónoma del Carmen durante el período escolar febrero -julio de 2004 ?

1.3 Justificación

Aprender un idioma no es conocer reglas gramaticales y listas de palabras. Aprender un idioma es poder utilizarlo como un medio que facilita el proceso de comunicación entre los hombres, ya sea en la primera lengua o en una lengua extranjera. Entonces, se debe comprender que el aprendizaje de un idioma no es solamente poder hablarlo, sino poder escribirlo también. En los últimos años, en el área de enseñanza de lenguas, se ha favorecido una tendencia hacia el enfoque comunicativo, donde se enfatiza el desarrollo de habilidades de los estudiantes para poder interactuar de manera fluida en la lengua que aprenden. Sin embargo, el término comunicativo se ha interpretado erróneamente. En algunas ocasiones, lo comunicativo se ha traducido, en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, como sinónimo de naturalidad en la expresión oral. En otras palabras, si la persona ha aprendido una lengua extranjera, por ejemplo, inglés y posee cierto grado de fluidez cuando lo habla, se dice que ha aprendido bajo un enfoque comunicativo. Aprender un idioma no es sólo hablar bien y con soltura, sino escribir con claridad y coherencia también. Entonces, si se pretende enseñar una lengua en un contexto comunicativo, la escritura también debe observarse como un instrumento de comunicación;

por tanto, se debe fomentar el desarrollo de fluidez y percatarse del impacto que ésta pueda ejercer en el proceso de la comunicación. Es decir, motivar a los estudiantes a escribir con un propósito definido así como pensar en el destinatario de su texto: el lector (Gower, 1995).

La redacción no es, muy a menudo, una de las habilidades que pueda interesar a los estudiantes como lo es la expresión oral; del mismo modo, la redacción es un área que no ha sido atendida apropiadamente en todos los cursos (Gower, 1995). Asimismo, los profesores parecen no interesarse mucho en el desarrollo de la expresión escrita de los estudiantes de lenguas extranjeras, a tal grado que se ha quedado en el olvido. Por esta razón, dentro del aula de lenguas, a la redacción sólo se le ha dedicado una parte pequeña del tiempo de la clase para su enseñanza, revisión y corrección de tareas (Bower y Marks, 1994). Esto se puede constatar con los resultados de los trabajos realizados por los estudiantes de inglés como lengua extranjera.

La expresión escrita es una habilidad difícil de desarrollar en la lengua materna y, como consecuencia, también lo es en la lengua extranjera. El desarrollo de la habilidad para redactar se adquiere a través de un proceso de aprendizaje puesto que requiere del dominio de la forma y la estructura de la lengua que no se usan de manera frecuente en el discurso oral, pero que si son elementos importantes para lograr una comunicación efectiva cuando se escribe (Byrne, 1988). Además, en el desarrollo de las habilidades de redacción se tienen que trabajar una serie de aspectos como son la caligrafía, el deletreo, la puntuación, la construcción de oraciones, la organización del texto y el párrafo, la cohesión así como el registro y el estilo (Gower y otros, 1995). A pesar que muchas lenguas poseen similitudes, también existen sus diferencias. Estas diferencias son las que causan dificultad a los estudiantes cuando tienen que comunicarse por escrito en la lengua extranjera, en este caso, el inglés.

Debido a la diferencia lingüística, la metodología de la enseñanza juega un papel clave. La clase de redacción en un contexto tradicional implica la repetición de patrones con el propósito de perfeccionar las formas. No obstante, esta práctica convierte al alumno

en un autómatas, capaz de rellenar formularios, pero al mismo tiempo limita su capacidad creadora. De ahí el interés por experimentar con nuevas estrategias; por esta razón, el portafolio puede funcionar como una estrategia idónea para la enseñanza de la redacción. Con ello, se pretende incrementar la calidad de los trabajos cuando los estudiantes redacten en una lengua extranjera, por ejemplo, inglés.

La utilidad del portafolio como estrategia para el desarrollo de la expresión escrita beneficia a los estudiantes en el sentido que estos, además de adquirir los conocimientos y habilidades para poder crear un texto en la lengua extranjera, también incentiva el desarrollo de la creatividad, se involucra al estudiante en un proceso de reflexión pues ellos deben evaluar su trabajo al mismo tiempo que se hacen concientes y responsable del proceso mismo de aprendizaje. Esto es, lo que se pretende es formar profesionistas que puedan ser comunicadores competentes en la lengua extranjera, puesto que en un futuro no muy lejano pertenecerán a la comunidad científica.

Por esta razón, los futuros traductores o profesores de inglés tienen que comunicarse con propiedad tanto en la lengua materna como en la lengua extranjera. Entonces, la redacción juega un papel importante puesto que facilita los procesos de comunicación, así como el acercamiento y la difusión del conocimiento entre los pueblos, sobre todo si éstos manejan lenguas diferentes. De ahí que la redacción ocupe un lugar preponderante en la formación académica de estos futuros docentes de inglés como lengua extranjera. Así, la comunidad se verá beneficiada al poseer profesionistas que cuentan con una competencia tanto lingüística como comunicativa consolidada, pues esto propiciará que la sociedad interactúe con eficiencia dentro de este mundo globalizado, sobre manera la comunidad científica.

Aunado a lo anterior; con este proyecto se pretende resolver una problemática que ha estado latente en las aulas de lenguas por mucho tiempo: la falta de calidad en los trabajos de redacción. Con el desarrollo de este proyecto se pretende experimentar con otra estrategia para la enseñanza de la redacción; de funcionar ésta de manera eficiente, se estaría no solamente solucionando un problema, sino también se estaría formando

profesores de inglés y traductores que respondan a las demandas del mercado laboral.

En este proyecto, se pretende poner en práctica el desarrollo del portafolio, pero no visto como un instrumento de evaluación, sino más bien como una estrategia de aprendizaje. Lo que se pretende es valorar que tanto puede el estudiante mejorar la calidad de la redacción en sus trabajos, así como concienciarlos sobre el proceso de aprendizaje mismo.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo general

Comprobar si el uso del portafolio como una estrategia de aprendizaje incrementa la calidad de la redacción en inglés de los alumnos de sexto semestre de la Licenciatura en Lengua Inglesa de la Facultad de Ciencias Educativas, UNACAR.

1.4.2 Objetivos específicos

- Identificar qué aspectos tanto de construcción del texto como lingüísticos causan problemas al producir un escrito en lengua inglesa.
- Identificar cuales son los problemas más frecuentes que presentaron los alumnos al redactar un texto en inglés.
- Comparar el grado de precisión en la redacción de un documento en la lengua extranjera bajo condiciones de estrés.
- Evaluar la utilidad del portafolio como una estrategia para mejorar la calidad de la redacción.

1.5 Definición de términos

Calidad -Se define como la propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor (Diccionario de la Lengua Española, RAE).

Calidad de redacción -Se refiere a la redacción de documentos que cubren los criterios de claridad, cohesión, coherencia, y que responden de manera adecuada a una función comunicativa.

Competencia comunicativa -Se describe como la habilidad que permite al hablante realizar y participar en una serie de actos de habla como parte de diversos eventos comunicativos. (Da Silva y Signoret, 1996: 20-21).

Competencia lingüística -Es el conocimiento implícito del sistema lingüístico que posee el hablante (Da Silva y Signoret, 1996:19).

Enfoque comunicativo -Se concibe como un enfoque metodológico de enseñanza de lenguas, el cual toma en consideración la exposición al idioma, la práctica y el producto de la comunicación. Su objetivo principal enfatiza que los estudiantes deben utilizar el idioma para comunicarse en la lengua extranjera (Harmer, 1983:38).

Estrategias de aprendizaje -Son un conjunto de procesos o pasos que pueden facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información (Danserau, 1985 en Beltrán, 1997:311).

Expresión escrita -Se define como toda producción de un discurso escrito.
Expresión oral -Se define como toda producción del discurso hablado.

Lengua extranjera -Se define como la lengua que no es la lengua nativa a una gran cantidad de personas en un país o una región específica, que además no se utiliza como medio de instrucción en la escuela, y no es utilizada ampliamente como medio de

comunicación por el gobierno, la prensa, radio o televisión. Regularmente se enseñan como asignaturas en las escuelas con el propósito de comunicarse con extranjero o para leer material impreso en otro idioma (Richards y Schmidt, 2002: 206).

Lengua materna -La lengua que los niños adquieren naturalmente cuando éstos están desarrollando su habla (Da Silva y Signoret, 1996: 50).

Portafolio -Se concibe como un sistema de recopilación de evidencias de la generación de nuevos aprendizajes o saber entre profesores y alumnos de diversos entornos o ámbitos educativos. (López).

CAPITULO DOS

MARCO TEÓRICO

2.1. La importancia de la escritura en la enseñanza de una lengua extranjera

El aprendizaje de una lengua extranjera no implica únicamente el desarrollo la capacidad para comunicarse en el plano oral, sino también en el plano escrito. Por esta razón, los estudiantes que aprenden inglés, o cualquier otro idioma, deben desarrollar habilidades de comunicación efectiva. Es decir, debe 'aprender a utilizar la escritura como un medio idóneo de comunicación. Sin embargo, cuando se aprende un segundo idioma, es necesario estar consciente de las diferencias de los sistemas lingüísticos así como de los mecanismos empleados en la construcción del texto. Aunado a ello, es importante hacer énfasis en las funciones retóricas con las cuales los estudiantes deben estar familiarizado dentro de su futuro contexto profesional. Igualmente, es importante describir los acercamientos metodológicos que propiciarán el desarrollo de esta habilidad.

La escritura como medio de comunicación sirve de vínculo entre los usuarios de un idioma con el propósito de lograr una interacción que facilite la transmisión de experiencias y conocimientos. Como bien lo señala Hyland (2003:9), "writing is a way of sharing personal meaning and (...) the power of the individual to construct his or her views on a topic. " En otras palabras, la escritura no es la mera manifestación formal del idioma en un sistema convencional, sino más bien el medio idóneo para expresar opiniones sobre su realidad o una diversidad de temas con los que se encuentra familiarizado. El individuo debe demostrar que ha desarrollado no sólo su competencia lingüística; sino, sobretodo, su competencia comunicativa al momento de hacer uso de la redacción.

De acuerdo con Abreu (en SEP, 1996:14), "la gramática no sirve para enseñar a hablar y escribir correctamente la lengua propia, lo mismo que el estudio de la fisiología de la acústica no enseñan a bailar o que la mecánica no enseña a montar en bicicleta."

Entonces, conocer la gramática de un Idioma no garantiza que se tenga la suficiente destreza para poder construir un texto. Aprender a escribir es un arte que se desarrolla como un proceso a lo largo de un periodo de tiempo, lo cual es producto de la práctica suficiente. Asimismo, Cassany (1991 : 73) señala que no basta que los escritores conozcan el código escrito. Para escribir bien, los escritores deben saber utilizarlo en una situación concreta, tienen que haber desarrollado buenos procesos de composición de textos. "La enseñanza de la redacción no debe centrarse en el buen uso de las reglas gramaticales y la ortografía de la lengua, sino también lo que es posible realizar a través de ella. Dicho de otra manera, el estudiante debe de ser capaz de poder construir textos con fines comunicativos; textos donde el estudiante pueda argumentar, describir, contrastar, sugerir, invitar, pedir... textos que le ayuden a establecer vínculos de comunicación. Tampoco se intenta insinuar que el estudiante deba escribir sin respetar las convenciones establecidas; sino todo lo contrario, el estudiante debe demostrar que tiene un dominio adecuado del código de la lengua en la que escribe; pero, además ello implica conocer la forma que se utiliza para transmitir el mensaje.

De acuerdo con Davies (1998),

...L2 language learners have traditionally learned to write by completing fill-in-the blanks exercises which focus on accuracy rather than on the composing process. Creative writing, on the other hand, gives learners practice in composing and complements more traditional approaches.

De ahí que el desarrollo de habilidad para redactar se considere un proceso que requiere de un período de tiempo, en el cual su enseñanza debe ser de carácter práctico, esto es, aprender haciendo. En palabras de Gower y otros (1994: 113), "writing is perceived by learners as being difficult and, as a result, often labelled boring." Asimismo, Carrión (citado en SEP, 1996:18), por su parte, señala que

...todo es aprender de manera directa y práctica, por medio de experiencias vividas intensamente y durante un tiempo más o menos largo, tal como se adquieren todas las habilidades (...) lo mismo puede decirse del escribir, que se aprende escribiendo, escribiendo y escribiendo.

De igual manera, Davies (1998) señala que "writing is essentially a creative process and good writers must learn to communicate their ideas clearly to an unseen audience". La enseñanza de la redacción se convierte en un proceso creativo puesto que el estudiante debe partir de su propia experiencia y cuidar el uso de las palabras y la construcción de su discurso de acuerdo con su posible lector, creando así oportunidades para el desarrollo de la creatividad del lenguaje; de lo contrario, como lo señala Bower y Marks (1994:144), cuando "more accuracy is demanded and this may be as frustrating for many learners keen to express themselves fluently in written form as it is for learners struggling to communicate orally and being constantly corrected. " Pero, no es sólo el hecho mismo de escribir, sino más bien de la construcción de textos lo suficientemente claros para el lector, puesto que la interacción escritor-lector no acontece en tiempo real.

La enseñanza de la redacción en una lengua extranjera juega un papel importante puesto que los aprendices del idioma nuevo deben ser capaces de expresarse por escrito con naturalidad. Por ello, como explica Hyland (2003: 3), "learning to write in a foreign language or second language mainly involves linguistic knowledge and the vocabulary choices, syntactic patterns, and cohesive devices that comprise the essential building block of the text. " Entonces, se parte del supuesto que el desarrollo de la escritura, es una habilidad que involucra una serie de aspectos de carácter lingüístico que se encuentran presentes en la composición del texto. Del mismo modo, Caudery (1998) argumenta que

...teaching second-language writing have recognised the importance of helping students to be aware of the genre. There are obvious applications in the teaching of English for Specific Purposes, and the work of Swales (1990), which concentrated

particularly on the genre of the academic paper, has been especially influential in the field of English for Academic Purposes. However, genre considerations have implications for all L2 learners who need or want to write in the target language, not just college students studying abroad who need to write essays, or people needing to master specific and perhaps fairly limited workplace genre.

De ahí el interés por resaltar la importancia de la concienciación lingüística del estudiante de idiomas, en el sentido, que debe ser capaz de identificar las diferencias en la organización de los diversos tipos de textos, lo cual permitirá al estudiante participar en el proceso de comunicación con mayor precisión. Igualmente, esto proporcionará al estudiante la ocasión de manipular patrones establecidos de acuerdo con el tipo y la función del texto que se produce, por ejemplo, una carta donde se hace una queja por el mal funcionamiento de un artículo, un informe sobre el estado físico de algún instrumento o equipo de laboratorio, un informe sobre las condiciones de salud de una persona, etcétera. Caudery (1998) también hace hincapié en las diferencias en el uso de las convenciones de los diferentes géneros. Esto lo ejemplifica cuando dice que

...there is a convention that a letter in English normally begins "Dear XXX", such an opening can safely be used in any letter. However, beginning a letter "Darling XXX" would be appropriate in only very few situations, despite the fact that "dear" and "darling" would appear on the face of it to be similar expressions (Ibidem).

Por otro lado Biber (1995, citado en Caudery) señala que la forma de los rasgos genéricos en todas las culturas, por lo tanto, es posible encontrar similitudes en la organización un texto en diversas lenguas; por esta razón, un estudiante puede sentirse familiarizado con el patrón de construcción en lengua extranjera o segunda lengua, siempre y cuando posea un grado de educación. No obstante, esta ventaja pueda ser parcial, en el

sentido que cada lengua establece usos particulares de comunicación. Por ejemplo, es posible que estudiante enfrente problemas con el uso de los signos de puntuación, la presentación o el estilo de un texto (Bower y Marks: 1994). Asimismo, Gower y tras (1995: 113) consideran que "the conventions of English capital letters and unctuation are not universal and might have to be taught."1 Esto es, si los, estudiantes perciben estas diferencias; entonces, la posibilidad de cometer errores se reduce.

Además de esa concienciación sobre las diversas formas de construcción de un texto, es vital que los alumnos hayan desarrollado algunas competencias. De acuerdo con Hyland (2003: 32), los estudiantes deben incrementar sus niveles en cuatro competencias principalmente:

La competencia gramatical -conocimiento de la gramática, el vocabulario, y el sistema lingüístico.

La competencia discursiva -conocimiento sobre el género y los patrones retóricos que los crean.

La competencia sociolingüística -la habilidad de utilizar el lenguaje apropiadamente en contextos diferentes, para comprender al lector y adoptar actitudes de autoría.

La competencia estratégica -la habilidad de utilizar una variedad de estrategias comunicativas.

La redacción resulta ser una habilidad importante durante el aprendizaje de una lengua extranjera, sobre todo porque se le considera como una habilidad productiva. Como se ha mencionado, la redacción sirve de vehículo de comunicación entre las personas; por ello, el estudiante debe contar con la 'ente preparación para generar escritos claros, responder a las características su lector, cumplir con las condiciones propias del tipo de texto producido por el estudiante,

2.2. Definición de portafolio

Alguna vez se ha escuchado hablar del portafolio. El portafolio ha sido una técnica que los artistas han trabajado frecuentemente. Sin embargo, esta forma 'de trabajo ha sido trasladada recientemente al área de la educación; la enseñanza "de lenguas extranjeras no podía ser la excepción.

En sus orígenes el portafolio se definía como la carpeta que contenía los trabajos más representativos del artista, por ejemplo, pinturas, dibujos, fotografías, entre otros. Esta selección de trabajos estaba determinada por los objetivos del portafolio, es decir, para qué se construye el portafolio y que se pretende mostrar (Bastidas, 1996). Como se puede observar, en esta primera definición del portafolio, se le describe como una colección de evidencias cuyo objetivo es demostrar el dominio de habilidades específicas.

Kemp y Toperoff (1998) definen al portafolio como una compilación viva y progresiva del desempeño de un estudiante. Cada trabajo que el estudiante añade, se selecciona de manera cuidadosa. Posteriormente, el estudiante será capaz de explicar los motivos por los cuales ha hecho dicha selección. La tarea del estudiante ya no se trata solamente de hacer una compilación de trabajos, sino de explicar, además, las razones por las cuales ha incluido estos trabajos en su carpeta. Es decir, se requiere que el alumno realice una actividad de análisis y crítica, la cual culminará con la evaluación hecha sobre su propio trabajo. Son estas acciones las que incidirán en el crecimiento intelectual.

Entonces, el portafolio se convierte en una colección de documentos que muestran los logros obtenidos por el autor, demostrando el desarrollo de las habilidades durante un período de tiempo. El portafolio además de mostrar los resultados, hace evidente el proceso que se siguió para alcanzarlos así como los conocimientos adquiridos durante dicho proceso (Keeping Track: Porfolio Aren't I Just for Arlist Anymore). El uso del portafolio entonces permite hacer que los alumnos sean más conscientes sobre la construcción del conocimiento puesto que les permite reflexionar sobre la forma en cómo lo construyen, y cómo adquieren los conceptos teóricos de la disciplina. De esta manera, esa compilación de

trabajos que conforman el portafolio, es una evidencia del aprendizaje de los alumnos en el salón de clases.

Como se ha mencionado antes, el portafolio exhibe trabajos realizados por los alumnos a lo largo de un período escolar; de ahí, el estudiante escoge el mejor trabajo que realizó durante este período, entre los cuales se puede incluir trabajos que muestren el antes y el ahora. Estas tareas realizadas por los estudiantes reflejan modificaciones sufridas durante dicho lapso de tiempo, el crecimiento alcanzado así como los productos finales que tienen un alto valor emotivo para los estudiantes (Fiderer, 1995; Claywell, 2001; Cole y otros, 2000). Esto quiere decir que el portafolio involucra la parte afectiva de los estudiantes, ya que si algo no es significativo para ellos, el valor del trabajo será bajo, perdiendo, al mismo tiempo, el interés por seguir puliéndolo. En este sentido, el portafolio puede ser un instrumento "mas personalizado pero que proporcione mayor información o insight de la actuación de los aprendices" (Santos, 1997). El portafolio, de cierta manera, pone de manifiesto la personalidad del estudiante, ya que sus emociones, impresiones de áreas o situaciones diversas quedan plasmadas en los trabajos realizados.

Se puede decir que el portafolio hace público tanto las fortalezas como las debilidades de los estudiantes, ya que al contener trabajos elaborados a lo largo un periodo, ilustra el proceso que este trabajo siguió para ser elaborado, es ir, muestra el proceso de gestación del producto (Sweet, 1993).

De esta manera, se puede concluir que el portafolio es un buen instrumento para poder mostrar los avances de los estudiantes, es decir, mostrar el proceso de adquisición de conocimientos y habilidades, y no, meramente, el producto de un proceso de aprendizaje durante un período de tiempo.

2.3 Los beneficios y el propósito del portafolio.

Implementar el uso del portafolio dentro del salón de clases puede ser una experiencia benéfica para los estudiantes y maestros. Debido a que el portafolio muestra el

trabajo realizado durante un período de tiempo, es posible que esos trabajos conservados sirvan como evidencia de un proceso de aprendizaje. El portafolio proporciona una estructura que involucra a los estudiantes en la selección y comprensión de los criterios para evaluar sus trabajos, apropiándose de dichos criterios y aplicándolos a sus propios trabajos y el de los demás (Sweet, 1993). Esto es, el alumno se vuelve más reflexivo sobre su desempeño en las actividades que desarrolla, al mismo tiempo que forma criterios propios de evaluación.

De esta manera, el portafolio funciona como un medio para incrementar el grado de conciencia sobre las estrategias que alienten el desarrollo del pensamiento y la producción del trabajo ya sea dentro o fuera del aula (Sweet, 1993). Entonces, además de poder facilitar la aprehensión de los conceptos, el portafolio es una herramienta que fomenta el desarrollo de un pensamiento crítico y creativo.

El portafolio es también utilizado como una herramienta que hace patente el desarrollo académico de los estudiantes durante un período de tiempo; asimismo, le proporciona a los padres de los estudiantes una evidencia concreta de logros alcanzados durante su proceso de aprendizaje (Kemp y Toperoff, 1998; Cole y otros, 2000). El portafolio, entonces, puede servir para informar a los padres de los estudiantes el nivel alcanzado por sus hijos, al mismo tiempo ser utilizado como una colección de trabajos que da fe del grado de desarrollo de habilidades en áreas diversas.

El portafolio también se puede utilizar como un instrumento para poder realizar una revisión comentada de los avances no solo con el estudiante, sino también con los padres de alumno (Cole y otros, 2000). Así, antes del término del período escolar, el estudiante puede tener una idea general de su progreso, podrá detectar las áreas deficientes, y con la ayuda del profesor, podrá determinar algunas estrategias que ayuden a mejorar su desempeño. De igual manera, puede utilizarse como una medida preventiva.

Por la parte de planeación de cursos, la información contenida en cada uno de los portafolios de los estudiantes, se puede aprovechar como una fuente de datos para evaluar

el curso y proponer modificaciones a los contenidos de dicho programa (Cole y otro, 2000). El portafolio entonces se puede considerar como un elemento más del proceso de evaluación del curso puesto que las carpetas construidas por los estudiantes reflejan el grado de incidencia de los contenidos del programa en la instrucción del alumno.

El portafolio también se puede utilizar como un medio de evaluación. Esto posibilita al alumno conocer sus avances durante el proceso de aprendizaje. Es decir, los estudiantes se irán acostumbrando aun tipo de evaluación holística (Kemp y Toperoff, 1998). Con ello, se logra alcanzar uno de los objetivos de la enseñanza: hacer que los alumnos analicen la situación de aprendizaje. Es decir, hacer que los alumnos desde una perspectiva más amplia creen el hábito de reflexión y la habilidad para enlazar los conocimientos de una unidad de estudio o una disciplina con otra.

El propósito de utilizar un portafolio dentro del salón de clases es "to enable the student to demonstrate to other learning and progress" (Kemp y Toperoff, 1998). Debido a que el portafolio es una compilación de trabajos, dicha compilación, como se ha mencionado antes, sirve de evidencia para poder demostrar a los demás las diferentes etapas y el progreso del aprendizaje. "The greatest value of portfolio is that, in building them, students become active participants in the learning progress and its assessment" (Kemp y Toperoff, 1998). En otras palabras, la importancia del portafolio no radica solamente en los diferentes trabajos que los estudiantes realicen, sino también en el proceso que se siguió para su construcción. Durante su construcción, el estudiante se da a la tarea de realizar una serie de procesos y operaciones que lo convierten en un participante activo de su propio aprendizaje. Igualmente, se ve obligado a realizar y emitir juicios y opiniones de manera ordenada y lógica con la finalidad de autoevaluar el progreso de su aprendizaje.

El desarrollo de un portafolio es una parte importante, ya que muchos aspectos deben quedar claros para los estudiantes y el profesor mismo. Por esta razón, es importante

...to begin the process of determining the purpose of the portfolio in your classroom, let's explore why you wanted to begin using portfolio in your classroom in the first place (Kemp y Topperoff, 1998).

Si no existe un propósito claro para construir el portafolio, la construcción del mismo se volverá una situación confusa tanto para el estudiante como para el profesor porque no van a saber cual es la finalidad del mismo y, sobretodo, si se pretende utilizarlo como un instrumento de evaluación. Así, antes de pensar en el uso del portafolio, es necesario hacer una reflexión sobre lo que se quiere alcanzar con él.

Construir un portafolio puede aportar muchos beneficios al proceso de aprendizaje, por ejemplo,

...it enables you to reflect on the important aspects of all your life, seeing connections between your interests and abilities, so that you can focus and make sound career decisions (Keeping Track: Portfolio Aren't Just for Artists Anymore).

El portafolio es un instrumento que además promueve la reflexión de una diversidad de aspectos, así como las relaciones que acontecen entre ellos, con la finalidad de poder tomar una decisión que sea apropiada. El portafolio, entonces, se convierte en un instrumento que muestra parte de la personalidad del individuo, por ejemplo, sus intereses y habilidades. De esta manera, a partir de esa reflexión, la persona puede escoger los trabajos o evidencias que enseñe cuales son sus habilidades de una manera más organizada.

En conclusión, uno de los propósitos del portafolio es mostrar el avance en las habilidades que una persona ha desarrollado durante un período de tiempo. Este tipo de actividad ayuda a los estudiantes a desarrollar ciertas habilidades del pensamiento, ser personas más críticas y reflexivas de su propio trabajo.

2.4 Construcción del portafolio

Como se ha mencionado antes, el portafolio es un documento que contiene las evidencias de trabajo desarrollado durante un período de tiempo determinado; por esta razón, existen dos rasgos importantes que se deben considerar cuando se construye el portafolio.

En el primero, "the selection process is ongoing rather than a one-time event" (Fiderer, 1995: 121), es decir, la selección de los materiales se realiza durante el semestre o año escolar, no en un momento específico de este. La construcción del portafolio, como se ha remarcado, se va confeccionando con el paso del tiempo. Construir un portafolio no es una actividad que se pueda realizar de la noche a la mañana. Su construcción implica todo un proceso.

En el segundo rasgo,

...students are at the centre of the assessment process because they choose what goes into their portfolios, and they decide why they various pieces belong there (Fiderer I 1995:121).

El portafolio, además, puede ser utilizado como un medio de evaluación del proceso, donde los estudiantes se ven en la necesidad de reflexionar, evaluar y decidir sobre el contenido de su trabajo (etapa de evaluación y reflexión) así como explicar las razones por las cuales se ha tomado tal decisión. Se espera generar en el alumno su habilidad para recolectar, seleccionar y reflexionar sobre su trabajo (Sweet, 1993), creando así algunos mecanismos de trabajo para la construcción de la carpeta. En este proceso de construcción del portafolio, la participación del profesor como de los compañeros es fundamental porque ellos retroalimentarán el trabajo realizado.

La estructura del portafolio

...is built from class assignments and as such corresponds to the local classroom curriculum[,] (...) focused on a single curricular area [:] English as a Second Language [, for example] (Sweet, 1993).

El contenido de la asignatura también, es un factor determinante en la construcción del portafolio, a partir de ella se determinará la cantidad y el tipo de bajo que lo integraran. El portafolio, por lo tanto, puede enfocarse a una sola a, como lo es la redacción, o bien puede estar conformada por una diversidad áreas, por ejemplo, trabajos que demuestren el desarrollo de la comprensión auditiva, de lectura, la expresión oral y escrita.

Otro factor a considerarse es que "the age of the students may determine how portfolios are developed and used"(Sweet, 1993). La edad determinará el, grado de complejidad en la realización de la carpeta. De esta manera, la estructura de un portafolio diseñado por niños muestra un grado de complejidad menor que el portafolio elaborado por un adulto.

2.5 La estructura de un portafolio para la clase de redacción

Diversos autores han propuesto una estructura para la elaboración de un portafolio de esta naturaleza. Aunque en muchas ocasiones el orden o el número de los elementos que deben incluirse puede variar; se pueden encontrar muchas características en común.

Kemp y Toperoff (1998) indican que el portafolio debe estar compuesto por una carta de presentación sobre el autor y la apreciación de los trabajos que integran la carpeta. Dicha carta se escribe al final del proceso, pero se coloca al inicio del portafolio. Esta carta resume la evidencia del progreso y el aprendizaje del estudiante. El segundo elemento a incluir es el índice del trabajo. Este va seguido por las diferentes entradas que integran la carpeta, tanto las que son obligatorias como las que son opcionales. Las entradas

obligatorias son los trabajos comunes que todos los estudiantes elaboraron; estos servirán como una referencia durante el proceso de evaluación. Las entradas opcionales, por otra parte, son aquellos trabajos que reflejan la personalidad única de cada estudiante.

Kemp y Toperoff (1998) comentan que el estudiante puede incluir no solamente su mejor trabajo; sino, además, algún trabajo que haya causado dificultad en su desarrollo, explicando las causas de estas dificultades. Cada una de estas entradas deben contener la fecha de cuando se elaboró, ya que ello permitirá corroborar el desarrollo de las habilidades durante un período de tiempo. Además debe incluir los borradores y las versiones revisadas, así como un comentario de reflexión sobre el mismo. Este comentario puede ser escrito en la lengua materna del estudiante, si ellos son de niveles básicos o no muy avanzados.

Fiderer (1995) explica que el portafolio debe contener ejemplos que demuestren la diversidad de los trabajos elaborados por los estudiantes, ejemplos que muestren el mejoramiento de algunas de las habilidades así como los comentarios de otros lectores, los cuales expresen una opinión sobre el trabajo. Una vez que el profesor ha explicado el trabajo que todos los estudiantes deben tener en común, es vital sugerir a los estudiantes que escojan e incluyan otro trabajo de la lista de temas elaborada al inicio del curso.

De acuerdo con Baak (1997), el portafolio debe estar integrado por el primer ensayo realizado en clase y otro que se considere sea el mejor. Éstos deben incluir el bosquejo original, los borradores, los comentarios de los compañeros, así como la versión o revisiones realizadas antes de la versión final; excepto para el primer ensayo escrito en clase y la carta de presentación. Estos elementos, productos de un proceso de reflexión, pueden considerarse como los componentes para ser evaluados por el profesor, los compañeros y el autor.

2.6. La preparación del trabajo del portafolio

Antes de implementar la elaboración de un portafolio en la clase, es necesario que algunos conceptos queden claros, por ejemplo, que es un folio, como se trabaja con un portafolio, cual es el propósito de elaborar un folio entre otras cosas más.

De acuerdo con Kemp y Toperoff (1998), la realización de un portafolio incluye siete pasos que se enlistan a continuación:

1. Identificación de los objetivos de enseñanza para evaluar por medio de un portafolio.
2. Presentar la idea del portafolio a los estudiantes.
3. Especificar los contenidos del portafolio.
4. Preparar una guía clara y detallada de la presentación del portafolio.
5. Notificar a otras personas interesadas sobre el trabajo del portafolio (padres, directores).
6. El período de preparación.
7. La evaluación y retroalimentación del portafolio.
8. Reuniones de revisión del maestro con los estudiantes.

La definición de los objetivos es fundamental ya que va a ser el eje rector de todo el trabajo. Este permitirá tanto al profesor como a los estudiantes no desviarse de los objetivos que se pretenden alcanzar. Igualmente, es de suma importancia que los estudiantes tengan una idea clara de lo que es, él por qué lo están haciendo y que se pretende alcanzar. Si los estudiantes tienen un panorama no ambiguo del portafolio, esto permitirá y / o los alentará a que hagan suyo ese trabajo que están diseñando.

La definición de los objetivos, como se ha mencionado, es importante por que ellos son la guía del trabajo. Este también ayudará a especificar los de la carpeta. Dichos contenidos deben ser planeados en base a los que se pretenden alcanzar y ser planeados con anticipación. De esa podrá asegurar el buen funcionamiento de la clase. Es decir, que no deje de las actividades y productos que los estudiantes deben ejecutar y estructurar.

Si es la primera vez que se utiliza el portafolio como una herramienta de es necesario, dar a conocer y explicar a los directivos y padres de familia pretende alcanzar, proporcionarles la información suficiente para que no malos entendidos. El portafolio es asimismo utilizado como medio de evaluación, pero de una evaluación continua el cual incluye la retroalimentación arte de tanto el profesor como de los compañeros de clase. Esto es, el estudiante hace un trabajo, lo muestra a sus lectores (compañeros y profesor) con la finalidad de recibir comentarios que puedan incidir de manera benéfica en el mejoramiento del escrito. A su vez, los trabajos realizados servirán como pretextos la calendarización de reuniones de los profesores con sus pupilos, y puedan, juntamente, discutir los avances obtenidos en el proceso de aprendizaje.

2.7 Tipos de portafolios

Dependiendo del propósito del portafolio, estos se pueden clasificar en varios tipos, entre los cuales tenemos, el portafolio de muestra (showcase portafolio), el portafolio de colección (collection portafolio) y el portafolio de evaluación. A pesar de que comparten elementos comunes, su uso los hace diferentes. Para el propósito de este trabajo se hará mas énfasis en la estructura el portafolio de evaluación con la finalidad de utilizarlo como una estrategia de aprendizaje.

El portafolio de muestra (showcase portfolio), según Da Costa (2000), "display of students' best work to parents/administrators [and] selected entries to illustrate student achievement in course." Este tipo de portafolio tiene por función mostrar el trabajo de los estudiantes, ser la evidencia del trabajo realizado. Sin embargo, no muestra el desarrollo y/o el aprendizaje del alumno. Por otro lado, Fiderer (1995) argumenta que este tipo de portafolio requiere de una mayor cantidad de tiempo y planeación debido a la complejidad de las actividades que los estudiantes deben realizar

Para Fiderer (1995: 123), la organización de este tipo de portafolio debe \ contener los siguientes elementos:

1. Actualizar los registros de lecturas (listas bibliográficas, géneros).
2. Revisar el trabajo
3. Escribir una lista temporal de los contenidos.
4. Seleccionar los mejores ejemplares.
5. Realizar y redactar una evaluación donde se explique los aspectos positivos de cada ejemplar .
6. Discutir las autoevaluaciones con los compañeros.
7. Discutir las selecciones y los futuros objetivos [con el profesor].
8. Volver a copiar las notas de cada evaluación, organizar los materiales, numerar las páginas y escribir la lista de contenidos.

El siguiente tipo de portafolio es el de colección (collection portfolio). Da Costa (2000) señala que este tipo de portafolio debe cubrir los siguientes aspectos:

1. Contiene todos los trabajos del estudiante.
2. Muestra tanto el proceso como el producto.
3. No es la mejor opción para evaluar a los estudiantes porque no siempre requiere de una cuidadosa planeación u organización con un propósito específico.

Como se puede observar, este tipo de portafolio es completamente diferente al descrito anteriormente. El portafolio de colección incluye todos los trabajos realizados, donde se muestra tanto el proceso experimentado como el producto logrado. A pesar que en él se colocan todos los ejemplares de las tareas realizadas, no es el instrumento más adecuado para evaluar los conocimientos y habilidades debido a la falta de organización de las tareas asignadas.

Al igual que en los tipos de portafolio antes definidos, el portafolio de evaluación comparte las mismas características. No obstante, el objeto principal de la carpeta que aquí

se describe es evaluar. De acuerdo con Danielson y Abrutyn (1997:4), el portafolio de evaluación

...is to document what a student has learnt. The content of the curriculum will determine what students for their portfolios. Their reflective comments will focus on the extent to which they believe the portfolio entries demonstrate their mastery of the curriculum objectives.

Entonces, la construcción de este tipo de portafolio tiene como finalidad documentar el aprendizaje del estudiante. Pero a diferencia de los demás, la selección que los estudiantes realizan, el portafolio deberá estar conformado por materiales relacionados con los contenidos del curriculum. Es decir, los trabajos que la carpeta contendrá deberán reflejar y/o demostrar el dominio de los contenidos.

Por otro lado, Da Costa (2000), señala que este tipo de carpeta

1. Includes focused reflections on specific learning goals
2. Shows both process and product
3. [Is a] careful selection of each entry
4. [Is a] Self-assessment -the Key!
5. [Includes the] Teacher-assessment
6. [Is] Ideal for classroom-level use

Así, se puede definir que el propósito principal de este portafolio es "to document students learning on specific curriculum outcomes" (Danielson y Abrutyn, 1997:5). Entonces, la carpeta se convierte en las evidencias que el alumno debe presentar al final del período escolar. Los documentos contenidos en dicha carpeta deben demostrar que el alumno fue capaz de lograr las metas del curso. Para que esto suceda, se necesita planear y organizar las actividades que deberán ejecutarse. Para ello, Danielson y Abrutyn (1997:6) reportan los siguientes ocho pasos:

1. Determinar los objetivos curriculares que se deberán cubrir a través del portafolio.

2. Determinar las decisiones que se tomarán como base de la evaluación del portafolio.

3. Diseñar las tareas de evaluación para los objetivos curriculares. Se debe asegurar que las actividades concuerden con las intenciones instrumentales y que representen adecuadamente los contenidos y habilidades que se espera que los alumnos alcancen.

4. Definir los criterios para cada actividad de evaluación y establecer los estándares requeridos para cada criterio. 5. Determinar quién evaluará las entradas del portafolio. 6. entrenar a los profesores u otros evaluadores para calificar las evaluaciones. Esto asegurará la confiabilidad de la prueba.

7. Enseñar el curriculum, administrar evaluaciones, recoger los portafolios, calificarlos.

8. Como se establece en el punto dos, tomar decisiones basadas en las evaluaciones del portafolio.

Como se puede apreciar, el proceso gira entorno de los contenidos curriculares y el desarrollo de las habilidades por parte de los estudiantes. Así, el proceso de evaluación puede funcionar de tres maneras. Según Da Costa (2000), este proceso puede ser:

1. Documentación -los estudiantes incluyen entradas escritas justificando los temas seleccionados.

2. Comparación -los estudiantes comparan los primeros trabajos con la versión final e identifican las fortaleza/debilidades, regularmente se incluyen cuadros con criterios de evaluación.

3. Integración -los estudiantes demuestran y documentan como se puede integrar el trabajo ya sea en cada curso o en los diversos cursos para complementar el aprendizaje y desarrollar el autoaprendizaje.

Para la construcción del portafolio de evaluación, sin duda alguna, tanto el curriculum como el profesor juegan un papel importante, puesto que ellos determinarán los

temas que se van a incluir como los criterios con que se van a evaluar dichos trabajos. Debido a las características en la construcción de este tipo de carpetas, éste pareciera ser una buena estrategia para favorecer el proceso de aprendizaje. Esto es, el estudiante tiene la oportunidad de no sólo reflexionar sobre el trabajo que está realizando, sino también sobre el proceso que está vivenciando, así como la oportunidad de poder compartir su trabajo con otros. De esta manera, se hace presente la posibilidad de recibir una retroalimentación desde perspectivas distintas.

Además de las propuestas anteriores, Danielson y Abrutyn también incluyen otro llamado portafolio de muestra (display portafolio); así mismo la National Assessment of Education Progress (NAEP) (1990) plantea la siguiente clasificación: el portafolio del salón de clases (classroom portfolio) y el portafolio ecléctico (combination portfolio). De acuerdo con Danielson y Abrutyn (1997:3), el display portafolio es

...the display of the students' best work, the work that makes them proud. Students, as well as their teachers, become most committed to the process when they experience the joy of exhibiting their best work and interpreting its meaning.

Danielson y Abrutyn, al igual que Da Costa (2000) indican que este tipo de portafolio sirve solo para mostrar el trabajo realizado por los estudiantes, lo cual causa un sentimiento de satisfacción en ellos ya que la carpeta incluye las mejores tareas que realizó durante el curso. Así, cuando el estudiante se encuentra orgulloso de su trabajo, se siente comprometido con la tarea de construir su carpeta; sobre todo, si esta experiencia la vive con placer al exhibir su trabajo e interpretar lo que quiso transmitir.

Una de las razones para construir este tipo de portafolio, como señala Danielson y Abrutyn (1997:3), es que

...many educators who do not use portfolios for any other purpose engage their students in the creation of display

portfolios. The pride and the sense of accomplishment that students feel make the effort well worthwhile and contribute to a culture for learning in the classroom.

Este tipo de portafolio es útil cuando no se planea evaluar con él. Es aquí cuando entra en juego la motivación para que el estudiante se comprometa en la realización y diseño de su carpeta. Lo que mueve al estudiante a ejecutar esta tarea es el sentimiento de satisfacción y logro que recompensa el esfuerzo realizado, al mismo tiempo que contribuye en la formación de una cultura de aprendizaje.

Por otro lado, la NAEP (1990) clasifica al portafolio en dos tipos: portafolio del salón de clase (classroom portfolio) y el portafolio ecléctico (combination portfolio). En el primero, de acuerdo con la NAEP

...students collect their written work in folders. At specific points in the term, they review their work and create a portfolio by engaging in a process of reflection, selection and description.

Como se puede observar, el estudiante se encuentra involucrado en el proceso desde un inicio. Una vez que ha reunido una cantidad de trabajos, es entonces el momento apropiado para selección y descripción de las piezas que él considera más representativas.

Por otro lado, la NAEP (1990) apunta que

...the reflection and selection stages are guided by a set of criteria developed by teachers and/or students. These criteria often focus on the depth of the students writing and on the breadth of students writing.

El ejercicio de la selección y reflexión son actividades de una planeación anticipada por parte del docente, pero estos criterios para la elaboración de la guía también se puede

discutir con los estudiantes posteriormente. De esta manera, se e llegar a un consenso. Los criterios establecidos en la guía deben ser claros ya que ella será el marco de referencia que ayude a los alumnos en la revisión de sus escritos.

Por su parte, el portafolio ecléctico (combination portfolio) es otra propuesta de evaluación el cual "uses a combination of approaches to collect writing from students", según la NAEP(1990). Para organizar este tipo de carpeta se le pide a los estudiantes:

1. Seleccionar su mejor trabajo
2. Escribir una carta donde explique las razones por las cuales considera a esa composición su mejor trabajo.
3. Incluir una actividad de composición que haya sido común con el resto de los estudiantes. (Ibid.)

Posteriormente, estos tres componentes se evalúan por separado y de forma individual por el profesor o la academia. Una vez que han sido evaluados, se asigna una calificación a cada estudiante creando así un perfil de los logros alcanzados por los mismos (NAEP, 1990).

2.8 El portafolio como una estrategia de aprendizaje

Dentro de la clase de lenguas extranjeras, tanto profesores como alumnos ponen en práctica un conjunto de acciones con el propósito de lograr un aprendizaje. Esta serie de acciones pueden ser consideradas como estrategias. De acuerdo con la Enciclopedia General de la Educación (1999,454), "se entiende por estrategias de aprendizaje un conjunto de procedimientos empleados en una situación de aprendizaje." De igual manera, Díaz-Barriga y Hernández (1998, 15), definen las estrategias de aprendizaje como "...un procedimiento (conjunto de pasos o habilidades) que un alumno adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas." Oxford (1990,1) por su parte, también define que las estrategias de aprendizaje

...are steps taken by students to enhance their own learning. Strategies are especially important for language learning because they are tools for active, self-directed involvement, which is essential for developing communicative competence.

Como se puede apreciar, las definiciones anteriores coinciden en que las estrategias son acciones planeadas de manera intencional. Ellas requieren que el estudiante se convierta en un ser activo y corresponsable de su proceso de aprendizaje. Es decir, lo que se pretende es hacer que el estudiante pueda resolver problemas de manera práctica. Esto es importante sobretodo si se trabaja bajo el enfoque constructivista, el cual enfatiza la importancia de crear contextos donde el estudiante debe utilizar sus conocimientos previos para generar nuevos. Al mismo tiempo que el estudiante genera esa conciencia sobre 'medios' que le permitan fortalecer su competencia tanto comunicativa como lingüística.

Asimismo, Díaz-Barriga y Hernández (1998:74) definen que las "estrategias [funcionan] para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se ha de aprender." Según estos autores, dentro del aula, se puede reforzar el proceso de aprendizaje por medio de la planeación y ejecución de acciones que ayude a construir esos enlaces entre el conocimiento que el alumno posee con la nueva información a la que está enfrentando. De ahí que el portafolio pueda funcionar como una estrategia idónea, pues el estudiante, al tiempo que construye su carpeta de evidencia, tiene la posibilidad de evaluar, replantear y modificar su trabajo. De esta manera, el estudiante, al re-escribir sus trabajos, contribuye en la modificación de sus esquemas cognitivos. Esto es, realiza un replanteamiento de los conocimientos que posee.

Oxford (1990, 8), por su parte, comenta que las "strategies help learners to regulate their own cognition and to focus, plan, and evaluate their progress so they move toward communicative competence."

En el caso específico de la enseñanza de lenguas extranjeras, Oxford (1990: 8) establece que

...all appropriate language learning strategies are oriented toward the broad goal of communicative competence. Development of communicative competence requires realistic interaction among learners using meaningful, contextualized language.

Como ya se ha mencionado, las estrategias, en el caso del aprendizaje de lenguas extranjeras, deben cubrir con algunas características, las cuales se enumeran a continuación:

1. contribute to the main goal, communicative competence.
2. allow learners to become more self-directed.
3. expand the role of teachers.
4. are problem-oriented.
5. are specific actions taken by the learner.
6. involve many aspects of the learner, not just the cognitive.
7. support learning both direct/y and indirect/y. 8. are not always observable.
9. are often conscious.
10. can be taught
11. are flexible.
12. are influenced by a variety of factors.

(Oxford, 1990:9)

Se puede decir, entonces que el portafolio puede convertirse en una estrategia idónea en la construcción tanto del conocimiento como en el fortalecimiento de la competencia comunicativa y la competencia lingüística. Como se ha mencionado con anterioridad, la construcción del portafolio permite que el estudiante viva de manera consciente el proceso del aprendizaje, puesto que en su construcción, el alumno se ve obligado a evaluar, reflexionar y re-estructurar muchos de los esquemas que ya posee. Por lo anterior, se puede considerar, como bien lo señala Oxford (1990), Díaz-Barriga y Hernández (1998), el portafolio cubre con muchas de las características de una estrategia

de aprendizaje. Esto es, el portafolio se convierte en una herramienta flexible, en la cual, a lo largo de su conformación, el estudiante puede trabajar de manera autónoma, compartir experiencias con el resto del grupo, así como el acompañamiento de su profesor.

2.9 Teoría pedagógica para la elaboración del portafolio

Toda actividad relacionada con la docencia fundamenta sus procedimientos en alguna teoría pedagógica; por ello, la construcción del portafolio no podía ser la excepción. Debido a que el portafolio implica un proceso de construcción a lo largo de un período de tiempo, donde el aprendizaje se ve más como un proceso que como un producto, la teoría pedagógica que proporciona sustento teórico al proceso de elaboración del portafolio es el constructivismo.

La concepción constructivista encuentra sus raíces en la concepción cognitiva del significado, cuya construcción es responsabilidad del sujeto. Desde esta perspectiva, el conocimiento se define como el resultado de la interacción entre la nueva información que recibe del medio como la que el sujeto posee (Miranda, 2004). En palabras de Swanson (1996), dentro de la corriente constructivista,

el estudiante es un ser activo que procesa constantemente información y va construyendo su conocimiento. El concepto entonces es una postura contraria al aprendizaje mecánico y se centra en el principio de que los esquemas creados por los individuos, con base en sus experiencias en el ambiente, son el fundamento del aprendizaje a largo plazo" (citado en Reid Hresko y Swanson, en Klingler y Vadillo, 1997: 3).

En otras palabras, la construcción del conocimiento es producto de esa interacción dialéctica entre los conceptos que la persona posee y los nuevos a los cuales se está enfrentando. Asimismo, Klingler y Vadillo (1997: 8) sostienen que "el paradigma constructivista considera a los alumnos como sistemas dinámicos que interactúan con otros

sistemas dinámicos, lo cual es una característica básica del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto es, se parte de la interacción de las experiencias pasadas en relación con las nuevas situaciones en la que el sujeto se encuentra inmerso. De la misma manera, Da Silva y Signoret (1996: 103) subrayan que 11... la integración continua es el proceso cognoscitivo responsable del enlace de la nueva información con las estructuras del conocimiento previas. 11 De ahí, que esta corriente pedagógica sirve como sustento pedagógico en la implementación del portafolio para el desarrollo de la habilidad de redacción, puesto que su elaboración implica la acción de organizar, modificar e integrar ideas dentro del texto. Según Klingler y Vadillo (1997), los estudiantes realizan una serie de tareas que incide en el progreso y dominio de la habilidad en la concepción del significado a partir de experiencia personal de educando en s con los cuales está familiarizado. Para alcanzar este cometido, el material debe mostrarse como un todo con la finalidad de que el aprendiz logre comprender la intención y aplicación del conocimiento adquirido. Siguiendo esta postura, en la Enciclopedia de la Psicopedagogía (2001) se resalta la importancia de la temática que abordaran las actividades porque es un elemento clave para despertar el interés de estudiante y poder, de esta manera, lograr la asimilación e integración de los conceptos con los conocimientos previos.

De acuerdo con la Enciclopedia de la Psicopedagogía (2001: 270), "el aprendizaje (...) es un cambio más o menos permanente de los conocimientos o comprensión, debido a la reorganización tanto de experiencias pasadas como de la información." De la misma forma, en los modelos constructivistas, se describe al aprendizaje como un fenómeno que "... ocurre gracias a un proceso organización y re-organización cognitiva del campo perceptual, proceso en el cual el individuo juega un rol activo" (Arancibia, 1999:75). Esto es, cuando la persona de manera dinámica confronta los esquemas nuevos con los que ya posee, propicia un proceso de re-ordenación de los esquemas que ha adquirido previamente con la integración de los nuevos. Por otro lado, Bruner señala que el aprendizaje, además de sufrir un proceso de reorganización, implica ir más allá, es decir, apropiarse de él, convertirlo en un insight (Arancibia, 1999). Asimismo, Ausubel sostiene que los nuevos conceptos pueden ser integrados a medida en éstos puedan relacionarse a estructura existente, lo cual funcionará como un vínculo para asegurar el aprendizaje (Arancibia,

1999; Da Silva y Signoret, 1996). Estas estructuras funcionan como los cimientos a partir de los cuales los conceptos previos se afianzan con el propósito de incorporar los nuevos conocimientos a la estructura cognoscitiva. Es por ello, que el proceso de aprendizaje se convierta en una actividad dinámica de integración y reorganización. Entonces, según Da Silva y Signoret (1996:102-103), en el aprendizaje significativo es posible identificar dos procesos:

[el primero es] la diferenciación progresiva [que] significa el proceso cognoscitivo por el cual los conceptos o las ideas van especificándose conforme se dan los nuevos aprendizajes; [el segundo es] la integración continua [entendida] como el proceso cognoscitivo responsable del enlace de la nueva información con las estructuras del conocimiento previas.

Good y Brophy (citado en Arancibia, 1999) piensan que el procesamiento activo de la información es la clave para el logro efectivo del aprendizaje. Para ello, cada individuo reconoce de manera selectiva la información, la procesa y la ordena en forma personal. Es decir, después de que el sujeto ha sido expuesto a una determinada información, éste realiza una selección de la misma de acuerdo con su experiencia para lo cual el individuo le da un tratamiento y, luego la clasifica y organiza de tal suerte que sea significativa para él. Asimismo, se considera que el aprendizaje es un "...cambio inducido por medio de la experiencia en lugar de definirlo de manera más restrictiva como un cambio inducido por medio de encuentros con el ambiente externo" (Good y Brophy, 1995: 109).

Así, desde esta perspectiva es posible hablar del aprendizaje por descubrimiento y del aprendizaje significativo. El primero puede definirse como aquel "... aprendizaje en el que los estudiantes son expuestos a experiencias y guías diseñadas para conducirlos a descubrir el concepto o principio clave" (Good y Brophy, 1995: 111). Esto se ve reflejado, cuando el profesor proporciona un código de corrección de errores de redacción al alumno, con la finalidad de que éste lo pueda identificar y modificar, por ejemplo. Éste código funciona como la guía que el estudiante podrá utilizar cuando se encuentre revisando algún

trabajo de composición.

Igualmente, el aprendizaje significativo

ocurre cuando la nueva información se enlaza con las ideas pertinentes de afianzamiento que ya existen en la estructura cognoscitiva del que aprende. Es un proceso a través del cual una nueva información se relaciona con un aspecto del individuo. Este proceso involucra una interacción entre la información nueva y una estructura específica del conocimiento que posee el aprendiz, a la cual Ausubel ha llamado concepto integrador (Arancibia, 1999: 85).

Como se ha mencionado anteriormente, estos esquemas servirán de enlaces para aprehender la nueva información, siempre y cuando ésta sea de interés para el individuo. En el caso de la construcción del portafolio para la clase de redacción, el estudiante puede realizar dichos enlaces al activar sus conocimientos previos, los cuáles servirán de bases para la ejecución de nuevas tareas, provocando así un proceso de asimilación y acomodación. Esto contribuirá a que el aprendizaje sea significativo, puesto que "... es retenido mas tiempo que el aprendizaje memorístico [y,](...) es mucho más eficiente porque unos cuantos principios generales pueden acomodar una gran cantidad de aplicaciones específicas" (Good y Brophy, 1995:110).

La asimilación debe ser entendida como el proceso en el cual el sujeto incorpora una información nueva dentro de una estructura previa con la finalidad de integrarla a las estructuras cognitivas que posee (Arancibia, 1999). En otras palabras, cuando el individuo se encuentra ante una nueva situación, él recurre a los conocimientos que ya posee para poder comprender de manera adecuada el problema en esas circunstancias.

Una vez que los esquemas mentales se han modificado como producto de la incorporación de los conocimientos nuevos, se dice que el sujeto ha experimentado un

proceso de acomodación (Arancibia, 1999). Esto es, al incorporar estos esquemas, el individuo posee la capacidad para poder enfrentarse a situaciones similares en un futuro.

Desde la perspectiva de esta corriente, el alumno debe involucrarse activamente en este proceso e intentar encontrar las estructuras adecuadas que le permita guardar la nueva información. Sin embargo, también se corre el riesgo que esa internalización pueda darse de manera equivocada o dispar a los cánones establecidos. De acontecer esto, el profesor es el responsable de desarrollar estrategias que faciliten a los estudiantes la modificación de los esquemas fijados (Arancibia, 1999).

Esto indica que el papel del profesor en los modelos constructivistas debe acentuar "...la construcción y organización del conocimiento del aprendiz" (Good y Brophy, 1995:157). Esto es posible lograr a través del diseño de estrategias y actividades que reduzcan el espacio entre lo que los estudiantes son capaces de hacer con o sin la ayuda del maestro. Es decir, el docente debe crear esos andamios o estrategias de apoyo con el fin de alcanzar los objetivos propuestos Rosen, Shine y Meister, 1992 citado en Good y Brophy). De igual manera, Klingler y Vadillo (1997) sostienen que estudiante debe desarrollar estrategias de aprendizaje que le permitan ser independiente, pero también puede aprender cuando otros intervienen en este proceso, ya sea el maestro o bien sean otros compañeros de clases.

Ello crea la expectativa de que el proceso de instrucción es

un estado es un estado provisional cuyo objetivo es hacer al alumno autosuficiente con respecto al problema que se enseña. Cualquier tipo de corrección conlleva el riesgo de que el aprendiz se vuelva permanentemente dependiente de la corrección del instructor. Por ello, el tutor debe corregir al aprendiz de tal manera que éste adquiera la función correctiva por si mismo " (Arancibia, 1999: 84).

En otras palabras, la instrucción constructivista busca que el alumno se convierta en el agente responsable de su propio aprendizaje, creando un sentido de autonomía.

En suma, la corriente constructivista argumenta que el aprendizaje sucederá sólo si el estudiante es capaz de modificar sus esquemas mentales, los cuales asimilará y transformará, con el propósito de construir un conocimiento que ayude a resolver los problemas que enfrenta. Esta relación dinámica entre las estructuras nuevas y las previas se producirá de manera permanente creando así un proceso continuo, cuyos resultados serán aprendizajes para toda la vida.

CAPÍTULO TRES

PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO

3.1 Tipo y diseño de la investigación

El método que se utiliza al realizar cualquier trabajo de investigación es de suma importancia ya que sobre él descansan los fundamentos de la investigación. De él depende la veracidad o no de los hechos y los reportes que se presentan. Dentro del área de investigación existe una diversidad de maneras para abordar el problema; no obstante, el investigador debe de ser muy perspicaz al escoger el método que le ayudará a recolectar e interpretar la información. Además del método empleado, también debe de ser muy cuidadoso del diseño mismo, ya que de ellos depende la confiabilidad del proceso de investigación. Para los propósitos de este trabajo, se empleará el método descriptivo y se realizará un estudio de casos. Por ello, es importante explicar en que consisten.

De acuerdo con Sabino (1993: 94), en el método descriptivo

se proponen conocer grupos homogéneos de fenómenos utilizando criterios sistemáticos que permitan poner de manifiesto su estructura o comportamiento. No se ocupan, pues, de la verificación de hipótesis, sino de la descripción de hechos a partir de un criterio o modelo teórico definido previamente.

Es decir, en este tipo de investigación, la atención se centra en la descripción de los hechos de un fenómeno que acontecen en circunstancias similares a través de una serie de pasos sistematizados con el fin de conocer el comportamiento de los elementos que intervienen en el fenómeno. Ary (1982: 308) también afirma que "los estudios de esta índole tratan de obtener información acerca del estado actual de los fenómenos. Con ello se pretende precisar la naturaleza de una situación tal como existe en el momento del estudio."

Por otro lado, Hernández Sampieri (2003: 117) describe que este tipo de estudios

buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis (Danhke, 1989). Miden, evalúan o recolectan datos sobre diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar.

Asimismo, Hernández Sampieri (2003:120) comenta que "los [estudios] descriptivos se centran en recolectar datos que muestren un evento; una comunidad, un fenómeno, hecho, contexto o situación que ocurre (para los investigadores cuantitativos: medir con mayor precisión posible). Este es su valor máximo." Es decir, el trabajo del investigador no es sólo poder recoger la información necesaria de su objeto de estudio, sino también poder medirla de la manera más precisa posible, ya que el hecho de poder cuantificar los resultados asegura la validez del estudio.

Para los propósitos de este trabajo el método descriptivo, de acuerdo con Sabino (1993), Ary (1982) y Sampieri (2003), es el más idóneo pues permitió describir a mayor detalle como el uso del portafolio influyó en el incremento de la calidad de la redacción durante el desarrollo de la habilidad de expresión escrita de los estudiantes de inglés como lengua extranjera. Es decir, fue posible identificar cuales fueron errores de carácter lingüísticos y aquellos relacionados con la construcción del texto tanto al inicio como al final del estudio, así como la cantidad de errores cometidos a lo largo del proceso. La importancia en el uso de este método es que proporciona una vista panorámica del fenómeno, así como las relaciones que existen entre los factores que la afectan. Con ello se podrá explicar cuales son las causas que crean problemas a los estudiantes de inglés como lengua extranjera al momento de crear un texto en la lengua meta.

Para que esto sea posible, el investigador debe cubrir ciertos requerimientos, es decir, el investigador ..debe ser capaz de definir, o al menos visualizar, qué se va a medir o sobre qué se habrán de recolectar los datos (Hernández Sampieri, 2003: 120)." Cuando se inicia el trabajo de investigación, la persona responsable del proyecto debe estar segura de lo que quiere conocer. Esto le permitirá planear estrategias de las acciones que requiere implementar así como el diseño de los instrumentos que utilizará para recolectar esa información.

Por otro lado, según Hernández Sampieri (2003:184), "El investigador debe concebir la manera práctica y concreta de responder a las preguntas de investigación, y cubrir sus objetivos o intereses." Esta es una acción vital, si el investigador no es capaz de poder responder de manera clara a sus preguntas de investigación; entonces, quiere decir que algo no esta funcionando bien en el diseño de la investigación. Además, si tampoco logra cubrir sus objetivos, el investigador se verá en la necesidad de volver hacer un replanteamiento de su diseño o del método empleado.

Para el investigador, tanto conocer el tipo de investigación que esta ejecutando, así como el método empleado para realizar dicha tarea son importantes. Una vez explicado en que consiste la investigación descriptiva, es de vital importancia manejar el método apropiado con profundidad, pero sobretodo que el método responda a las necesidades de la investigación. Para el propósito de este trabajo, el estudio de casos responde apropiadamente ala naturaleza de la investigación que se está realizando.

Best (1970:101) define que...

el estudio de casos se interesa por todo lo que es importante en la historia o el desarrollo del caso. El propósito es comprender el ciclo vital -o una parte importante de dicho ciclo de una unidad individualizada.

Esta unidad puede ser una persona, una familia, un grupo una institución social toda una comunidad. El estudio de caso como

método, examina y analiza profundamente la interacción de los factores que producen cambio o crecimiento.

Ary (1982: 308) también argumenta que "... el estudio de casos es una investigación exhaustiva sobre un individuo (...) a veces se ocupan de pequeñas unidades sociales como una familia, un club, una escuela o una pandilla de adolescentes." Como se puede observar, tanto Best como Ary están de acuerdo que en este tipo de diseño es el análisis profundo de un individuo o grupo de individuos proporciona los datos necesarios para describir el fenómeno. Igualmente, Sabino (1992) explica que. ..

lo peculiar de este diseño es el estudio profundizado y exhaustivo de uno o muy pocos objetos de investigación, lo que permite obtener un conocimiento amplio y detallado de los mismos.

El estudio de casos responde adecuadamente a las necesidades de esta investigación. Este tipo de diseño permite al investigador profundizar sobre el desarrollo de los sujetos estudiados en un contexto relativamente natural, especialmente, en un trabajo de esta naturaleza, donde el desarrollo de la habilidad de redacción es concebida como un proceso para mejorar la calidad del producto. De ahí su importancia cuando Ary (1982:309) menciona que "... la principal ventaja de este tipo de estudio es la posibilidad de alcanzar profundidad; se procura entender la totalidad del niño o del adulto en su medio integral."

Por lo tanto, el diseño de investigación, como Hernández Sampieri (2003:185) apunta, "depende de los objetivos de estudio y de las preguntas de investigación." Si el diseño no es el apropiado para la investigación que se está realizando, y no responde a las necesidades de ésta, entonces se puede arriesgar la confiabilidad y veracidad del producto de trabajo. Por otra parte, Hernández Sampieri (2003, 185) afirma que "si el diseño está bien concebido, el producto final de un estudio (sus resultados) tendrán mayores posibilidades de éxito para generar conocimientos."

En suma, la generación de nuevo conocimiento está estrechamente relacionada con el método de investigación y el diseño que el responsable del proyecto está utilizando. Si ambos procedimientos son los más apropiados para la recolección de la información, y su futura interpretación, entonces, se puede decir que se obtendrá un resultado satisfactorio.

3.2 Identificación de la población

El elemento más importante para el investigador, es el sujeto de estudio, ya que es él quien genera del problema de investigación. Sin embargo, algunas veces no es posible estudiar a cada sujeto, y por ellos es necesario realizar una selección entre estos.

Antes de continuar explicando más a detalle sobre la población de este estudio, es pertinente revisar el uso de algunos términos que se emplearán para evitar posibles ambigüedades. Para ello, se definirá primero el concepto de población y, posteriormente, el de muestra.

De acuerdo, con la Real Academia de las Ciencias (2001: 750), la población se define como el "conjunto de todas las unidades correspondientes aun colectivo." Weiner, por su parte, (1993:7) define a la población como "el total de la información o de los objetos de interés para un estadístico en una investigación particular ."

De aquí, se puede partir que la población son todos aquellos elementos -personas, cosas, situaciones, geografía, espacio, tiempo -que pueden aportar información relevante a la investigación. Para ello, "la población debe estar perfectamente definida en el tiempo y en el espacio, de modo que ante la presencia de un potencial integrante de la misma, se pueda definir si forma parte o no de la población bajo estudio (INDEC)" Esta limitación espaciotemporal, ayuda al investigador en la ejecución de su tarea.

Como se ha mencionado antes, ningún trabajo de investigación es posible si no existe un sujeto que estudiar. Para resolver la problemática que se está planteando, los sujetos de esta investigación son estudiantes de la Licenciatura en Lengua Inglesa de la

Facultad de Ciencias Educativas de la Universidad Autónoma del Carmen.

Los sujetos de análisis son estudiantes del sexto semestre de la Licenciatura en Lengua Inglesa, opción terminal de docencia. El grupo está conformado por siete personas de los cuales dos de ellos son hombres y el resto son mujeres. Las edades de los sujetos varían entre los diecinueve y veintiún años. Cabe mencionar también que dos de ellos son foráneos y el resto son originarios de la isla.

Estos estudiantes se encuentran cursando el tercer año de la licenciatura. Durante este recorrido del programa que han estudiado, los alumnos han tenido un entrenamiento en la adquisición de la lengua extranjera, la lengua materna y sobre estilos de aprendizaje.

Para ello, los estudiantes han tomado hasta este momento, cinco de ocho cursos de inglés señalados desde el primero al octavo semestre, a la par, los estudiantes cursan la asignatura de taller integrador desde el primero al cuarto semestre. En la asignatura de inglés, los alumnos estudian de manera formal la estructura del idioma, adquieren vocabulario, además del desarrollo de las habilidades tanto productivas como receptivas, mientras que el objetivo de taller integrador es abrir un espacio de práctica menos riguroso que la materia de inglés. De manera conjunta, los estudiantes tienen otras posibilidades de práctica del idioma inglés en el resto de las asignaturas del plan, ya que estas clases se imparten en inglés.

Por otro lado, los estudiantes también reciben una formación en la adquisición de su lengua materna. Durante los primeros dos semestres los estudiantes cursan las asignaturas de Taller de Lectura y Redacción 1 y 2, así como dos cursos de Lengua Española. En los primero dos cursos, los estudiantes desarrollan sus habilidades de redacción; mientras que en los otros dos cursos, los estudiantes reciben la formación morfosintáctica del idioma. El estudiante toma estos cursos durante los primero cuatro semestres de la licenciatura (véase anexo A).

Entonces, los estudiantes de lengua inglesa, al haber cursado la primera mitad del plan de estudio de la licenciatura, han sido expuestos aun proceso de adquisición de la lengua extranjera y, por otro lado, de perfeccionamiento de la lengua materna. El objetivo de la inclusión del español en el plan de estudio de la licenciatura en Lengua Inglesa es que los estudiantes desarrollen las habilidades suficientes para poder comunicarse con soltura y propiedad en ambos idiomas.

3.3 Diseño de los instrumentos para la recopilación de los datos

En todo proyecto de investigación en necesario recopilar información que permita comprobar una hipótesis. Para poder lograr con este cometido es indispensable disponer de un medio o instrumento. De acuerdo con Hernández Sampieri (2003: 344), en la recolección de los datos, por lo menos, las siguientes actividades de ven implicada:

a) seleccionar un instrumento o método de recolección de los datos entre los disponibles en el área de estudio en la cual se inserte nuestra investigación o desarrollar uno. Este instrumento debe ser válido y confiable, de lo contrario no podemos basarnos en sus resultados.

b) Aplicar ese instrumento o método para recolectar datos. Es decir, obtener observaciones, registro o mediciones de variables, sucesos, contextos, categorías u objetos que son de interés para nuestro estudio.

c) Preparar observaciones, registros y mediciones obtenidas para que se analicen correctamente.

Según lo indicado en el primer apartado de la cita anterior, todo instrumento de recolección de datos debe cubrir con los criterios de validez y confiabilidad. De acuerdo con Ary (1985) y Hernández Sampieri (2003), la validez hace alusión al grado en que un instrumento pueda medir una variable para obtener una determinada información. Es decir, la validez del instrumento estriba en que este mida lo que debe medir.

De igual manera, tanto Ary (1985) como Hernández Sampieri (2003) definen la confiabilidad del instrumento como el potencial de éste para obtener el mismo tipo de información aplicado a una diversidad de sujetos, y cumple con su propósito. Esto es, la confiabilidad se refiere al grado de consistencia con que se obtienen los resultados.

Para los propósitos de esta investigación, fue necesario diseñar instrumentos que pudieran proporcionar información suficiente para comprobar la hipótesis de trabajo. Se elaboraron una pre-prueba y dos post-pruebas, una hoja de evaluación, una banda de descriptores, así como dos listas de verificación.

3.3.1 Diseño de la prueba

El objetivo de las pruebas es medir el grado de desarrollo de la habilidad de la redacción en una lengua extranjera, en este caso, el inglés. Para los fines de esta investigación, la prueba ensayo es un instrumento adecuado puesto que proporciona información sobre el grado de desarrollo de la habilidad de la redacción antes y después del uso del portafolio dentro del salón de clases como una estrategia de aprendizaje. Carreño (1999: 59) define a este tipo de pruebas como

...aquellas en la que, a partir de preguntas o reactivos de cierta amplitud, el alumno construye libremente las respuestas, sin restricciones de extensión o forma; utiliza las palabras o términos que considera más adecuados y el orden de presentación que mejor le parece. Estas pruebas también llamadas por temas sólo son adecuadas para examinar objetivos relacionados con la creatividad o la capacidad para expresarse, o bien contenidos con gran complejidad en los que la propia manera de organizar y presentar el material forma parte del objetivo.

Es decir, en el ensayo, el estudiante tiene la posibilidad de demostrar el grado de desarrollo de su habilidad para escribir. En un solo documento, es posible revisar tanto la forma como el contenido del texto producido. Con ello, se medirá el grado de avance que el estudiante haya logrado después de haber sido sometido a un proceso de construcción del conocimiento a través de esta forma de trabajo durante un período de tiempo. De acuerdo con Heaton (1998: 144), las pruebas ensayos son "exámenes escritos sobre el mismo tema que proporcionan a los examinadores una base común para realizar comparaciones y evaluaciones. Además, los examinados invertirán menos tiempo en decidir que reactivo contestarán."

Pero la prueba, como instrumento de evaluación, debe responder a los criterios de validez y confiabilidad. Según Hyland (2003), la confiabilidad de la prueba descansa en hecho de medir consistentemente, con un grado de mínimo de variación, al ser ésta presentada por los estudiantes en dos momentos diferentes, y ser calificado por diferentes evaluadores. Para ello Heaton (1998) propone el uso ya sea del método holístico (the impresión method) o el método analítico (the analytic method) con el fin de obtener una calificación confiable. En este trabajo, se optó por el método analítico debido a que solo el investigador estuvo involucrado en el estudio. El optar por un método holístico implicaba que más de una persona debería leer los escritos para tener otras impresiones y poder obtener un resultado satisfactoriamente confiable. Por lo contrario, el método analítico estima la puntuación basada en una banda de descriptores, esto es una escala.

Hyland (2003) describe al método analítico como un esquema el cual ha sido diseñado por un evaluador o un grupo de evaluadores. Para efectos de esta investigación, se consideraron los siguientes criterios tanto en la hoja de evaluación (véase anexo S) así como en la banda de descripción (véase anexo C):

- a) Uso del lenguaje -la habilidad para escribir oraciones correctas y apropiadas.
- b) Mecanismo de redacción -la habilidad para usar de manera correcta esas convenciones particulares del idioma escrito, por ejemplo: puntuación, deletreo.

- c) Tratamiento del contenido -la habilidad para pensar de manera creativa y desarrollar los pensamientos, excluyendo toda información irrelevante.
- d) El estilo -la habilidad para manipular oraciones y párrafos, así como el uso efectivo del lenguaje.
- e) Ejecución de la tarea -la habilidad para escribir en una manera apropiada con un propósito específico y una audiencia en mente, junto con la habilidad de seleccionar, organizar y ordenar la información relevante.

La pre-prueba consistió en la construcción de un texto de aproximadamente doscientas palabras. El propósito de este escrito es recoger la primera evidencia sobre el nivel de redacción que poseen los estudiantes al inicio del curso. El tema versó sobre sus hábitos en relación con el proceso de redacción. En otras palabras, el estudiante describió las condiciones en las cuales le gusta realizar la actividad de escribir.

La post-prueba está compuesta por dos documentos. El primero de ellos es la introducción de su portafolio; el segundo, un escrito realizado en clase sobre la importancia de la redacción en el aprendizaje de una lengua extranjera. La finalidad de estos documentos fue comprobar el grado de avance de los estudiantes después de haber recibido un entrenamiento durante un período de un semestre.

Asimismo, el objetivo de estos dos documentos fue comparar el grado de precisión del estudiante al encontrarse en una situación en condiciones adversas. Esto es, en la redacción del primer documento, la introducción al portafolio, el estudiante tuvo el tiempo suficiente para poder planear, argumentar, revisar y finalmente editar su ensayo. En el segundo documento, el escrito realizado en el salón de clases, el estudiante contó con dos horas para pasar por el mismo proceso. Dicho en otras palabras, el segundo ensayo se realizó contrarreloj.

3.3.2 Hoja de verificación

El fin de esta hoja de verificación (véase anexo D) es recoger información que describa el avance de los estudiantes a largo del proceso. Esta información suministra información relevante sobre el desempeño del estudiante durante la redacción de los textos elegibles para la construcción de su portafolio.

La hoja de verificación está dividida en cuatro secciones, una por cada tipo de tipos de texto requerido a los estudiantes (descripción, definición, comparación y contraste, y causa-efecto). Cada sección tiene cuatro columnas. En la primera columna aparece la lista de los sujetos involucrados en el estudio e identificados por una letra del alfabeto. En la segunda columna se verifica si el estudiante realizó algún tipo de esquema que le permitiera organizar sus ideas antes de escribir su primer borrador.

La tercera columna es el registro de los borradores. Es decir, este apartado de la hoja de verificación se encuentra dividido en diez columnas. De ellas, tienen un número del uno al cinco. La siguiente columna junto a la numerada, se encuentra otra con una leyenda que dice errores. La intención es poder identificar el número veces el estudiante re-escribió su trabajo, así como la cantidad de errores que cometió. La última columna reporta los errores encontrados en la versión final de escrito.

3.3.3 Lista de verificación de errores

Este consistió en una lista de verificación de errores (véase anexo E). La lista está dividida en dos secciones. La primera sección está dedicada a realizar un análisis de la habilidad de redacción en la lengua extranjera. En la segunda sección, los criterios establecidos revisan sobretodo el dominio lingüístico del estudiante.

En el primer apartado de la lista, como bien se ha mencionado, en el párrafo anterior, se revisan elementos relacionados con la redacción, por ejemplo, el deletreo de las palabras, el uso de los signos de puntuación, la construcción de los párrafos, y el uso del

vocabulario. El deletreo es una parte importante de revisión, pues el inglés, a diferencia del español, es una lengua cuya expresión gráfica no siempre concuerda con su imagen fónica. Debido a esta diferencia en el idioma, se considera pertinente ponerle atención.

El otro punto de revisión es el uso de los signos de puntuación. La puntuación es uno de las convenciones que siguen patrones diferentes en cada idioma. Por esa razón, es importante conocer si el estudiante ha internalizado el funcionamiento de estas dentro del discurso escrito. El no poder comprender el uso apropiados de los signos de puntuación puede provocar interpretaciones erróneas al momento de redactar un documento escrito.

La construcción de párrafos es otro aspecto que debe considerarse. Cada oración tiene un sentido y un propósito dentro del discurso. Cada párrafo ~ tiene también. Es decir, el estudiante debe cuidar que exista entre los párrafos una coherencia y lógica en las oraciones que los integran, pero también debe existir una coherencia, lógica y cohesión entre los párrafos. De ello depende que el mensaje sea comprensible a su lector.

La calidad del mensaje no solo se debe a la estructura del texto, sino también al léxico que se emplea en su construcción. De ahí que se incluyera un criterio denominado uso del vocabulario. En esta sección de la hoja de verificación, se pretende verificar el grado de adecuación el uso léxico que el escritor hace de acuerdo a la audiencia para quien escribe su discurso.

La segunda sección del instrumento busca recolectar datos sobre la competencia lingüística del estudiante. Por esa razón, los criterios que se consideraron importantes revisar fueron el manejo de los tiempos verbales, el uso de los artículos así como el dominio de la sintaxis. En el apartado de sintaxis se engloban aspectos como construcción de oraciones¹ y las concordancias sujetos -verbos dentro de la oración. Este apartado se considera importante porque, como ya se ha comentado, los sistemas Lingüísticos del

¹ En lo referente a la construcción de oraciones, se consideraron aquellos párrafos en donde solo se utiliza el punto al final del mismo, pero existe la carencia de signos de puntuación dentro del párrafo (Run-on sentences). También deben considerarse las oraciones incompletas (fragment sentences), es decir, aquellas oraciones que carecen de algún elemento, por ejemplo, sujetos o verbos.

español y el inglés son distintos.

El siguiente apartado se refiere al uso del artículo determinado e Indeterminado. Este criterio también fue incluido porque los artículos se utilizan de forma distinta en situaciones específicas. Esto es, existen algunas ocasiones que en inglés se requiere cuando en español no, o viceversa.

El uso de los tiempos verbales es otro criterio al cual se debe prestar especial atención. Esto se debe a que la secuencia de los tiempos dentro de un texto le proporciona la secuencia lógica para que éste pueda ser comprendido por su lector.

Estos tres instrumentos proporcionaron información suficiente sobre el grado de calidad de redacción de los estudiantes antes y después del experimento. Asimismo, con éstos fue posible cuantificar cual fue error de mayor incidencia y de que tipo.

3.4 Procedimiento

Esta investigación se llevó a cabo durante la clase de Taller Optativo (Composición), la cual fue impartido en el sexto semestre de la Licenciatura en Lengua Inglesa, área de especialidad en docencia, durante el periodo de febrero -julio de 2004.

Al inicio del curso, se solicitó a los estudiantes escribir una composición sobre sus hábitos para redactar. El propósito de este trabajo fue poder identificar las necesidades del estudiante. Es decir, funcionó como la preprueba. De igual forma, este escrito se utilizó como el instrumento que proporcionó la información que serviría como punto de comparación sobre el nivel de mejoramiento de la calidad de la redacción con respecto de la postprueba.

Para el desarrollo del curso, éste se dividió en cinco bloques durante el transcurso del semestre. En el primer bloque, los contenidos estuvieron orientados hacia la concienciación de la importancia de la redacción en su formación profesional, así como el

tratamiento de algunos temas básicos de redacción. Dentro de la primera parte, se le proporcionó al estudiante un material impreso con la finalidad de despertar su conciencia sobre la formación del escritor y la naturaleza de la acción de escribir. Dicho documento consiste de dos hojas, las cuales están divididas en tres secciones donde el estudiante debe marcar en el espacio correspondiente sí esta de acuerdo o no con las afirmaciones enunciadas. La primera sección de este material explora la naturaleza del escritor, es decir, los enunciados giran entorno a la creencia de que si los escritores nacen o se hacen. La segunda sección de este material trata sobre la naturaleza de escribir y las condiciones físicas y psicológicas del escritor, mientras que en la última sección se discute sobre la acción misma de escribir.

En la siguiente sesión, se trabajó con los alumnos el uso apropiado de la coma, y el punto y coma pues estos signos de puntuación regularmente pueden causar problemas en la interpretación de la oración. Con el propósito de superar este tipo de error sintáctico, conocido en inglés como run-on sentence, y otro como comma splice, se proporcionó al alumno un ejercicio impreso donde el estudiante debía identificar cual de las diez oraciones contenían uno de los errores mencionados. En el caso de las oraciones con errores, el estudia

nte tenía que corregirla.

Una vez que el estudiante practicó y aprendió las reglas sobre el uso del punto y coma, se le enseñó a construir oraciones más complejas que le permitieran crear cierto ritmo dentro del texto escrito. Para ello, el estudiante trabajó con un documento que le proporcionaba información sobre balanced sentences², loose sentences³ y periodic sentences⁴. Además de explicar al estudiante en lo que consiste cada uno de estos tipos de oraciones, el material contenía algunos ejercicios con la finalidad de que el estudiante pudiera internalizar dicho conocimiento.

² Son oraciones que contienen dos o más ideas relacionadas, con misma estructura sintáctica y valor semántico.

³ Son oraciones cuya idea principal se enuncia al inicio, las ideas secundarias se expanden a partir de ella.

⁴ Son oraciones donde las ideas secundarias sirven de preámbulo para la idea principal, la cual aparecerá al final del enunciado.

Como la finalidad en la redacción no es solamente construir oraciones gramaticalmente correctas, el estilo es importante también. Si el estudiante genera escritos cuya estructura muestre variedad de construcción, entonces podrá cautivar la atención de su audiencia así como facilitarle la lectura de su texto. Para lograr que el estudiante construyera oraciones con estructura paralela, se les facilitó un material impreso con las explicaciones, ejemplos y ejercicios pertinentes. El ejercicio consistió en identificar los errores en diez oraciones, y efectuar su corrección.

El siguiente juego de materiales con los cuales trabajó el estudiante estaba orientado hacia la explicación de la construcción de un párrafo. En él se explica al estudiante que es un párrafo y como está estructurado. Dicho documento estaba compuesto por tres párrafos en inglés y dos en español con el objetivo de que el estudiante pudiera percatarse de que en ambas lenguas, la construcción de párrafos sigue patrones similares.

Como el objetivo de la asignatura fue construir textos más complejos, esto es, escritos tipo ensayos, se incluyó un material que pudiera explicar de manera clara y sencilla como organizar un ensayo. Todo texto, por supuesto, debe mostrar esa lógica y coherencia, por ello fue necesario proporcionar al estudiante mayor información que pudiera explicarle como lograr tal efecto. Dicha información se encontraba contenida en documento llamado mecanismos de coherencia⁵. Se emplearon seis sesiones en el desarrollo de este bloque de contenidos.

Pero no es solamente el manejo adecuado del idioma hace a los escritores, sino también el proceso que este sigue para la construcción de su texto. Para ello, se le proporcionó a los estudiantes información en documentos que se discutieron en clase a lo largo del semestre, los cuales se describen a continuación.

Los cuatros bloques siguientes se enfocaron aun tipo de texto en específico. El segundo bloque de contenidos se centró en el desarrollo de una descripción. Al finalizar el módulo, los estudiantes debían presentar dos ensayos de descripción. El primero tenía que

⁵ Traducción para el término inglés coherence devices

ver con la descripción de una persona, en este caso, el tema fue la persona que más admiraban. El segundo trabajo debía describir un proceso académico. La intención de ambos escritos fue desarrollar la habilidad para describir personas y procesos, ya que esta asignatura se considera precedente al seminario de tesis. Para alcanzar el objetivo, el alumno realizó una lectura que explicaba el proceso para realizar una descripción. Al mismo tiempo, se trabajó con otro material cuyo enfoque era hacer que el alumno construyera textos concisos, y mostrar al estudiante como eliminar la redundancia de sus escritos. Durante estas seis sesiones, el estudiante tuvo la oportunidad de ir puliendo sus escritos. Es decir, después que el alumno elaboraba su primer borrador, éste se le regresaba con la finalidad de que hiciera las correcciones a los errores identificados.

El siguiente bloque de contenidos se enfocó sobre la definición. La definición que se requirió al alumno escribir fue extensa. Los temas a desarrollar, al igual que en el apartado dedicado a la descripción, fueron dos. En el primero, el estudiante debía definir algún aspecto de la cultura mexicana; en el segundo, un tema de corte académico que tuviera relación con su formación profesional. Para esto, se le proporcionó al estudiante un material que describiera el proceso de cómo hacer una descripción. Al igual que en el apartado anterior, los estudiantes tuvieron la posibilidad de mejorar su primer borrador. El tiempo requerido para realizar la actividad fue de seis sesiones.

El tercer tipo de texto tratado fue el de contraste y comparación. El tiempo destinado fue de seis sesiones, de las cuales, la primera sesión se empleó una lectura que explicaba la naturaleza del tipo de texto que se requirió redactar a los estudiantes. Al igual que en los apartados anteriores, el alumno elaboró dos textos. En el primero de ellos quedó abierta la posibilidad de los estudiantes escogieran el tema. En el segundo, los estudiantes también tuvieron la libertad de escoger el tema, siempre y cuando abordara una problemática de su área de formación profesional. El tiempo requerido en el desarrollo de este bloque temático fue de seis sesiones.

El último apartado de contenidos del curso estuvo dedicado a la redacción de escritos de causa-efecto. De igual forma, el estudiante consultó un material de apoyo para la

realización de escritos con estas características. Se le pidió al alumno escribir dos ensayos. Ambos fueron temas libres, pero uno de ellos debía abordar una temática académica. Para ello, se dedicaron seis sesiones del curso en las cuales cada estudiante tuvo la oportunidad de mejorar la calidad de su trabajo.

Al final del curso, el estudiante conformó el portafolio con los trabajos realizados durante el curso. Dicha carpeta contenía una introducción a la carpeta. La introducción es una reflexión sobre el proceso de aprendizaje del estudiante así como los cambios experimentados durante ese proceso. El cuerpo del portafolio estuvo integrado por el trabajo que ellos valoraron como el mejor, el trabajo que más dificultades causó en su elaboración así como un trabajo cuya temática fue común para todo el grupo.

En la última sesión, se pidió al estudiante redactar un ensayo contra reloj. El estudiante debía redactar en un tiempo aproximado de dos horas un documento sobre la importancia de enseñar a escribir a estudiantes de lenguas extranjeras. La extensión del escrito fue de doscientas a trescientas palabras.

Tanto la introducción al portafolio como el examen se utilizaron como la post-prueba. Los resultados obtenidos en ambas post-pruebas se compararon con los resultados obtenidos en la pre-prueba. De esta manera, se pudo observar si el hecho de construir un portafolio influyó o no en mejoramiento de la calidad de redacción en la lengua inglesa.

CAPÍTULO 4

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

4.1 Reporte y procesamiento de la información obtenida en el portafolio

Para el tratamiento de la información, los datos se procesaron por tipo de escrito solicitado a los estudiantes. Es decir, el reporte de los primeros datos corresponde a un texto de descripción; el segundo, definición; el tercero, contraste y comparación; el último, causa-efecto.

En este primer bloque, el referido a la descripción, cinco de los sujetos elaboraron por lo menos cuatro borradores antes de llegar a la versión final, uno elaboró tres, otro más solamente dos, mientras que el octavo de ellos realizó seis borradores antes de su versión final. Asimismo, cabe mencionar que la mitad de los sujetos planeó sus ideas antes de redactar sus primeros párrafos, mientras que la otra mitad no lo hizo. En la siguiente tabla se puede observar la cantidad de borradores realizados por los estudiantes así como la cantidad de errores y el promedio de errores cometidos por el grupo.

En lo que se refiere al trabajo de definición, se encontró que dos de los ocho sujetos realizaron cuatro borradores antes de la versión final, uno de ellos escribió tres borradores, mientras que los cinco restantes sólo hicieron dos borradores. En cuanto a la organización de las ideas antes de elaborar su el primer escrito, se puede ver que cinco de los ocho sujetos si efectuó algún tipo de esquema, mientras que los tres restantes no lo hizo.

En lo concerniente al escrito de contraste y comparación, se puede observar que cuatro de los sujetos realizaron tres borradores, tres de ellos elaboraron dos borradores, y solamente uno escribió un borrador antes de la versión final. Al igual que en el bloque anterior, es posible observar que cinco de los sujetos realizaron alguna actividad relacionado con la organización de las ideas, mientras que los tres restantes no lo hicieron.

En cuanto al último tipo de texto que se pidió elaborar a los sujetos, esto es, el de causa-efecto, se encontró que dos de los sujetos redactó tres borradores, cinco construyeron dos borradores, y, de igual manera que en el bloque anterior, un solo sujeto sólo hizo un borrador antes de llegar a la versión final. En cuanto a la organización de ideas, se puede notar que seis de los ocho sujetos si realizó una planeación previas de sus ideas, en comparación con los dos restantes. En la tabla número cuatro se ilustra esta situación con mayor claridad.

4.2 Reporte y procesamiento de la información obtenida en las pruebas

Con el propósito de poder apreciar el avance de los estudiantes, se aplicaron dos pruebas, como bien se ha mencionado. Aquí se puede encontrar que en la pre-prueba, se puede observar que uno de los sujetos presenta el mayor índice de errores cometidos, mientras que los números de errores de cuatro de los sujetos varían en una frecuencia de veinticuatro y treinta y cinco. Finalmente, los tres sujetos restantes cometieron errores en una frecuencia de entre ocho y quince. En la tabla número cinco esto se puede apreciar mejor.

En cuanto a la post-prueba 1, se puede observar que el mismo sujeto que tuvo un índice alto de errores en la pre-prueba, se identificó nuevamente como el sujeto con mayor cantidad de errores en la post-prueba, en comparación con el resto de grupo. Si se contrastan los resultados del resto del grupo, esto es, los siete sujetos restantes, se puede advertir que el número de equivocaciones cometidas se encuentra en una frecuencia entre tres y diecinueve. En la tabla número cinco se puede visualizar mejor.

En lo que concierne a la post-prueba 2, es posible advertir que el número de errores cometidos por el grupo es menor que en la post-prueba 1. No obstante, el mismo sujeto que ha cometido un mayor número de equivocaciones tanto en la pre-prueba como en la post-prueba 1, incide nuevamente en la post-prueba 2. Para el resto del grupo, el rango de

errores cometidos varia entre tres y diez. En la tabla número cinco es posible observar esta realidad con mayor claridad.

De manera global, se puede observar que la mayor cantidad de errores se cometieron en la pre-prueba, pero estos disminuyeron en las post-pruebas, sobretodo en la post-prueba 2 (véase tabla cinco).

Por lo que se refiere a la puntuación obtenida en la pre-prueba y la post- prueba 1 y post-prueba 2, los resultados se pueden visualizar con mayor claridad en la siguiente tabla. Es vital mencionar que la puntuación máxima es 25. La puntuación mínima considerada como satisfactoria es 15, la cual, en una escala del 1 al 10, equivaldría a 6, que es la calificación considerada mínima aprobatoria por la institución. Se puede observar entonces que en la preprueba solamente tres de los sujetos involucrados en el estudio alcanzó una puntuación igual o mayor a quince. En cuanto a la pos-prueba, solo dos casos se reportan por debajo de quince, mientras que en la post-prueba 2 solamente un caso se encuentra en esta situación.

4.3 Reporte sobre tipos de errores cometidos con mayor frecuencia

Los errores como bien se mencionó en el apartado de metodología, se clasificaron en dos categorías, aquellos relacionados con la construcción del texto, y aquellos afines a los aspectos lingüísticos del texto. En esta categoría encontramos que la mayor cantidad de errores cometidos corresponde a la puntuación de oraciones, seguidos por el deletreo de las palabras y el uso del vocabulario. En la tabla número siete se puede apreciar que en la construcción y cohesión de párrafos la cantidad de equivocaciones es menor, o nula en las post- pruebas.

En la tabla número ocho se reporta los datos relacionados con los aspectos lingüísticos del texto. En esta tabla se puede notar que la mayor cantidad de errores se cometieron en el área de la sintaxis en todas las pruebas. De igual forma, se puede advertir que el uso de los tiempos verbales fue el segundo criterio en el que se cometieron mayor

cantidad de errores. De esta manera, el uso del artículo fue el criterio en el cual se hicieron menos errores. Sin embargo, es conveniente indicar en esta categoría, el mayor número de errores incide en la post-prueba 2.

Visto los resultados de manera global, se pueda observar que el mayor número de errores se cometieron en la pre-prueba, es posible notar que en ambas post-pruebas, los errores cometidos por estudiantes se redujeron de manera considerable. Cabe hacer mención que tanto en la pre-prueba como en la post-prueba 1, se reporta un índice mayor de errores en la sección de construcción del texto que en la referida a los aspectos lingüísticos del texto. Sin embargo, es vital remarcar que en la post-prueba dos ocurre una situación contraria. En la tabla número nueve se puede apreciar con mayor claridad lo expuesto anteriormente.

4.4 Interpretación de los datos

Después del análisis de la información, se ha encontrado que los sujetos del estudio cometieron una mayor cantidad de errores en el empleo de los signos de puntuación en la pre-prueba con respecto de las dos post-pruebas. Como bien se ha mencionado, a pesar de que ambas lenguas comparten los mismo signos de puntuación y algunos de uso muy generales, los matices particulares de cada una de ellas causan esas confusiones al momento de redactar en la lengua extranjera, por el ejemplo, después del saludo en una carta, se colocaría una coma al escribir en inglés; sin embargo, en español se requiere utilizar los dos puntos. Por lo que se refiere a la pre-prueba (véase gráfica 1), el deletreo de las palabras fue la categoría que causó confusión entre los estudiantes, esto se debe, a las diferencias existentes en el sistema fonético-fonológico entre el inglés y el español, dado que en español es una lengua más fonética. El mal empleo del vocabulario también se hizo presente. En cuanto a la estructuración de las oraciones para formar párrafos, así como entre párrafos para formar textos, pareciera ser que no causó mayor problema.

Asimismo, en la post-prueba 1 (la introducción del portafolio) es posible apreciar que las cifras no varían mucho, compárese la gráfica 2 (post-prueba 1) con la gráfica 1 (pre-

prueba). Aunque hay una variación significativa en cuanto al número de errores cometidos (véase tabla 7). Lo que se puede apreciar, al igual que en la gráfica anterior es que el manejo de los signos de puntuación continuó siendo un problema latente. Sin embargo, se puede observar que existe una disminución en los errores cometidos por deletreo, aunque incrementó el número de errores en el manejo del léxico. No se presentaron errores en cuanto a la organización de párrafos y del texto mismo. Esta situación puede deberse a que los sujetos contaron con tiempo suficiente para poder organizar sus ideas. No obstante, llama la atención que exista un alto número de equivocaciones en los otros rubros puesto que los sujetos en cuestión tuvieron tiempo suficiente para poder editar la versión final de su borrador. Con ello, se podría asumir entonces que los estudiantes no atendieron a las recomendaciones proporcionadas a inicio del curso.

Por lo que se refiere a la post-prueba 2 (examen final), se puede notar que de igual manera que en la post-prueba 1, el área con mayor incidencia de error es la misma: la puntuación. A diferencia de la pre-prueba, la segunda categoría en la cual se detectaron problemas fue el deletreo. Asimismo, las categorías restantes reportaron una menor cantidad de errores. Es importante remarcar que el número de errores cometidos en la post-prueba 2, comparado con el resultado de la post-prueba 1, fue menor (véase tablas 7 y 9). Cabe mencionar que las condiciones en que aconteció las post-prueba 2 fueron bajo un clima de tensión, pues los estudiantes implicados en el estudio estaban conscientes de que se trataba de un examen final; por lo tanto, los sujetos tuvieron un límite de tiempo para resolver el problema, y con poco tiempo para realizar una revisión minuciosa de la edición del escrito. Esto pareciera ser que los estudiantes realizan un mejor trabajo bajo un clima con cierto grado de estrés.

Si se observa con atención la tabla 9, se percibe esas diferencias en los textos creados en ambas post-pruebas. Es vital mencionar, contrariamente a la post-prueba 2, los estudiantes tuvieron el tiempo suficiente y la oportunidad de revisar su escrito antes de entregarlo, ya que ese texto lo redactaron en sus casas.

Asimismo, se reportaron errores relacionados con los aspectos lingüísticos del texto, en la gráfica número cuatro es posible apreciar que la mayoría de los errores cometidos corresponden a categoría de sintaxis. Este tipo de error se debe a las diferencias lingüísticas entre el inglés y el español. Esto es, cuando en la lengua española el sujeto puede ser tácito, en la lengua inglesa no. Esto es un ejemplo claro de una diferencia en la construcción de oraciones, que puede causar confusión en los estudiantes hispanohablantes que aprenden inglés. El uso de tiempos verbales también es otro aspecto del idioma que suele causar problemas a los estudiantes de lenguas extranjeras esto se debe a los matices que hacen a un idioma un sistema singular, y sólo una minoría en el uso del artículo.

En la gráfica número cinco, se muestra el comportamiento de los errores cometidos por los sujetos en la post-prueba 1 (introducción del portafolio). Al igual que en la pre-prueba, se puede notar que existe una correspondencia en cuanto a la cantidad de errores. Esto es, la categoría de sintaxis reportó haber obtenido la mayor cantidad de errores, seguida de la categoría de uso de tiempos verbales, y finalmente del uso del artículo. Ahora bien, si se revisa la tabla ocho, se podrá observar que la cantidad de errores cometidos es menor en comparación con los de las pre-prueba.

Para la post-prueba 2, se reporta que la mayor parte de los errores están relacionados con la sintaxis, la siguiente categoría de la que se reporta errores está relacionada con el uso del artículo. Contrariamente a los datos de la pre-prueba y post-prueba 1, no se reporta error alguno en cuanto al manejo de los tiempos verbales. Estos errores, como bien se ha descrito previamente se pueden deber a las diferencias entre los sistemas lingüísticos.

De manera global, se puede apreciar que la mayor cantidad de errores cometidos pertenece al área de aspectos lingüísticos, esto es, construcción de oraciones, uso del artículo y empleo de tiempos verbales. Sin embargo, se puede percibir que la categoría revisada que pertenece al criterio de construcción del texto es menor. Sin embargo, esa diferencia es mínima. Esta situación se puede inferir que posiblemente acontezca debido a que los estudiantes han pasado ya por cierto entrenamiento en redacción antes de ingresar a

la universidad, además de cuatro cursos de español tomados al inicio de la licenciatura, de los cuales dos están enfocados al desarrollo de la habilidad de redacción en la lengua materna.

En la gráfica número ocho, se ilustra con claridad en qué momento se cometieron la mayor cantidad de errores en relación con la categoría de construcción del texto. En la pre-prueba, la cual se aplicó al inicio del estudio, se puede observar que los sujetos realizaron una considerable cantidad de errores. Si se compara los resultados globales de la pre-prueba con los resultados de las post-pruebas, se puede apreciar el grado de avance que los estudiantes alcanzaron. En otras palabras, es posible notar como disminuyó la cantidad de errores cometidos por los estudiantes.

En la gráfica número nueve, se puede observar, al igual que en la gráfica anterior, que los sujetos cometieron un mayor número de equivocaciones en la pre-prueba, pero que este número descendió de manera considerable en ambas post-pruebas. Esta situación quizá se debió al entrenamiento recibido, lo cual, al final de semestre se hizo evidente en el resultado de la post-prueba.

En la gráfica número diez, se puede apreciar la cantidad de errores cometidos por los sujetos tanto en la pre-prueba como en las post-pruebas. De esta manera se observa que seis de los ocho sujetos involucrados en el estudio redujeron de manera significativa el número de errores de redacción al final del curso. Asimismo, se observa que el sujeto D, en la pos-prueba 1 no cometió error alguno. Cabe hacer notar que el sujeto F fue el elemento del grupo que enfrentó mayores problemas al reportar el índice más alto de errores cometidos. Sin embargo, aunque al final del curso, el sujeto E reportó la mayor cantidad de errores con respecto del resto del grupo en estudio, se observó que este sujeto también muestra una reducción en la cantidad de errores cometidos al final del curso.

En la gráfica número once se puede ver de manera global y en contraste. Como se puede apreciar en los resultados de las pruebas, es posible notar que la diferencia entre las pre-prueba y la post-prueba en algunos casos es pequeña, por ejemplo el sujeto B y el

sujeto D. Estos sujetos muestran la particularidad de haber obtenido calificaciones bastante semejantes en las pruebas. Esto indica entonces que los sujetos tenían un nivel de redacción al inicio del curso, pero que, a pesar de ello, su nivel se incremento también. El caso de los sujetos A, G y H son ejemplos claros que muestran como los individuos han mejorado la calidad de los textos producidos. Al igual que los sujetos B y D, la diferencia en los resultados no es muy amplia. Con ello, se puede inferir que los sujetos posiblemente presentaban carencias en algunas de las áreas de la redacción. Por otro lado, los casos etiquetados como C y E muestran que el avance fue menor. Esto se debió quizá a otros factores que no estaban directamente relacionados con la metodología empleada. Si se observa con detenimiento, los resultados de las post-pruebas de estos dos últimos sujetos, se encuentran muy cerca de una puntuación de diez, lo cual indica que la realización de la tarea cubrió parcialmente con requisitos mínimos esperados. Sobre todo del sujeto E, cuyos resultados de la pre-prueba y post- prueba estuvieron por debajo de diez.

CONCLUSIONES

La redacción se ha convertido en un instrumento indispensable en el mundo contemporáneo. De ahí la importancia que profesionales en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras o la traducción sean capaces de poder comunicarse por escrito de manera efectiva. Sobre todo si la escritura es el medio de comunicación más idóneo dentro de la comunidad científica.

En la enseñanza de lenguas extranjeras, a lo largo del tiempo, se ha experimentado con una diversidad de estrategias para facilitar al estudiante el aprendizaje del idioma. Sin embargo, las propuestas realizadas no siempre responden a las necesidades e intereses de las comunidades locales, por lo que es necesario buscar alternativas que faciliten el mencionado proceso de enseñanza-aprendizaje. Por esta razón, con este proyecto de investigación se pretende dar cuenta de la funcionalidad de una alternativa más que pueda facilitar la labor dentro del aula tanto al docente como al estudiante mismo.

Para ello, en este proyecto de investigación se planteó si el uso del portafolio como una estrategia de aprendizaje incrementa la calidad de la redacción en inglés de los estudiantes del sexto semestre de la Licenciatura en Lengua Inglesa de la Facultad de Ciencias Educativas en la UNACAR. Asimismo, se estudió que aspectos en la construcción del texto como de la lengua causaron mayor dificultad, qué problemas fueron los más frecuentes, el grado de precisión en la creación de un texto bajo condiciones de estrés, así como la utilidad del portafolio como estrategia de aprendizaje.

Después de haber realizado una revisión bibliográfica del tema así como un análisis de los datos encontrados se llegaron a las siguientes conclusiones generales:

1. Se puede asumir que el portafolio es una alternativa eficaz en la enseñanza de la redacción en la lengua inglesa. Como lo señalan Baak (1997), Kemp y Toperoff (1998), el portafolio permite que el estudiante demuestre el conocimiento adquirido así como el progreso de su desempeño en el aula. En este sentido, se puede afirmar que el portafolio es

una estrategia eficaz ya que los estudiantes tuvieron la oportunidad construir el conocimiento durante de la confección del mismo. Es decir, como afirma Good y Brophy (1996), el sujeto tiene la oportunidad de modificar los esquemas que posee para poder responder a la tarea asignada.

2. De igual manera, se puede afirmar que el portafolio sí funciona como una estrategia de aprendizaje, ya que después de haber realizado el experimento y analizado la información generada, se puede percibir un incremento a favor de la calidad de la redacción en los trabajos de los estudiantes (véase tablas cinco y seis).

En referencia con el logro de los objetivos específicos se pueden plantear las siguientes conclusiones:

1. En relación con el primer objetivo, el cual planteaba identificar qué aspectos tanto de construcción del texto como lingüísticos causan problemas al producir un escrito en lengua inglesa. Se encontró que los estudiantes presentaron problemas en cuanto a los mecanismos utilizados en la construcción de textos. Esto resulta interesante puesto que los estudiantes ya habían cursado dos semestres de redacción en español, por lo que se esperaba que los sujetos pudieran emplear esas estrategias desarrolladas en la lengua materna al momento de redactar un texto en la lengua extranjera. Esto puede indicar que los sujetos de investigación no han desarrollado tampoco la habilidad necesaria para poder escribir en la lengua materna; por lo tanto, la experiencia en la lengua extranjera se hace más compleja, es decir, no sólo será el mejoramiento de la expresión; sino también la adquisición de la habilidad de redacción.

2. En el segundo objetivo de esta investigación se propuso identificar cuales fueron los problemas más frecuentes que presentaron los alumnos al redactar un texto. Según los datos obtenidos en la investigación se determinó que fueron el uso de los signos de puntuación y el deletreo de las palabras en cuanto a la categoría de construcción del texto y, en la categoría de aspectos lingüísticos se reportaron errores de sintaxis. De acuerdo con Gower (1995), Caudery (1998) y, Bower y Marks (1994), en muchos idiomas se comparten

patrones generales, no obstante existen algunas particularidades que causan problemas a los aprendices de lenguas extranjeras; en este caso, los signos de puntuación, cuyo uso está supeditado al estilo de género de texto que se pretende redactar.

Asimismo, en lo que concierne a los errores de deletreo, esto se debe a que en un idioma como el español, existe una correspondencia entre el sonido emitido y su representación gráfica, situación que no ocurre en el inglés y, además, una misma representación gráfica puede ser la realización de dos sonidos (Gower, 1995). Por su parte, los errores de sintaxis también eran de esperarse que los sujetos los cometieran puesto que tanto el inglés como el español poseen un funcionamiento sintáctico distinto.

3. En el tercer objetivo se buscó hacer una comparación sobre el grado de precisión en la redacción de un documento en la lengua extranjera bajo condiciones de estrés. El resultado fue distinto al esperado. Los sujetos cometieron una cantidad de errores mayor bajo condiciones óptimas de trabajo, es decir, en una situación libre de presión, con tiempo suficiente para poder organizar las ideas, realizar una revisión del texto hasta el momento de la edición del mismo. Al contrario, los sujetos, sometidos a condiciones de estrés, es decir, elaborar un texto con calidad de examen, con límite de tiempo y, sin oportunidad de revisar a conciencia el producto obtenido, demostraron su capacidad para escribir textos con un mayor grado de precisión.

4. El último objetivo evaluó la utilidad del portafolio como una estrategia para mejorar la calidad de la redacción en la lengua extranjera. El hallazgo fue el esperado. Si se comparan los resultados obtenidos tanto en la pre-prueba como la post-prueba, se comprueba que efectivamente se mejora la calidad en los trabajos escritos por los sujetos en cuestión. Con esto queda confirmado que el portafolio sí es una estrategia viable, puesto que los estudiantes desarrollan la habilidad de la redacción y construyen el conocimiento a lo largo de un periodo de tiempo. Esto es, como propone la teoría constructivista, el portafolio beneficia a los estudiantes, ya que su construcción implica el análisis y reflexión sobre el desempeño de sus trabajos. De esta manera, el aprendizaje se vuelve significativo, dejando de ser la mera memorización de conceptos al ponerlos en práctica.

Ya que las conclusiones anteriores se desprendieron del análisis de la formación obtenida en este trabajo de investigación, y atendiendo al contexto y las necesidades que se detectaron a través de este estudio, se hacen las siguientes sugerencias:

1. Mejorar la calidad de la redacción por medio de la implementación de un programa que ayude a los estudiantes a consolidar su expresión escrita. Sobre todo aquellos aspectos relacionados con los mecanismos de construcción del texto.

2. Incluir una mayor cantidad de ejercicios relacionados con el uso de los signos de puntuación y la estructuración de la oración en la lengua inglesa no solamente en los cursos de redacción sino en los cursos inglés.

3. Solicitar a los estudiantes que escriban sobre temáticas que sean de su interés y guarden alguna relación con su profesión. Así, el documento tendrá un valor significativo para el estudiante, sobre todo si este documento cumple con la función de comunicar ideas a otros.

4. Responsabilizar a los estudiantes del avance de su aprendizaje. El uso de un portafolio ayuda a los estudiantes a reflexionar sobre su desempeño. En la clase de redacción el portafolio alienta al estudiante tanto a evaluar su desempeño académico como analizar y reflexionar sobre las formas en cómo ha adquirido los conocimientos, sus fortalezas, debilidades y habilidades desarrolladas.

5. Implementar el uso del portafolio como una estrategia para el desarrollo de la habilidad de la redacción en la lengua extranjera, ya sea inglés o cualquier otro idioma.

Las conclusiones aquí presentadas así como las sugerencias aquí propuestas no son preceptivas, es sólo una visión desprendida a partir de la información encontrada en este estudio. Es importante hacer notar que no existe una literatura amplia en cuanto al uso del portafolio como estrategia de aprendizaje, pues todo acercamiento teórico publicado sobre el portafolio ha versado hacia el campo de la evaluación. Asimismo, es vital señalar que

este estudio sólo ha abordado una perspectiva sobre la problemática discutida; sin embargo, al ser una temática poco explorada desde la perspectiva del aprendizaje, queda un campo amplio por explorar en futuras investigaciones.

BIBLIOGRAFÍA

Arancibia, Violeta, Herrera, Paulina y Strasser, Katharine (1999) *Psicología de la educación México*: Alfaomega, 277 págs.

Ary. L.D. Ch. Jacobs, A Razavic (1982) *Introducción a la investigación pedagógica México*: Editorial Interamericana, [XIV]-410 págs.

Baak, Erlyn (1997) *Portfolio Development: An Introduction* en FORUM 2/35, abril— junio en <http://exchanges.states.gov/forum/vols/vol35/no2/p10.htm> (14 de marzo de 2003)

Bastidas, Jesus (1996) *The Teaching Portfolio* en FORUM, 3/34, septiembre de 1996 en <http://exchanges.states.gov/forum/vols/vol34/no3/p24.htm> (14 de marzo de 2003)

Beltrán Llera, Jesús y Bueno Álvarez, J.A. (eds.) (1997) *Psicología de la Educación México*: Alfaomega/Marcombo, [VII] — 653 págs.

Best, J. W. (1982) *Como investigar en educación* (9 edición) Madrid: Ediciones Morata, 510 págs.

Bower, Tim y Marks, Jonathan (1994) *Inside Teaching* Oxford: Heinemann, [VIII] —176 págs.

Byrne, Don (1998) *Teaching Writing Skills* Londres: Longman, [V] — 154 págs.

Carreño Huerta, Fernando (1997) *Enfoques y principios teóricos de la evaluación México*: Trillas, 71 págs.

Caudery, Tim “Increasing students awareness of genre through text transformation exercises: an old classroom activities revisited” en *Teaching English as a Second or*

Foreign Language Septiembre, 1998, vol. 3 / núm. 3 en <http://www.writing.berkeley.edu/TESLEJ/ej11/a2.html> (3 de marzo de 2005)

Claywell, Gina (2001) *The Allyn and Bacon guide to writing portfolios* Boston: Allyn and Bacon, 117 págs.

Cole, Donna J.; Ryan, Charles W; Kick, Fran y Mathies, Bonnie K (2000) *Portfolios across the curriculum and beyond California*: Corwin Press mc, [XII] — 92 págs.

Da Costa, Maria (2000) *Introduction to portfolios as a tool for self-reflection and assessment in the classroom* <http://www.iatefl.org.pl/tdal/n3portfl.htm> (14 de marzo de 2003)

Da Silva Gomes, Helena Maria y Signoret Dorcasberro, Aline (1996) *Temas de adquisición de una segunda lengua México*: UNAM/CELE, 290 págs.

Danielson, Charlotte y Abrutyn, Leslye *An introduction to portfolios in the classroom* Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development, [VIII] — 74 págs.

Davies, Stephen J. “Creative writing” en *FORUM*, octubre-diciembre, 1998, Vol. 36, no. 4, p.25 en <http://exchanges.state.gov/forum/vols/vo136/no4/p25.htm> (20 de marzo de 2005).

Díaz-Barriga Arceo, Frida y Hernández Rojas, Gerardo (1998) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo México*: McGrawHill, [XI] — 232 págs.

Drakos, Joe “Ideas for developing a personal EFL teaching curriculum” en *The Internet TESL Journal*, 2005, vol. XI, No.3 en <http://iteslj.org/Articles/Drakos-Curriculum.html> (11 de agosto de 2005)

Ellis, Rod (1989) *Understanding second language acquisition* Oxford: Oxford University Press, 327 págs.

Enciclopedia de la Psicopedagogía: pedagogía y psicología (2001) Barcelona: Océano/Centrum, 948 págs.

Enciclopedia general de la Educación (1994) Barcelona: Océano, Vol. 1, 528 págs.

Falls, Jane A (2001) Using a reflective process to implement electronic portfolios Tesis inédita de Doctor of Philosophy in Teaching and Learning, Blacksburg, Virginia: Instituto Politécnico de Virginia / Universidad Estatal, [VI — 167 págs.

Fiderer, Adele (1995) Practical assessments for literature-based reading classroom Nueva York: Scholastic Profesional Books, 160 págs.

Gower, Roger, Phillips, Diane y Walters, Steve (1995) Teaching Practice Handbook Oxford: Heinemann, [VIII] — 275 págs.

Good, T y Brophy, G. (1996) Psicología educativa contemporánea México: McGraw-Hill, [X](V) — 575 págs.

Heaton, J.B. (1998) Writing english language test Londres: Longman, págs. 192

Harmer, Jeremy (1993) The practice of English Language Teaching Londres: Longman, [IX] — 252 págs.

Hernández Sampieri, Roberto y otros (2003) Metodología de la Investigación México: McGraw-Hill,

Hyland, Ken (2003) Second language writing Cambridge: Cambridge University Press, [XVIII] — 299 págs.

Ibañez, Berenice (1990) Manual para la elaboración de tesis México: Trillas, 303 págs.

Instituto Nacional de Estadística y Censo (INDEC) de Argentina Mas información sobre... en <http://www.indec.mecon.gov.ar/proyectos/censo2001/maestros/guees/masinforma.doc> (consultado 26 de marzo de 2004)

Keeping Track: Portfolio Aren't Just for Artists Anymore en <http://www.msucareerpassport.com/resume/resume-07.html> (14 de marzo de 2003)

Kemp, Judy y Topperoff, Debby (1998) Guidelines for portfolio assessment in teaching English <http://www.anqlit.net/main/portfolio/default.html> (13 de marzo de 2003)

Klingler, Cynthia y Vadillo, Guadalupe (1997) Psicología educativa: estrategias en la práctica docente México: McGraw-Hill, [XVII] —210 págs.

Larousse ortografía lengua española: reglas y ejercicios (1998) México: Editorial Larousse, 316 págs.

Lopez Centeno, Miguel Ángel El portafolio digital como estrategia de autoevaluación en www.unedac.cr/servicios/global/administración/costos/articulos/LoPezp (12 de septiembre de 2004)

Luna Castillo, Antonio (2002) Metodología de la Tesis México: Trillas, págs. 130

Miranda Arroyo, Juan Carlos “El aprendizaje escolar y la metáfora de la construcción” 15 de enero de 2003 en Odiseo Revista Virtual de Pedagogía. Año 1 / núm. 2. en <http://www.odiseo.com.mx/2004/01/01/mirandaaprendizaje.htm> (22 de septiembre de 2004)

National Assessment of Education Progress (1990) Writing portfolio study <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/methods/assmentlas5naep.htm> (14 de marzo de 2003)

Oxford, Rebecca L (1990) Language learning strategies Boston: Heinle & Heinle Publishers, [XXI] — 342 págs.

Real Academia de Ciencias Exactas (2001) Diccionario Esencial De las Ciencias Madrid: Espasa, [XXII] — 1022 págs.

Real Academia de la Lengua Española Diccionario de la Lengua Española en <http://www.raees> (16 de febrero de 2004)

Richarcis, Jack C y Schmidt, Richard (2002) Dictionary of Ianguage teaching and applied linguistics London: Longman, p.206

Sabino, Carlos (1993) Cómo hacer una tesis Buenos Aires: Lumen Humanitas, 235 págs.

Santos, Maricel (1997) Portfolio Assessment And the Role of the Learner Reflection en FORUM, 2/35, abril—junio 1997 en <http://exchancies.states.gov/forum/vols/vol35/no2/p10.htm> (14 de marzo de 2003)

Schemlkes, Corma (1998) Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación México: Oxford University Press, [XXXV] — 206 págs.

Secretaría de Educación Pública (1996) La enseñanza del español en la escuela secundaria: Lecturas SEP: México, 291 págs.

Sweet, David (1993) Students port folios: classroom uses en Education Consumer Guide <http://www.ed.gov/pubs/OR/Consumer Guides/classuse.html> (14 de marzo de 2003)

Weiner, Richard (1993) Estadística México: CECSA, 839 págs. Writing Portfolio Study en <http://www.ncrel.orq/sdrs/areas/issues/methods/assmentlas5naep.htm> (14 de marzo de 2003)