



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
FACULTAD DE LENGUAS, CAMPUS TUXTLA



**“EL PORTAFOLIO COMO HERRAMIENTA DE
EVALUACIÓN DE LA HABILIDAD ESCRITA EN
INGLÉS EN EL PROGRAMA EFYL-UNACH”**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS**

**PRESENTA:
GUADALUPE BALBUENA VÁZQUEZ S161002**

DIRECTORA DE TESIS:
MTRA. MARÍA BEATRIZ MANUELA ANA NATALIA DEL
SAGRADO CORAZÓN DE JESÚS DE IBARROLA Y NICOLÍN

CO-DIRECTOR DE TESIS:
DR. EDGAR EMMANUELL GARCÍA PONCE

**TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS; OCTUBRE DE
2024**



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
FACULTAD DE LENGUAS, CAMPUS TUXTLA
MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS



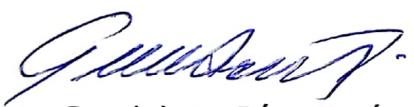
Los que suscribimos, miembros del jurado para el Examen de Grado de la C. Guadalupe Balbuena Vázquez, nombrados por la Dirección de la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas, extendemos la presente

AUTORIZACIÓN DE IMPRESIÓN DE TESIS

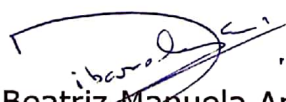
Para el documento denominado "El portafolio como herramienta de evaluación de la habilidad escrita en inglés en el programa EFYL-UNACH" elaborado por la C. Balbuena Vázquez Guadalupe, ya antes citada.

Se extiende la presente para los fines académico-administrativos a que haya lugar a los 26 días del mes de agosto del año dos mil veinticuatro en la Ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

A T E N T A M E N T E
"POR LA CONCIENCIA DE LA NECESIDAD DE SERVIR"


Mtra. Guadalupe Díaz Jiménez
Presidente del jurado


Dr. Edgar Emmanuelli García Ponce
Secretario del jurado


Mtra. María Beatriz Manuela Ana Natalia
del Sagrado Corazón de Jesús de
Ibarrola y Nicolás
Vocal del jurado


Vo. Bo
Mtra. Vanina Herrera Allard
Directora





Código: FO-113-05-05

Revisión: 0

CARTA DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DE LA TESIS DE TÍTULO Y/O GRADO.

El (la) suscrito (a) Guadalupe Balbuena Vázquez,
Autor (a) de la tesis bajo el título de “El portafolio como herramienta de evaluación de la habilidad escrita en inglés en el programa EFYL-UNACH”,
presentada y aprobada en el año 2024 como requisito para obtener el título o grado de Maestra en Didáctica de las Lenguas, autorizo licencia a la Dirección del Sistema de Bibliotecas Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH), para que realice la difusión de la creación intelectual mencionada, con fines académicos para su consulta, reproducción parcial y/o total, citando la fuente, que contribuya a la divulgación del conocimiento humanístico, científico, tecnológico y de innovación que se produce en la Universidad, mediante la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Consulta del trabajo de título o de grado a través de la Biblioteca Digital de Tesis (BIDITE) del Sistema de Bibliotecas de la Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH) que incluye tesis de pregrado de todos los programas educativos de la Universidad, así como de los posgrados no registrados ni reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad del CONACYT.
- En el caso de tratarse de tesis de maestría y/o doctorado de programas educativos que sí se encuentren registrados y reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), podrán consultarse en el Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Chiapas (RIUNACH).

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; a los 27 días del mes de agosto del año 2024

Guadalupe Balbuena Vázquez

Nombre y firma del Tesista o Tesistas

Este trabajo es producto del apoyo recibido por el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT) a través del programa de Becas Nacionales del Sistema Nacional de Posgrados (SNP) del cual fui beneficiada, con el número de registro de becario CVU 1236712 .

AGRADECIMIENTOS

El camino ha sido largo, pero lleno de mucho aprendizaje y satisfacción. Después de culminar esta tesis me siento tan orgullosa de mi misma por la resiliencia y capacidad en cada etapa de la investigación. Agradezco principalmente a Dios por guiar mi camino y darme siempre la bendición para lograr cada meta.

a mi familia

No hay palabras suficientes para expresar mi gratitud y amor infinito hacia mis padres, Manuel e Isabel, a quienes les debo todo lo que soy y son mi soporte en cada paso de mi vida. A mis hermanos, Fabián, Adriana, Roxana y Ernesto. A mi pequeña Giovanna. Gracias familia por tanto amor, su apoyo incondicional y por estar conmigo en todo momento, sin ustedes nada sería posible.

a mi directora de tesis Mtra. Beatriz de Ibarrola

Siento una profunda admiración y gratitud por todo lo que me ha enseñado, por su acompañamiento durante los dos años de maestría. A pesar de los obstáculos siempre ha estado conmigo para guiarme y brindarme su apoyo incondicional. Gracias infinitas porque además de dirigir mi tesis he sentido su cariño y es una persona con mucho amor para dar. Agradezco la oportunidad de haber sido su estudiante y tesista y trabajar de su mano para lograr esta tesis.

a mi co-director Dr. Emmanuell García Ponce

Ha sido un enorme honor haber tenido al mejor co-director que pude imaginar. Gracias infinitas por sus enseñanzas, su guía y la paciencia brindada en cada asesoría. Porque desde el día uno creyó en mi capacidad y no dudó en apoyarme pese a las adversidades. No me alcanzan las palabras para expresar lo afortunada que me siento por haber trabajado de la mano de un gran docente, investigador y excelente persona. Con una experiencia en el campo incomparable y una dedicación y compromiso que me hicieron sentir respaldada en todo momento. Gracias por brindarme la confianza y lograr un excelente trabajo en equipo. Sin duda, esta tesis no hubiera sido la misma sin su dirección.

a mi lectora Mtra. Guadalupe Díaz

Por su disponibilidad para leerme y escucharme en cada paso de esta investigación. Es una maestra que me ha dejado grandes enseñanzas, pero sobre todo una maestra muy humana. Gracias por brindarme su apoyo y su cariño durante mi paso en la maestría. Por sus asesorías y valiosos consejos.

a mis docentes Dr. Oscar Chanona y Dra. Mónica Miranda

Ustedes son testigos del largo camino que recorrí, gracias por no soltarme de su mano. Gracias por sus regaños, consejos y apoyo incondicional cuando las situaciones se volvieron críticas. Es un verdadero orgullo haber sido su estudiante y aprender tanto de ambos. Gracias por ser tan objetivos en cada revisión, por su infinita paciencia cuando me sentía perdida en la investigación, por su disponibilidad para brindarme asesoría cuando la necesitaba. Gracias por siempre.

a las autoridades de la facultad, directora Mtra. Vanina, secretaria académica Mtra. Maricela y coordinadora MADILEN Dra. Vivian

Por siempre estar a nuestra disposición, porque nos brindan la confianza para solicitar su apoyo en el momento en que lo necesitemos. En lo personal, me siento agradecida y afortunada por tener el respaldo de grandes mujeres y docentes en la facultad de lenguas que me apoyaron durante los dos años de maestría y me brindaron los medios necesarios para lograr culminar la maestría cuando me encontraba en una situación complicada.

a la coordinadora del programa EFYL Dra. Karina Díaz

Porque desde que la conozco siempre me he sentido apoyada por usted en todos los ámbitos, académico, profesional y personal. Gracias por ser una excelente coordinadora y permitirme realizar esta tesis en el programa EFYL, por brindarme las herramientas necesarias para lograrlo. Es un gran ejemplo a seguir y estoy infinitamente agradecida por todo lo que ha hecho por mí, como docente, como coordinadora y como amiga.

RESUMEN

El presente trabajo de investigación se realizó bajo el paradigma cualitativo y el enfoque de investigación-acción teniendo como objetivo principal analizar el uso del portafolio como evaluación del desarrollo de la habilidad escrita en estudiantes adolescentes que cursan el nivel 3 en el programa *English For Young Learners* (EFYL) de la Facultad de Lenguas Campus Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH). Dado que se han encontrado dificultades en el desarrollo de la habilidad escrita, se implementó el portafolio como una herramienta de evaluación que integra los procesos de enseñanza-aprendizaje. La investigación se llevó a cabo para analizar los alcances del portafolio con las personas participantes que fueron estudiantes de entre 11 a 13 años. Se realizaron dos ciclos de investigación y se aplicaron diversos dispositivos de recolección de datos como cuestionarios, bitácora de reflexiones, registros gráficos, planeaciones y el diario del docente. El primer ciclo fue exploratorio y el segundo se centró en la mejora de los dispositivos y actividades aplicados en el ciclo uno de acuerdo con los resultados para dar respuesta a las preguntas de investigación y crear la propuesta didáctica. Como parte de los hallazgos se encuentran actividades que fomentan el desarrollo de la habilidad escrita, los criterios para evaluar a través del portafolio y los contenidos a integrar. Así, el análisis de los hallazgos dio paso a las conclusiones que presentan diferentes actividades de planeación, escritura y revisión, la evaluación continua de los textos escritos y la construcción del portafolio. Por último, la investigación dio paso a la creación de la propuesta didáctica titulada “Compendio para la construcción de un portafolio de evaluación de la habilidad escrita” integrando documentos dirigidos al docente y al estudiantado para su implementación.

Palabras claves: portafolio, evaluación, desarrollo, habilidad escrita, reflexión, enseñanza-aprendizaje, compendio.

TABLA DE CONTENIDOS

LISTA DE TABLAS

LISTA DE FIGURAS

LISTA DE FOTOGRAFÍAS

LISTA DE FRAGMENTOS

INTRODUCCIÓN	1
Planteamiento del problema	1
Objetivos	3
Objetivo general	3
Objetivos específicos	3
Preguntas de investigación	4
Panorama general del capitulado	4
CAPÍTULO 1: DESCRIBIENDO EL PORTAFOLIO	6
1.1 El portafolio: Características	6
1.2 Ventajas y desventajas del uso del portafolio	9
1.2.1 Beneficios del portafolio	9
1.2.2 Desventajas del portafolio	12
1.3 La construcción del portafolio	14
1.4 Tipos de portafolio según su presentación: Físico y digital	17
1.4.1 El portafolio físico	17
1.4.2 El portafolio digital	19
1.5 Tipos de portafolio según su contenido	22
1.6 La reflexión como base central del portafolio	23
1.6.1 El proceso de la reflexión	24
1.7 El portafolio en la enseñanza de lenguas	26

1.8 Recapitulación	27
<i>CAPITULO 2: LA EVALUACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS</i>	28
2.1 La evaluación: Conceptos y características	28
2.2 Criterios de la evaluación	30
2.3 Clasificación de la evaluación	34
2.3.1 La evaluación según los contenidos que evalúa: tradicional y alternativa	34
2.3.1.1 La evaluación tradicional	34
2.3.1.2 La evaluación alternativa	37
2.3.2 La evaluación según su función: diagnóstica, sumativa, formativa	39
2.3.2.1 La evaluación diagnóstica	39
2.3.2.2 La evaluación sumativa	40
2.3.2.3 La evaluación formativa	41
2.4 La evaluación del portafolio	43
2.4.1 Formas de evaluar el portafolio	43
2.4.2 Agentes de la evaluación	45
2.5 Recapitulación	48
<i>CAPÍTULO 3: LA HABILIDAD ESCRITA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA</i>	49
3.1 Conceptos y beneficios de la habilidad escrita	49
3.2 Enfoques de la habilidad escrita	51
3.2.1 La habilidad escrita como producto	52
3.2.2 La habilidad escrita como proceso	53
3.2.2.1 La habilidad escrita como proceso según Harmer	55
3.2.2.2 La habilidad escrita como proceso según Diaz Barriga y Hernández	57
3.3 Estrategias de enseñanza-aprendizaje	61
3.3.1 Estrategias de enseñanza-aprendizaje para la habilidad escrita	64
3.4 La escritura en A2 según el MCER	66
3.4.1 Los textos escritos como componente de la habilidad escrita	68

3.4 2 Los textos escritos según el MCER integrado en el libro de TEENS 3	70
3.5 Recapitulación	71
<i>CAPÍTULO 4: METODOLOGÍA</i>	72
4.1 El paradigma cualitativo	72
4.2 La investigación-acción	75
4.3 Diseño de la investigación	77
4.3.1 Contexto	77
4.3.2 Participantes	79
4.4 La estrategia metodológica	81
4.4.1 Diario de campo	82
4.4.2 Registros gráficos	86
4.4.3 El cuestionario	88
4.4.4 Plan de actividades	93
4.4.5 Bitácora de reflexión	97
4.4.6 Dispositivo de autoevaluación	100
4.4.7 Escala de opinión	102
4.5 Procedimiento de recolección de información	104
4.5.1 Primer ciclo	104
4.5.1.1 Triangulación preliminar	105
4.5.1.2 Codificación preliminar	108
4.5.2 Segundo ciclo	112
4.6 Procedimiento de análisis de la información	113
4.6.1 Triangulación final	113
4.6.2 Codificación final hacia la categorización	115
4.6.2 Categorización final	118
4.7 Limitantes de la investigación	120
4.8 Recapitulación	121

<i>CAPÍTULO 5: ANÁLISIS DE LOS HALLAZGOS DEL ESTUDIO</i>	122
5.1 Actividades para fomentar el desarrollo de la habilidad escrita	122
5.1.1 Actividades de planeación	123
5.1.1.1 La realización de borradores en el aula	123
5.1.1.2 La lluvia de ideas en el aula	126
5.1.1.3 Práctica del conjunto de constituciones semánticas.	129
5.1.2 La redacción del texto	134
5.1.2.1 La organización del texto	135
5.2 Criterios a integrar en el portafolio como herramienta de evaluación	139
5.2.1 La evaluación de los textos	139
5.2.1.1 Uso de la lengua	140
5.2.1.2 Contenido y forma	143
5.2.2 La construcción del portafolio	146
5.2.3 La creatividad en el diseño	152
5.3 Contenidos para conformar un portafolio de evaluación	157
5.3.1 Las evidencias de la producción escrita	157
5.3.1.1 Tipo y características de los textos	157
5.3.1.2 Temáticas de los textos	162
5.3.2 Los formatos de evaluación	164
5.3.2.1 Evaluación del docente	165
5.3.3 Los documentos de reflexión: uso de formatos en español e inglés.	168
<i>CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES</i>	174
6.1 Discusión final	174
6.2 Conclusiones del estudio	176
6.3 Propuesta didáctica	181
6.4 Recomendaciones para estudios relacionados	183
6.5 Compendio para la construcción de un portafolio de evaluación de la habilidad escrita	184

LISTA DE TABLAS

Tabla 1.1: Características del portafolio

Tabla 1.2: Fases del portafolio

Tabla 1.3: Estructura del portafolio

Tabla 1.4: Pasos para una reflexión profunda

Tabla 2.1: Criterios para la evaluación

Tabla 2.2: Evaluación tradicional VS Evaluación alternativa

Tabla 2.3: Evaluación del portafolio

Tabla 3.1: Clasificación de habilidades

Tabla 3.2: Planeación del texto

Tabla 3.3: Aspectos para escribir

Tabla 3.4: Estrategias para la enseñanza de la habilidad escrita

Tabla 3.5: Alcances de la habilidad escrita en A2

Tabla 3.6: Tipo de textos

Tabla 3.7: Contenidos del libro

Tabla 4.1: Características de la investigación cualitativa

Tabla 4.2: Estudiantes Participantes del ciclo 1

Tabla 4.3: Estudiantes participantes del ciclo 2

Tabla 4.4: Dispositivos aplicados en los ciclos de investigación

Tabla 4.5: Codificación 1

Tabla 4.6: Codificación 2. Pregunta 1

Tabla 4.7: Codificación 2. Pregunta 2

Tabla 4.8: Codificación final

Tabla 4.9: Categorización final

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.1 Beneficios del portafolio

Figura 1.2: Desventajas del portafolio

Figura 1.3: Aspectos del portafolio

Figura 1.4 Características del portafolio digital

Figura 2.1: Principios modulares en la evaluación

Figura 2.2: Características de la evaluación tradicional

Figura 2.3: Agentes de la evaluación

Figura 3.1: Beneficios de la habilidad escrita

Figura 3.2: Composición de textos

Figura 3.3: La habilidad escrita como proceso

Figura 3.4: Etapas para elaborar un escrito

Figura 3.5: Composición escrita

Figura 3.6: Estrategias de enseñanza

Figura 3.7: Actividades para activar conocimientos

Figura 4.1: Ciclos de Investigación-Acción

Figura 4.2: Mapa geográfico: Tuxtla Gutiérrez

Figura 4.3: Plano del lado poniente de Tuxtla. Ubicación de la UNACH Campus 1

Figura 4.4: Cuestionario 1

Figura 4.5: Cuestionario 2

Figura 4.6: Cuestionario sobre la rúbrica

Figura 4.7: Cuestionario sobre su portafolio

Figura 4.8: Plan de actividad ciclo 2. (parte 1)

Figura 4.9: Plan de actividad ciclo 2 (parte 2)

Figura 4.10: Plan de actividad ciclo 2 (parte 3)

Figura 4.11: Guion de reflexión

Figura 4.12: Guion “final reflection”

Figura 4.13: Autoevaluación

Figura 4.14: Escala de opinión

Figura 4.15: Triangulación 1

Figura 4.16: Triangulación 2

Figura 4.17: Triangulación final

Figura 6.1: Estructura de un compendio

Figura 6.2: Estructura del compendio para la propuesta didáctica

LISTA DE FOTOGRAFÍAS

Foto 4.1: Facultad de Lengas Campus Tuxtla

Foto 4.2: Estudiante trabajando

Foto 4.3: Estudiante realizando la reflexión sobre su trabajo

Foto 5.1: Organizador gráfico

Foto 5.2: Lluvia de ideas realizado por el estudiantado

Foto 5.3: Práctica de vocabulario

Foto 5.4: Práctica de palabras sobre comida

Foto 5.5: Práctica de conectores en inglés

Foto 5.6: Ejemplificación del formato a seguir

Foto 5.7: Consenso llevado a cabo con el estudiantado

Foto 5.8: Respuestas del consenso de criterios

Foto 5.9: Asignación de un texto escrito

Foto 5.10: Consenso sobre los criterios de selección

Foto 5.11: Revisión de la construcción

Foto 5.12: Estructura de la construcción

Foto 5.13: La creatividad como fortaleza

Foto 5.14: Presentación creativa

Foto 5.15: Trabajo creativo

Foto 5.16: Portafolio del estudiantado

Foto 5.17: Portafolio realizado por el estudiantado

Foto 5.18: Ejemplo 1 del trabajo sobre la ciudad

Foto 5.19: Ejemplo 2 del trabajo sobre la ciudad

Foto 5.20: Consenso sobre temáticas

Foto 5.21: Evaluación del portafolio por el estudiantado

Foto 5.22: Reflexiones del estudiantado

Foto 5.23: Ejemplo de práctica de reflexión en inglés

Foto 5.24: Ejemplo 2 de práctica de reflexión en inglés

Foto 5.25: Final reflection

LISTA DE FRAGMENTOS

Fragmento 4.1: Diario de campo de la segunda sesión

Fragmento 5.1: Coincidencias del borrador en el cuestionario

Fragmento 5.2: Reflexión realizada por el estudiantado

Fragmento 5.3: Entrada del diario de campo. Sesión 1

Fragmento 5.4: Reflexión en inglés

Fragmento 5.5: Cuestionario

Fragmento 5.6: Cuestionario sobre su habilidad escrita

Fragmento 5.7: Practica de vocabulario en la reflexión

Fragmento 5.8: Diario del docente. Sesión 5

Fragmento 5.9: La organización comentada en las reflexiones

Fragmento 5.10: Pasos para realizar un escrito según las personas participantes

Fragmento 5.11: La organización como fortaleza

Fragmento 5.12: Diario docente sobre el uso de la lengua

Fragmento 5.13: Importancia del vocabulario y gramática por parte del estudiantado

Fragmento 5.14: Ideas y contenido como elementos relevantes del texto.

Fragmento 5.15: Diario docente de la actividad realizada

Fragmento 5.16: Fortalezas desarrolladas en los textos.

Fragmento 5.17: Diario docente sobre la presentación de la dinámica del portafolio.

Fragmento 5.18: Respuestas del estudiantado acerca de la realización de sus trabajos

Fragmento 5.19: Coincidencias en la construcción del portafolio

Fragmento 5.20: Cuestionario sobre la experiencia en la construcción del portafolio

Fragmento 5.21: Reflexiones sobre su portafolio

Fragmento 5.22: Recurrencias de los trabajos creativos

Fragmento 5.23: Experiencia en la elaboración de su portafolio

Fragmento 5.24: Cuestionario sobre el tipo de texto

Fragmento 5.25: Reflexiones sobre la selección de sus trabajos

Fragmento 5.26: Selección de textos del estudiantado

Fragmento 5.27: E-mail como preferencia en el estudiantado

Fragmento 5.28: Diario docente sobre el texto del estudiantado

Fragmento 5.29: Cuestionario sobre los textos que más gustaron

Fragmento 5.30: Diario docente sobre la revisión de la rúbrica

Fragmento 5.31: Cuestionario sobre la hoja de revisión

Fragmento 5.32: Cuestionario sobre la evaluación final

Fragmento 5.33: Opiniones sobre la autoevaluación

Fragmento 5.34: Opiniones sobre la coevaluación

Fragmento 5.35: Coincidencias en el cuestionario acerca de la reflexión

Fragmento 5.36: Diario docente sobre la reflexión final

INTRODUCCIÓN

La presente investigación busca implementar el portafolio como evaluación de la habilidad escrita. Dicha investigación titulada “El portafolio como herramienta de evaluación de la habilidad escrita en inglés en el programa EFYL-UNACH”, se llevó a cabo en el programa *English For Young Learners* (EFYL) de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) con la finalidad de explorar e implementar el portafolio para analizar su uso con el estudiantado adolescente del Nivel 3.

Planteamiento del problema

El interés de la investigación surge de mi experiencia como estudiante de lenguas y ahora como docente. Por una parte, como estudiante he experimentado diferentes maneras de evaluación, entre esas formas la más común fue la tradicional. Es decir, la mayoría de las veces tuve exámenes en los que tenía que memorizar los contenidos, exámenes estandarizados y aplicados al final del curso o la realización de trabajos para sumar puntos, entre otros. Por lo tanto, no me sentía satisfecha con mis resultados ya que no evaluaban los aprendizajes sino la memorización, existiendo una falta de práctica de las habilidades, así como una retroalimentación por parte del docente.

Asimismo, en algunas ocasiones realicé carpetas de trabajos que los docentes llamaban portafolio. Sin embargo, eran aplicados como un cúmulo de trabajos que recaían en la evaluación tradicional al evaluar los productos, contenidos y suma de puntos. Fue hasta la universidad que conocí nuevas formas de evaluación, entre ellas el uso del portafolio como una herramienta de evaluación progresiva, reflexiva y autónoma. De acuerdo con Díaz Barriga (2006), el portafolio es una evaluación alternativa, ya que en contraste a la tradicional muestra el crecimiento gradual y los aprendizajes logrados con relación al currículo o actividad en cuestión. Así, mi experiencia con el portafolio fue enriquecedora para mi formación ya que tuve la oportunidad de ser evaluada desde otra mirada.

Además, a diferencia de mis experiencias pasadas, pude darme cuenta de los beneficios del portafolio como la evaluación continua y la reflexión sobre mi aprendizaje. Por lo que considero que el uso del portafolio me ayudó a construir mi propio aprendizaje de manera progresiva y no solo al final del semestre, como había experimentado anteriormente. De igual forma, me permitió ver el desarrollo de mis habilidades a través de la selección, organización y reflexión de mis trabajos a lo largo del semestre.

Por otra parte, como docente de inglés he tenido la oportunidad de trabajar durante varios semestres con grupos con estudiantes de nivel Teens 3 que corresponde a un nivel A2 en el programa EFYL. Con base en ello, puedo señalar que he notado dificultades en el desarrollo de la habilidad escrita acorde a su nivel de lengua. Además, he observado que no existe suficiente práctica y evaluación continua del proceso del desarrollo de la habilidad escrita. Asimismo, en EFYL se evalúan las habilidades a mitad y final de semestre a través de formatos similares a los exámenes de certificación internacional. Siendo la habilidad escrita evaluada de manera tradicional a través de un examen únicamente al final de semestre.

Por tal motivo, se ha encontrado que el estudiantado presenta una baja calificación y el desarrollo de la habilidad escrita no se logra alcanzar. Debido a lo anterior y explorando en los diferentes tipos de evaluación, he encontrado que el portafolio tiene las características de ser una herramienta de evaluación que integra los aprendizajes adquiridos a lo largo del curso con una reflexión continua de lo que se aprende.

El portafolio es una herramienta que además de evaluar el progreso del estudiantado, permite al estudiantado ser capaz de reflexionar sobre lo que ha aprendido para identificar posibles áreas de mejora, siendo la reflexión parte central de esta herramienta de evaluación. No obstante, para lograr la reflexión también se requiere de una práctica continua para alcanzar los objetivos deseados. Asimismo, el estudiantado es guiado por el docente durante el curso para el desarrollo de sus habilidades reflexivas y autónomas al tiempo que desarrolla la habilidad de la lengua.

Por ende, derivado de mi experiencia como estudiante y las dificultades encontradas como docente, surge mi interés de implementar el portafolio como herramienta de evaluación de la habilidad escrita. Se trata entonces de hacer uso del portafolio para guiar al estudiantado en el proceso de aprendizaje y evaluar el progreso más que solamente el producto como se lleva a cabo en la evaluación tradicional.

Dicho lo anterior, esta investigación se centra en explorar actividades que fomenten el desarrollo de la habilidad escrita, al mismo tiempo que se adaptan al currículo y contenido del nivel. Asimismo, se busca promover la implementación del portafolio como una herramienta para evaluar el desarrollo de la habilidad escrita, fomentando la reflexión del estudiantado, y la responsabilidad en la construcción de su aprendizaje.

La investigación procura entonces, proponer una herramienta como medio de evaluación a través de la implementación del portafolio con la guía del docente. Como primer paso, se comienza explorando actividades que fomenten el desarrollo de la habilidad escrita e impulsen al estudiantado a producir y aprender los contenidos del curso. Implementar el portafolio como herramienta de evaluación y reconocer los criterios que deben cumplir los diferentes contenidos de dicha herramienta. Finalmente, y como resultado de la investigación se propone un compendio de contenidos para la construcción de un portafolio de evaluación en la habilidad escrita del inglés para adolescentes de EFYL-UNACH.

Objetivos

A continuación, se presentan los objetivos: general y específicos, así como las preguntas de investigación que guiaron el estudio.

Objetivo general

Analizar el uso del portafolio como evaluación del desarrollo de la habilidad escrita en estudiantes adolescentes que cursan el nivel 3 de EFYL-UNACH.

Objetivos específicos

Como parte de la investigación se establecieron tres objetivos específicos a alcanzar a lo largo de los dos ciclos. Con la finalidad de conocer y analizar la implementación del portafolio como evaluación de la habilidad escrita

1. Explorar actividades para fomentar el desarrollo de la habilidad escrita para integrar en un portafolio usado como herramienta de evaluación.
2. Implementar el portafolio como evaluación del desarrollo de la habilidad escrita de los estudiantes de EFYL.
3. Crear un compendio de contenidos para la construcción de un portafolio como evaluación de la habilidad escrita del inglés para adolescentes de EFYL-UNACH.

Preguntas de investigación

Ahora bien, para alcanzar los objetivos mencionados previamente, se formularon tres preguntas de investigación para dar respuesta durante el Ciclo 1 y Ciclo 2 de investigación:

1. ¿Qué actividades fomentan el desarrollo la habilidad escrita para integrarlas a un portafolio usado como evaluación?
2. ¿Qué criterios deben cumplir los contenidos del portafolio usado como evaluación del desarrollo de la habilidad escrita en inglés?
3. ¿Qué contenidos debe tener un portafolio como evaluación del desarrollo de la habilidad escrita para adolescentes?

Panorama general del capitulado

En el Capítulo 1 se presentan los fundamentos teóricos en relación con el portafolio incluyendo sus características, ventajas y desventajas, la construcción y la reflexión como parte central del portafolio. Lo anterior se aborda para conocer el portafolio como herramienta de evaluación y la manera en que se lleva a cabo de acuerdo con los objetivos y preguntas de la presente investigación.

En el Capítulo 2 se abordan los fundamentos teóricos de la evaluación en la enseñanza de lenguas. En este capítulo se integran las definiciones de la evaluación, los criterios para una evaluación, los tipos de evaluación y la evaluación del portafolio. En este capítulo se busca conocer la literatura de la evaluación y ubicar el tipo de evaluación en el que se ubica el portafolio, así como la forma en que se evalúa a través de esta herramienta.

En el Capítulo 3, se presentan los fundamentos teóricos acerca de la habilidad escrita como un constructo de la investigación. En este capítulo se presentan conceptos de la habilidad escrita, enfoques, estrategias de enseñanza-aprendizaje y el Marco Común Europeo de Referencia (MCER). En este capítulo se procura conocer cómo es el proceso de enseñanza-aprendizaje de la habilidad escrita y los alcances esperados de acuerdo con el nivel de los participantes de esta investigación.

En el Capítulo 4 se presenta el proceso llevado a cabo en relación con la metodología. En este, se incluyen paradigma, enfoque, el diseño integrando el contexto y participantes y los diferentes dispositivos aplicados. Asimismo, se presenta el proceso de recolección de información,

triangulación, codificación, y categorización que buscan dar respuesta a las preguntas de investigación.

En el Capítulo 5 se presenta la discusión de los hallazgos que resultaron del proceso de triangulación de dispositivos, los códigos y las categorías establecidas desde las voces de los participantes.

En el último capítulo se presenta la discusión final, las conclusiones del estudio que dan respuesta a las tres preguntas de investigación, la propuesta didáctica, recomendaciones para estudios relacionados y la propuesta del compendio para la construcción de un portafolio como evaluación de la habilidad escrita, considerando la reflexión por parte del estudiantado constructor de su portafolio.

CAPÍTULO 1: DESCRIBIENDO EL PORTAFOLIO

1.1 El portafolio: Características

El uso del portafolio fue originalmente aplicado para trabajos de arquitectos y diseñadores para mostrar el desarrollo de sus diseños y sobre todo cómo lograron la versión final a través de varios borradores (Curtis, 2000). En México, el portafolio tiene sus inicios en la educación en la década de los 90s cuando se comienza a implementar en los programas educativos en niveles básicos como preescolar, primaria y secundaria (García, 2000). Cabe mencionar que el portafolio ha sido flexible a través de los años en cuanto a los propósitos que se le ha dado, tales como la presentación de trabajos o del proceso de aprendizaje. Además, el portafolio puede ser aplicado en diferentes niveles escolares y edades.

De acuerdo con Barbera (2005), “los portafolios responden a diferentes objetivos y dan respuesta a diferentes necesidades” (p. 71). Desde esta mirada, una característica particular del portafolio es la adaptabilidad al contexto en el que se aplique y los propósitos que se busquen alcanzar. Además, el portafolio puede ser una herramienta para el profesorado o para el estudiantado. Por una parte, Klenowski (2016) comenta que “un trabajo de portafolios puede usarse para el desarrollo y la valoración del conocimiento de una asignatura, para la adquisición de habilidades de enseñanza y prácticas reflexivas, así como para la preparación profesional y vocacional” (p. 11). Es decir, los docentes pueden utilizar el portafolio para su propio desarrollo y mejora profesional.

Por otra parte, Chacón y Chacón-Corzo (2011) argumentan que “el portafolio es un repertorio de muestras de experiencias de aprendizaje que evidencian las habilidades, los conocimientos y las capacidades que el estudiante ha desarrollado en su proceso formativo (p. 34). En este sentido, el portafolio es una herramienta que muestra el progreso de los estudiantes en relación con los propósitos de la asignatura o curso en el que se realice. Es importante mencionar que, para efectos de esta investigación, el portafolio es dirigido a estudiantes como una herramienta de evaluación.

Dicho lo anterior, el portafolio es una herramienta reconocida como un medio de evaluación del progreso de los estudiantes. En apoyo a esto, Ibarrola et al. (2018) proponen que el portafolio es una colección de conocimientos y habilidades aprendidas durante el proceso de enseñanza guiado o autónomo, durante determinado tiempo. En este marco, se puede observar que el portafolio busca que el estudiante muestre lo aprendido a lo largo de un lapso o un curso que se lleve a cabo.

De este modo, retomando el argumento de Curtis (2000), el uso del portafolio en la educación no está aislado de los propósitos iniciales de los arquitectos y diseñadores. Tal como lo mencionan Ibarrola et al. (2018), la principal característica del portafolio es la colección y selección de los trabajos realizados en el curso, de manera que se puede observar el progreso de los estudiantes.

Asimismo, Martínez (2002) argumenta que el portafolio es una herramienta que muestra las actividades o ejercicios realizados durante el curso, enfatizando en los trabajos que los estudiantes consideran más valiosos. Así, se puede observar la riqueza de los portafolios en cuanto a la selección de trabajos. Los portafolios tienen como característica la personalización, es decir, los trabajos incluidos varían de acuerdo con los intereses de los estudiantes. De esta manera, lo que para el docente puede ser relevante para el estudiante puede resultar completamente diferente. Además, Klenowsky (2005), define el portafolio como una herramienta que representa el proceso de los estudiantes:

El portafolio es una colección de trabajos que incluye los logros individuales, tales como tareas genuinas, la evaluación del proceso, test convencionales o muestras de trabajo; documenta los logros alcanzados a lo largo del tiempo. Generalmente el individuo elige el tipo de trabajo que le sirva mejor para expresar su éxito. (p. 39)

Por lo tanto, los portafolios demuestran la diversidad de estilos de aprendizaje y la individualidad de los estudiantes ya que cada uno presenta en su portafolio los trabajos que demuestren su progreso. De este modo, todos los portafolios tienen muestra del corazón y mente del diseñador, en este caso los estudiantes que hacen la selección de los trabajos que mejor representan el proceso de su inicio y en quien se están convirtiendo (Spandal y Culham, 1994).

Por ello, los portafolios demuestran ser una herramienta en la que se presenta el recorrido de los estudiantes y cómo ellos van construyendo y transformando su aprendizaje a través de la selección de trabajos y la reflexión. Por su parte, Moya y Malley (1994, como se citó en Ayala y Medina, 2006) resumen las características del portafolio en cinco partes, que se presentan en la Tabla 1.1.

Tabla 1.1*Características del portafolio*

CARACTERÍSTICAS		DEFINICIÓN
ENGLOBADOR		Se usan técnicas de evaluación, integrando procesos y productos de aprendizaje.
PREDETERMINADO	Y	Análisis profundo de las competencias, de las evidencias y del diseño de criterios o rúbricas de evaluación.
SISTEMÁTICO		
INFORMATIVO		La información contenida en las evidencias debe tener significado para el alumno, para el profesor y para la institución educativa en general
AJUSTABLE		Debe tener la posibilidad de ajustarse de acuerdo con el propósito, metas y objetivos para el que es requerido.
AUTÉNTICO		Debe proporcionar información apegada a lo que realmente hace el alumno.

Tomado de Moya y Malley (1994, como se citó en Ayala y Medina, 2006, p. 59).

De acuerdo con la Tabla 1.1, el portafolio es una herramienta de evaluación que lleva un proceso para su creación integrando los procesos de aprendizajes y evaluación con los objetivos que se desean lograr. De este modo, en el portafolio se verá la participación tanto de los estudiantes como de los docentes. En relación con este proceso, la presente investigación busca que el estudiante sea guiado por el docente siguiendo los propósitos del curso, así como del programa que marca la institución, tal como lo proponen los autores previamente citados.

Por último, Danielson y Abrutyn (2016) manifiestan que:

Se ha comprobado que los portafolios ejercen una poderosa influencia sobre la cultura escolar, ya que tocan áreas situadas en el corazón mismo de la escuela y su misión: la evaluación, la comunicación con los padres, el desarrollo profesional y la investigación-acción. Sirven como vehículo para concretar la atención de los estudiantes, los padres y los docentes en lo que los primeros están aprendiendo, la calidad de ese aprendizaje y como lo demuestran. (p. 19)

En este punto, los portafolios buscan alcanzar la congruencia entre los objetivos que marca la institución, la evaluación, la mejora en la enseñanza e incluso la conexión con los padres de familia. Así pues, los portafolios procuran unificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, brindando resultados favorecedores que muestren el progreso de los estudiantes y el alcance de los objetivos planteados, logrando la satisfacción tanto de la institución, del docente, estudiantes y padres.

1.2 Ventajas y desventajas del uso del portafolio

En el siguiente apartado, se presentan las ventajas y desventajas del uso del portafolio como herramienta de evaluación en la enseñanza de lenguas. Si bien es cierto, toda herramienta de evaluación puede tener beneficios e inconvenientes en su aplicación. Sin embargo, como docentes es preciso conocer y analizar las posibilidades para aprovechar los beneficios sobre los inconvenientes, es decir rescatar los aspectos positivos para su aplicación adaptándolo a las necesidades del contexto en el que se presente, de este modo evitar las desventajas.

1.2.1 Beneficios del portafolio

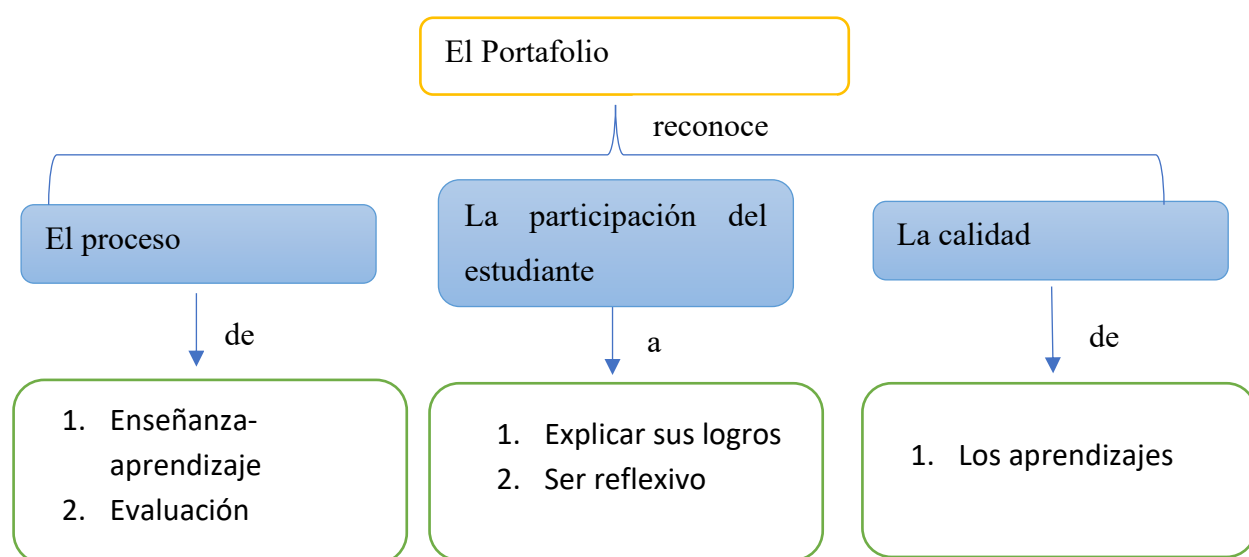
Comenzando por los beneficios que esta herramienta de evaluación puede brindar, Ibarrola (2006) plantea que los portafolios son un medio que ayuda a los estudiantes a desarrollar la habilidad reflexiva y aprende a lidiar con su aprendizaje. Al ser una herramienta que conlleva una reflexión continua acerca del progreso de los estudiantes, la práctica continua de esta actividad incita la crítica de estos mismos con relación a su propio aprendizaje.

Como se discute en el apartado anterior, en un portafolio se incluyen diversos trabajos como evidencia del aprendizaje adquirido a lo largo del curso. En este sentido, se incluyen trabajos de diferente formato contruidos y seleccionados por los propios estudiantes. Siendo los portafolios

un instrumento para contar la historia de esfuerzos, habilidades, logros y contribuciones del estudiante (Brown y Wolfe, 1997). Desde esta mirada, uno de los grandes beneficios es que a través de los portafolios cada estudiante transmite sus logros y habilidades desarrolladas. Así, el portafolio brinda al evaluador un contenido que refleja el verdadero progreso de cada estudiante. A este respecto, Barbera (2005) describe tres beneficios que aporta el portafolio en el aula (véase Figura 1.1)

Figura 1.1

Beneficios del portafolio



Adaptado de Barbera (2005)

Como se observa en la Figura 1.1, el portafolio integra el proceso de enseñanza-aprendizaje con la evaluación por lo que aporta al estudiante la oportunidad de participar en ambos procesos. Sin embargo, el portafolio puede tener diferentes usos y de ahí los beneficios que pueda aportar. Tomando en cuenta los objetivos de esta investigación, el portafolio busca que el estudiante se involucre en el proceso de evaluación desarrollando el hábito de la reflexión y mostrando el progreso en su aprendizaje tal como lo sugiere Barbera (2005).

Igualmente, Ponnampuruma y Margery (2005) comentan que los portafolios son una herramienta para apoyar y guiar a los estudiantes en la reflexión de su propio trabajo, afirmarlo y aprovechar el apoyo de los otros. Por lo tanto, se reconoce al portafolio no solo como una herramienta para

evaluar los aprendizajes con relación a los contenidos de la asignatura, sino como un medio para fomentar el desarrollo de la reflexión. Además, al ser una herramienta que impulsa la reflexión a lo largo de los diferentes trabajos de los estudiantes, el portafolio se convierte en un medio para mostrar la historia del aprendizaje de los estudiantes (Oxford,1990). Por medio del portafolio se presenta la evidencia de los aprendizajes de los estudiantes con su propia reflexión.

Los portafolios son principalmente valiosos por la particularidad de ser creados por el estudiante. Además, los portafolios como herramienta de evaluación reflejan una variedad de resultados en cuanto a la evolución de los aprendizajes adquiridos durante el proceso de enseñanza. De igual forma, otro de los beneficios de esta preciada herramienta es la responsabilidad que se fomenta en el estudiante (Danielson y Abrutyn, 2016). Desde esta óptica, los estudiantes aumentan el valor del compromiso y responsabilidad con su proceso de aprendizaje, debido a las etapas de selección y reflexión que se llevan a cabo en la construcción de un portafolio.

Lunar (2007, como se citó en Chacón y Chacón-Corzo, 2011) menciona “la utilidad del instrumento para promover el automonitoreo, los procesos de reflexión y autonomía de los estudiantes” (p.35). Por lo que dentro de los beneficios del portafolio se pueden presentar el desarrollo de valores como la responsabilidad sobre su propio aprendizaje a través de la revisión de trabajos y la reflexión sobre lo que se está aprendiendo, tal como lo comentan Ayala y Medina (2006):

Una característica importante del uso del portafolio es que el alumno se hace responsable de su proceso de aprendizaje al asumir la tarea de la documentación de sus evidencias. En la medida en que debe decidir, reflexionar y documentar las evidencias relacionadas con el desarrollo de sus competencias podrá ir identificando sus niveles de avance e incluso trazarse un plan de mejora para lograr la competencia deseada. (p. 59)

Por ello, se observa que el portafolio además de ser una herramienta de evaluación apoya al proceso del estudiante desarrollando valores formativos. En lo que se refiere al contexto de la investigación, los valores juegan un papel importante en los adolescentes ya que contribuye a su formación tanto académica como en la vida diaria. Además, los portafolios permiten al estudiante la mejora a través de las muestras de trabajo y el reconocimiento de fortalezas y debilidades a través de estas mismas (Murillo, 2012). A este respecto, como docentes se tiene la tarea de guiar cuidadosamente el proceso de construcción de los portafolios para que se logren los objetivos y

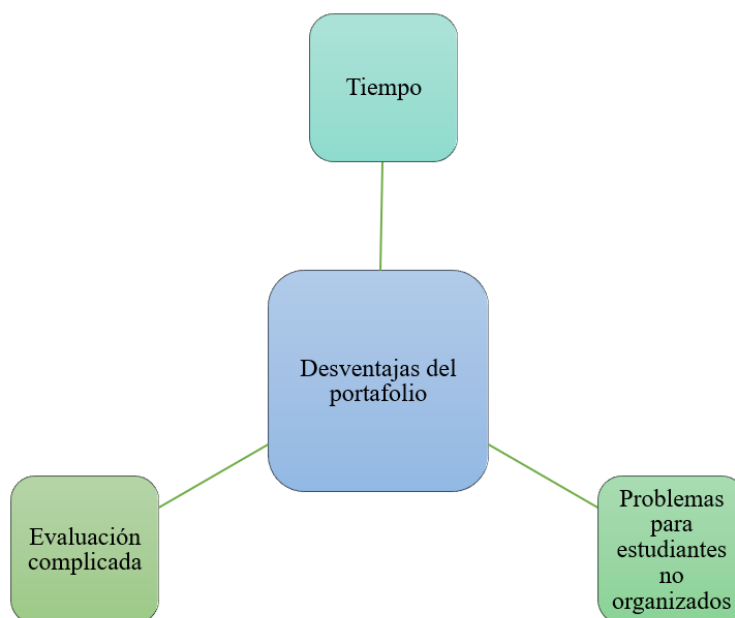
obtener los beneficios de esta herramienta de evaluación. Como primera instancia el estudiante debe completar los trabajos y los procesos de selección y reflexión sobre su propio aprendizaje. Así, una vez logrando la reflexión y el reconocimiento de logros y áreas de mejora se podrá plantear un plan de acción para los aprendizajes adquiridos.

1.2.2 Desventajas del portafolio

En contraste a los beneficios, en este apartado se presentan algunas desventajas en la aplicación del portafolio. García-Segura y Rey-Sánchez (2019) informan dentro de los resultados de su estudio que el portafolio puede convertirse en un proceso laborioso que requiere mucho tiempo y esfuerzo por parte del estudiantado debido a que los portafolios llevan un proceso de trabajo constante con diferentes etapas como la elaboración de los trabajos de aprendizaje, reflexiones, retroalimentación, construcción y evaluación que puede resultar un proceso largo y complejo. Dentro de los inconvenientes del portafolio, Martínez (2002) expone tres posibles desventajas que se representan en la Figura 1.2.

Figura 1.2

Desventajas del portafolio



Adaptado de Martínez (2002).

En la Figura 1.2, se puede observar los tres inconvenientes que pueden surgir del portafolio. En primer lugar, el tiempo es un factor que el docente debe considerar en su curso y dosificarlo. Ibarrola (2006) coincide en el factor tiempo como desventaja de los portafolios, ya que los docentes deben dedicar tiempo y energía en la preparación, elaboración y evaluación de esta herramienta. Del mismo modo, la autora señala que los beneficios del portafolio son evidentes después de un periodo corto de tiempo. De esta forma, para evitar las posibles desventajas, los docentes tienen que respetar la libertad que los estudiantes necesitan en este tipo de evaluación alternativa.

En segundo lugar, una desventaja puede ser que la evaluación resulta complicada. Con relación a ello, Martínez (2002) comenta que “es difícil de calificar, ya que las reflexiones son muy personales y a veces la gente que lo califica no lo entiende” (p. 64). Por consiguiente, es necesario establecer objetivos fijos para la evaluación y simplificar los criterios tomando en consideración la carga reflexiva y contenidos personalizados del portafolio. Como es discutido en párrafos anteriores, la reflexión y la individualización es la riqueza de los portafolios, por lo que es necesario adentrarse en la forma de evaluar a través de esta herramienta para aprovechar sus beneficios y no convertirlos en desventajas.

En tercer lugar, el portafolio puede presentar dificultades con los estudiantes que no tienen el hábito de organizar su aprendizaje. Si bien es cierto, el portafolio considera dentro de su elaboración seguir etapas para administrar los procesos y facilitar su elaboración. Sin embargo, los estudiantes con dificultad de organización pueden convertirse en un reto para los docentes que decidan implementar esta herramienta de evaluación, ya que uno de los objetivos es fomentar el valor de la responsabilidad y formar estudiantes comprometidos con su aprendizaje.

Con base en lo anterior, se puede agregar que los portafolios tienden a convertirse en herramientas laboriosas o herramientas con grandes beneficios y resultados hacia el aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo profesional de los docentes. Por ello, como docentes se deben tener en consideración la gama de posibilidades y adaptar los objetivos a las necesidades de su contexto para no desviarse y evitar convertir el portafolio en inconvenientes en el proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación.

1.3 La construcción del portafolio

Después de revisar las características, las ventajas y desventajas del portafolio, es preciso para esta investigación conocer el proceso para la construcción de este. Arter y Spandel (1992) mencionan que para la construcción del portafolio se debe tomar en cuenta que la característica principal es la selección razonada de las muestras de los trabajos. Es decir, a través del análisis y reflexión por parte de los estudiantes se seleccionarán los documentos más relevantes que demuestren su desarrollo. En palabras de Arter y Spandel (1992), el portafolio se conforma por las evidencias escritas de dicho análisis y los trabajos incluidos.

Para la construcción del portafolio, Delmastro (2005) propone tres fases a seguir para el análisis y la selección. En primer lugar, la preparación para la experiencia de la construcción. En esta fase el docente activa los conocimientos del estudiante para saber que tanto conocen del portafolio. Si los estudiantes conocen poco, el docente realiza trabajos de difusión en las que los estudiantes se ven involucrados para conocer acerca de su uso y propósito. La segunda fase, es el desarrollo-seguimiento-evaluación. Esta fase es la más larga, ya que después de conocer qué es el portafolio y cómo se llevará a cabo, los estudiantes comienzan a desarrollar las actividades y a través de la guía del docente van construyendo su portafolio y evaluándose a sí mismos sobre lo que están aprendiendo y cómo pueden mejorar. La última fase, es la presentación final-cierre. En esta fase, los estudiantes presentan su portafolio construido y se realiza la retroalimentación sobre todo el trabajo llevado a cabo a lo largo del curso.

Por su parte, Ponnampuruma y Margery (2005) mencionan que el portafolio se lleva a cabo a lo largo de cinco etapas:

1. Recolección de evidencia de logro de resultados.
2. Reflexión sobre el aprendizaje
3. Evaluación de la evidencia
4. Defensa de la prueba
5. Decisión de evaluación.

En esta propuesta para la construcción del portafolio, se puede observar que la primera etapa es la recolección de evidencias. Sin embargo, Ponnampuruma y Margery (2005), mencionan que es más que una recolección de documentos. Para esta etapa, el docente junto a los estudiantes, establecen

las categorías y criterios a seguir para la selección cuidadosa de trabajos. Posteriormente, los estudiantes reflexionan sobre los trabajos seleccionados, respondiendo a preguntas como ¿Qué aprendí? y ¿qué me falta por aprender? De igual forma, después de completar la selección y análisis de los trabajos, el docente evaluará los contenidos. Después, el estudiante es entrevistado para demostrar que lo que presenta en el portafolio refleja su aprendizaje en el curso. Finalmente, la decisión de la evaluación, de acuerdo con Ponnampuruma y Margery (2005), se refiere a la etapa en la que el docente contrasta las etapas tres y cuatro y tomar una decisión final. Otra propuesta para la construcción del portafolio es la de Barbera (2005), quien propone cuatro fases que se representan en la Tabla 1.2.

Tabla 1.2

Fases del portafolio

Fases para la construcción	Descripción
1. Colección de evidencias	Recabar diferentes documentos que manifiesten un progreso en el aprendizaje del estudiante.
2. Selección de evidencias	Se han de elegir los mejores trabajos realizados o las partes de aquellas actividades que muestren un buen desarrollo en el proceso de aprendizaje.
3. Reflexión sobre evidencias	Si no se incluyen en el portafolio procesos reflexivos el instrumento no se puede considerar completo es necesario hacerse un conjunto de preguntas.
4. Publicación del portafolio	Superadas las fases anteriores es el momento de organizar adecuadamente las evidencias para entregarlas al profesor

Tomado de Barbera (2005, pp.75-76)

Como se puede observar en la propuesta de Barbera (2005), el portafolio se centra en la evidencia de progreso a través de la colección y selección. Además, se remarca la importancia de la reflexión como una fase esencial del portafolio. Así como se discute en apartados anteriores, la reflexión es una característica del portafolio y brinda al estudiante la oportunidad de ser consciente de su aprendizaje.

Al igual que Barbera (2005), Ibarrola (2006) sugiere cuatro pasos. El primero es la colección que se refiere a todos los trabajos que contienen evidencia del aprendizaje obtenido durante el curso. El segundo paso es la selección, una vez teniendo todos los trabajos se selecciona cuidadosamente de acuerdo con los criterios que se desean analizar, es decir los momentos clave o relevantes, por ejemplo: el mejor trabajo, el trabajo más difícil, el trabajo que más me gustó entre otras categorías. En esta parte, a diferencia de Barbera (2005), se realiza la selección bajo diversos criterios que el estudiante mismo decide. El tercer paso es la escritura de comentarios, en esta parte interviene la reflexión. Los comentarios son reflexivos y muestran el aprendizaje de las actividades seleccionadas. Por último, la evaluación reflexiva, se refiere a la evaluación de todo el trabajo realizado aterrizando conclusiones.

Cabe destacar que Ibarrola (2006) propone construir el portafolio a lo largo del curso, es decir seleccionar y reflexionar eventualmente, por ejemplo, en cada término de unidad, cada mes etc. Así, el estudiante no solo desarrollará los aprendizajes de los contenidos sino también la habilidad reflexiva y autónoma, construyendo su propio portafolio. Asimismo, es importante resaltar que, en la clase de lengua, el estudiante tendrá la oportunidad de seleccionar entre los diversos trabajos en los que desarrollan la lengua. Por último, Pozo (2013) considera la estructura que debe seguir la construcción del portafolio (véase Tabla 1.3).

Tabla 1.3

Estructura del portafolio

Partes del portafolio	Contenidos
El diario de aprendizaje	Reflexiones realizadas por el estudiante sobre su aprendizaje
La carpeta de trabajos	Tabla de contenidos. Presenta los contenidos en el orden establecido. Evidencias. Integra los trabajos realizados que demuestran los aprendizajes. Borradores: Se incluyen todas las versiones de los trabajos realizados

Tomado de Pozo (2013, p. 45)

De acuerdo con la propuesta de Pozo (2013), se puede agregar que el portafolio debe llevar un orden en cuanto a su presentación. Es decir, después de seguir los pasos que se decidan para su construcción, es importante considerar el orden para presentarlo. Desde esta mirada, en el portafolio se incluyen los borradores como parte del proceso del aprendizaje de los estudiantes, así como las reflexiones realizadas. No obstante, los pasos, el contenido a incluir y la organización se deben establecer de acuerdo con los objetivos del curso y los acuerdos entre docente y estudiantes. Por ello, en esta investigación se busca adaptar el uso del portafolio como herramienta de evaluación al contexto en el que se está realizando, con estudiantes adolescentes de Nivel 3. Así, reconocer qué contenidos y criterios son adecuados siguiendo los alcances del portafolio.

1.4 Tipos de portafolio según su presentación: Físico y digital

Después de revisar la conceptualización del portafolio, es relevante revisar los tipos de portafolios en cuanto a su formato. Los portafolios coinciden en ser herramientas para presentar el progreso del aprendizaje de los estudiantes. Un portafolio puede ser un espacio físico o digital que sirve como para recolectar los aprendizajes, ya sean escritos o fotografías que presenten la evidencia del trabajo realizado (Murillo, 2012). En este sentido, los tipos de portafolios coinciden en su uso, pero pueden distinguirse en su forma o diseño en el que se presenta. Tal como lo menciona Murillo (2012), existen dos formatos para su presentación: el portafolio físico y el portafolio digital, los cuales son descritos a continuación.

Es preciso mencionar que no hay un formato mejor que otro, sino que tienen ventajas y desventajas dependiendo del contexto en el que se apliquen, de los propósitos del curso y de los recursos con los que se cuenten. De tal modo, para esta investigación es necesario discernir entre los tipos de portafolio. Para fines de esta investigación, es primordial revisar qué es un portafolio físico y cómo se conforma. Debido a que se busca elaborar un portafolio físico, comenzaremos describiendo esta herramienta desde este formato.

1.4.1 El portafolio físico

Para comenzar, y siguiendo las propuestas de la construcción del portafolio de Ponnampuruma y Margery (2005), Barbera (2005) e Ibarrola (2006), es preciso reconocer que las partes del portafolio se deben ver reflejados en su presentación. En virtud de ello, en el portafolio físico se integran los trabajos físicos, manuales o impresos que se hayan realizado durante el proceso de

construcción del portafolio. Es decir, las evidencias de trabajos, rúbricas de evaluación, retroalimentación (escrita) proporcionada por el docente a lo largo del curso, las reflexiones y las evidencias de evaluación. Cabe mencionar, que el orden de los documentos integrados en el portafolio físico se decidirá en conjunto docente y estudiante, de acuerdo con los pasos que se deseen seguir y el tipo de contenido, objetivos y evidencias que se seleccionen.

Un portafolio físico posee la característica de no depender de los recursos tecnológicos y ser de carácter flexible y de fácil acceso. A diferencia del formato digital, el portafolio físico se puede implementar en contextos donde no hay acceso a internet o plataformas digitales. Asimismo, a través del formato físico se fomenta la autonomía y creatividad manual, que en la actualidad son habilidades y virtudes que se han perdido con el desarrollo de la tecnología.

De este modo, los portafolios físicos le dan al estudiante la oportunidad de explotar su creatividad y personalizar su trabajo con sus propias manos. Bedarnia (2016) comenta dentro de su investigación que los estudiantes sugieren cómo realizar los portafolios hechos a mano. Desde este punto, se observa que los portafolios físicos tienen la característica de ser elaborados de manera manual para que los estudiantes puedan decidir su creación. Por lo que el portafolio físico en esta investigación aportará a los estudiantes adolescentes la oportunidad de explotar su creatividad, personalizar y crear su propio portafolio con los elementos con los que se cuentan. En relación con lo anterior, Bedarnia (2016) sugiere tres aspectos a tomar en consideración para crear un portafolio físico que se muestran en la Figura 1.3.

Figura 1.3*Aspectos del portafolio*

Tomado de Bedarnia (2016, p. 131)

Como se observa en la Figura 1.3, para la creación del portafolio físico el estudiante puede hacer uso de diferentes materiales para decorar su trabajo promoviendo el aprendizaje manual sin depender de la tecnología. El portafolio físico es práctico y no se expone a los retos tecnológicos. Además, la retroalimentación del docente puede resultar más efectiva si se realiza en persona. Así, pueden dialogar con el estudiante acerca de sus fortalezas y debilidades sobre su trabajo y el docente puede agregar notas en el portafolio al momento que se revisa.

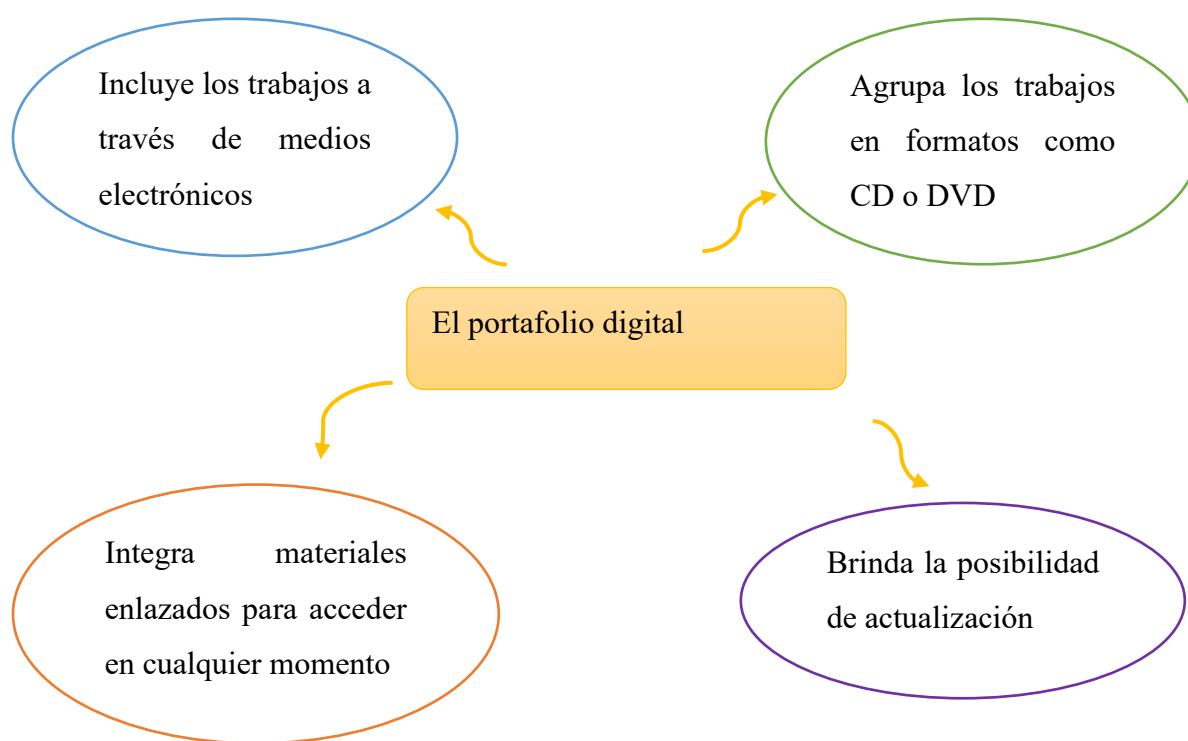
1.4.2 El portafolio digital

Desde otra mirada, existe el formato digital para elaborar un portafolio como herramienta de evaluación. El portafolio digital se conforma de colecciones personalizadas de los trabajos creados en la web, estos trabajos pueden incluir respuestas a las unidades aprendidas y reflexiones para reflejar el aprendizaje desarrollado a lo largo del curso (Lorenzo e Ittelson, 2005, como se citó en Culebro y Solís, 2011). Como se define en el apartado de conceptualización, el portafolio digital presenta los trabajos realizados por el estudiantado. La característica clave para este tipo de formato es “web”, es decir toda evidencia es creada basada en los recursos que se encuentran en internet o a través de la tecnología.

Basándonos en la descripción anterior, el portafolio digital es creado con los recursos tecnológicos. Para ello, existen diversas plataformas para la creación de portafolios digitales y los docentes están a la vanguardia de innovar con numerosas formas de capturar la evidencia de los estudiantes (Stanford, 2013). En este sentido, las evidencias que pueden ser presentadas son aquellas que representen el desarrollo de los estudiantes. Para la enseñanza de lenguas, las evidencias para los portafolios digitales sugieren mostrar el avance en las habilidades de la lengua, ya sea a través de audios, videos o textos escritos, siguiendo el formato digital. Asimismo, los portafolios digitales pueden contener algunas de las siguientes características que se presentan en la Figura 1.4.

Figura 1.4

Características del portafolio digital



Adaptado de Lankes (1995) y Lorenzo (2005, cómo se citó en Rey y Escalera, 2011, pp. 3-4)

Observando la Figura 1.4, el portafolio digital posee una gama de características y posibilidades para su creación. Se puede añadir que, el portafolio digital permite poseer un formato editable. Desde este punto, como estudiantes y como docentes pueden estar en constante revisión y actualización del contenido que se agrega a la plataforma que se esté utilizando. De acuerdo con la idea anterior, Stanford (2013), menciona que:

con un portafolio digital, el alumno tiene la capacidad de recopilar evidencia utilizando más medios (archivos de audio MP3, archivos de video MP4, capturas de pantalla, sitios web, etc.) y de manera similar, el educador puede brindar retroalimentación utilizando una mayor cantidad de medios que los que permite un portafolio en papel (archivos de audio MP3, archivos de video MP4, etc.). (p. 15)

Stanford (2013) comenta acerca de la forma de dar la retroalimentación por parte del docente. Así como el portafolio digital permite al estudiante presentar diversos formatos en sus evidencias, el docente tiene la oportunidad de generar la retroalimentación a través de las plataformas sin necesidad de reunirse de manera presencial. Sin embargo, no todos los estudiantes ni docentes tendrán el conocimiento o capacitación apropiada para el uso de un portafolio digital (Cheng, 2009, como se citó en Stanford, 2013). Desde esta mirada, el portafolio digital también tiene desventajas en cuanto a la complejidad de su aplicación y uso.

Por último, pero no menos importante, la elección del formato del portafolio se basa en diversos factores como aspectos económicos, la habilidad y capacidad de evaluar a través de estas herramientas y el conocimiento los aspectos tecnológicos. Además, en algunas instituciones no pueden costear los sistemas del portafolio digital (Stanford, 2013). Siguiendo esta perspectiva, ambos portafolios tienen sus ventajas y desventajas, tal como se menciona al inicio de este apartado, la elección del formato depende de las necesidades del contexto al que va dirigido. De tal modo, para la presente investigación se abordará el portafolio físico.

1.5 Tipos de portafolio según su contenido

Continuando con la clasificación del portafolio, es necesario reconocer que además de la presentación, el portafolio se divide de acuerdo con el contenido que se integre. Para comenzar, los portafolios pueden dividirse en tres tipos:

1. *Portafolios de demostración*: incluyen los productos, pero no considera el progreso del estudiante. Se utiliza para mostrar el trabajo de los estudiantes.
2. *Portafolios de colección*: caracterizados porque contiene todas las muestras relativas a borradores, actividades de clase, hojas de trabajo, esquemas y trabajos en progreso y productos finales. Contiene evidencia tanto del proceso como del producto del trabajo de un año escolar, sin embargo, no se planea con un propósito específico.
3. *Portafolios de valoración*: a diferencia de los anteriores, se enfocan en la reflexión sobre el aprendizaje, contiene una muestra sistemática del trabajo del estudiante, de sus autoevaluaciones y también de las evaluaciones del profesor. (O'Malley y Valdez, 1996, como se citó en Chacón y Chacón-Corzo, 2011, p. 34)

Desde este punto de vista, el portafolio es flexible en cuanto al contenido a integrar. Sin embargo, el tipo de portafolio a seguir se establece de acuerdo con los objetivos. Retomando a los autores citados, en esta investigación se procura implementar el portafolio de valoración, ya que se busca usar el portafolio como evaluación siguiendo la reflexión del aprendizaje que este tipo de portafolio propone.

Por su parte, Pascual y Trejo (2020) proponen tres tipos de portafolio:

1. *Estructurado*. El profesor determina previamente las evidencias que debe presentar el portafolio, ya sea de manera individual o en equipos.
2. *Semiestructurado*. El profesor establece algunas de las evidencias obligatorias que debe contener el portafolio y además brinda al alumno la posibilidad de agregar evidencias optativas que el aprendiz considere relevantes.
3. *Libre*. El profesor brinda a sus alumnos la oportunidad de decidir las evidencias que entregarán en el portafolio (p. 131)

De este modo, el portafolio se enfoca a la manera en que se llevará a cabo la integración de los contenidos. Como se puede analizar, el contenido puede ser decidido por el docente, por ambas partes o por el estudiante. Por tal motivo, es importante tener siempre en consideración los objetivos para no entorpecer el desarrollo y construcción de esta herramienta.

Finalmente, Pozo (2013) propone tres tipos de portafolio enfatizando los propósitos:

1. Portafolio de aprendizaje (*Learning portfolio*) Incluye trabajos de todo tipo y reflexiones sobre estos trabajos que muestran los progresos del aprendiz en un periodo concreto. Unos trabajos son escogidos por el alumno exclusivamente, mientras que otros lo son por el formador y el aprendiz.
2. Portafolio de presentación (*Showcase portfolio*) Muestra los mejores trabajos del aprendiz/trabajador, escogidos bajo su criterio y justificando su elección. De este modo el aprendiz/trabajador aprende a ser crítico con su trabajo y a autoevaluarse.
3. Portafolio de evaluación (*Assessment portfolio*) Evalúa el nivel de adquisición de competencias. Se inscribe en un proceso de evaluación continua/evaluación del desempeño que consiste en acumular informaciones de diferentes orígenes que acrediten el aprendizaje del alumno y las capacidades del trabajador. (p. 44)

Como se observa, los tipos de portafolio según el contenido coinciden en la forma en que se integran los contenidos, los procesos y los propósitos. Sin embargo, el portafolio se puede adaptar de acuerdo con las necesidades, por lo que la elección del tipo de portafolio no es rígida, sino que se pueden tomar los beneficios de cada tipo de acuerdo con lo que se lleve a cabo en el aula entre docente y estudiante.

1.6 La reflexión como base central del portafolio

Como se ha revisado hasta el momento, el portafolio es una herramienta de evaluación que brinda al estudiante la oportunidad de construir su propio aprendizaje a lo largo de determinado periodo de tiempo. Del mismo modo, se fomenta la reflexión, siendo una característica esencial en dicha herramienta. En este sentido, es necesario reconocer el proceso para llevar a cabo la reflexión como parte del portafolio.

1.6.1 El proceso de la reflexión

La reflexión es un proceso mental que requiere ser practicado con continuidad para lograr el propósito esperado. Asimismo, para llevar a cabo la reflexión se deben tomar en cuenta los propósitos a alcanzar. González et al. (2010), sugieren que a partir de los trabajos realizados en el portafolio la reflexión busca lo siguiente:

ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre sus planteamientos y argumentaciones, sobre los esfuerzos que han estado mal o insuficientemente planteados, sobre la inadecuación de determinados procedimientos de búsqueda, selección y análisis de información, para finalmente sugerirles las líneas más interesantes de avance. (p. 278)

En virtud de ello, la reflexión apoya tanto al estudiante como al docente a reconocer las fortalezas y debilidades para proponer acciones de mejora en el aprendizaje. Por lo tanto, es preciso explorar de qué manera se lleva a cabo el proceso de la reflexión para impulsar a los estudiantes a alcanzar el objetivo. Debido a que la reflexión es un proceso que debe realizarse con conciencia, es necesario tener una guía. Para ello, en la Tabla 1.4 se presenta de manera detallada, los pasos a seguir para una reflexión efectiva y las formas de desarrollarlos según Moon (2001).

Tabla 1.4*Pasos para una reflexión profunda*

Pasos a seguir	Formas de lograr la reflexión
1. El auto-cuestionamiento	Preguntarse a sí mismo sobre el progreso.
2. Tomar en cuenta distintas perspectivas	Considerar otras opiniones pueden ser de compañeros o docentes.
3. Reconocer experiencias previas	Para aprender sobre lo que ya se ha hecho
4. Clara evidencia de detención ante un evento y reconsiderar.	Analizar las cuestiones desde otros ángulos.
5. Separar en dos partes el proceso de razonamiento y los puntos que quieres aprender	Seleccionar estrategias para mejorar.
6. Reconocer que puede ocurrir un cambio emocional en el momento que se analiza un problema	Considerar las emociones como parte del proceso y motivarse a mejorar.

Adaptado de Moon (2001)

De acuerdo con Moon (2001), se puede observar seis pasos que guían al estudiante a reflexionar y analizar sobre sus experiencias y su propio aprendizaje. Sin embargo, es vital tomar en consideración guías para saber qué reflexionar. Desde esta mirada, los docentes pueden proponer ciertas preguntas o indicaciones para ayudarlos en su reflexión. Dichas preguntas pueden ser seleccionadas con base en los objetivos de aprendizajes que se esperan del portafolio. Danielson y Abrutyn (2016) plantean las siguientes indicaciones para guiar la reflexión:

1. Me gusta este fragmento escrito porque yo...
2. Mejoré en mi capacidad para...
3. Una de las cosas con las que antes tenía inconvenientes, pero ahora puedo hacer es...
4. Una de las cosas en que todavía tengo que esforzarme es... (p. 6)

De igual forma, los autores citados expresan que no es obligatorio que los estudiantes relacionen comentarios extensos ya que puede convertirse en una actividad laboriosa. Así pues, se recomienda comentarios cortos pero acertados acerca de los trabajos de su portafolio.

A la par, Santos (2015) sugiere formular preguntas para que el estudiante logre su reflexión sobre su portafolio, entre ellas menciona las siguientes:

1. ¿Por qué seleccioné esta actividad?
2. ¿Qué aprendí con esta actividad?
3. ¿Qué hice bien? ¿Cuáles fueron mis aciertos?
4. ¿Qué hice mal? ¿Cuáles fueron mis errores?
5. ¿Qué quiero mejorar en esta actividad?
6. ¿Cómo me siento acerca del desempeño en esta actividad?
7. ¿Qué estrategias utilicé? ¿Fueron efectivas?
8. ¿Cuáles son mis áreas problema?
9. ¿Qué puedo hacer para mejorar? (p. 154)

Ahora bien, retomando las ideas anteriores acerca de la formulación de preguntas se puede esclarecer que la reflexión es una actividad que requiere ser guiada por el docente. Si bien, el portafolio es una construcción realizada de manera individual, los estudiantes deben conocer que se espera para reflexión. De este modo, el docente puede proponer preguntas que sirvan de guía, siempre y cuando se ajusten a los propósitos que se buscan alcanzar en la evaluación.

1.7 El portafolio en la enseñanza de lenguas

Como se ha discutido hasta el momento, los autores coinciden en que el portafolio es una herramienta en la que se presenta el progreso de los estudiantes en cualquier nivel y asignatura. Ahora bien, el portafolio en una clase de lengua también demuestra el desarrollo de las habilidades de los estudiantes (Banfi, 2003). Además de las habilidades de reflexión, el estudiante a lo largo del curso va presentando los avances que desarrolla en las diferentes habilidades de la lengua a través de la construcción de su portafolio.

A lo largo del tiempo, la enseñanza de lenguas ha ido evolucionando, procurando concebir el aprendizaje como un desarrollo de competencias más que un proceso de memorización de reglas gramaticales (Argüelles y Nagles, 2007). A este respecto, el portafolio busca inducir al estudiante a un aprendizaje progresivo, en el que el desarrollo de las habilidades se vea plasmado y el estudiante pueda reflexionar acerca de su aprendizaje para reconocer fortalezas y debilidades en la lengua que se aprende.

De la misma manera, el portafolio tiene diversos usos dirigidos al desarrollo de las habilidades de la lengua. El portafolio puede ser utilizado para ayudar a los estudiantes a desarrollar e integrar las habilidades, tanto las productivas (oral y escrita) como las receptivas (auditiva y lectora) (Delmastro, 2005). Así pues, el portafolio es una herramienta ideal para evaluar el desarrollo de la lengua que se enseña a través de la integración de los aprendizajes adquiridos. De acuerdo con Iturain (2007), los portafolios motivan a los jóvenes estudiantes a través de una forma divertida a revisar el lenguaje y ayudándolos a reflexionar sobre su propio aprendizaje. Por lo tanto, el portafolio en la clase de lengua es una herramienta efectiva para el desarrollo de la lengua que los estudiantes aprenden.

Por último, Chacón y Chacón-Corzo (2011), argumentan que, en la enseñanza de lenguas, el portafolio ha sido utilizado como herramienta para documentar la suficiencia lingüística e igualmente como medio de autoevaluación y monitoreo del aprendizaje de lengua extranjera. Siendo así, el portafolio una herramienta que conjunta una variedad de características para fomentar tanto las habilidades lingüísticas como habilidades de reflexión, metacognición, autoevaluación y valores como la responsabilidad y autonomía.

1.8 Recapitulación

A manera de recapitulación, en el Capítulo 1 se ha revisado la literatura con relación a las características del portafolio. Los autores coinciden definiendo al portafolio como una herramienta que recopila y evalúa el progreso del estudiante de la mano de reflexiones y comentarios hechos por el estudiante y el docente. Asimismo, se han presentado las ventajas y desventajas: el portafolio es una herramienta que permite al estudiante construir su propio aprendizaje, aunque una de las principales desventajas es que suele llevar mucho tiempo en su preparación y construcción, por lo que es necesario establecer los objetivos para no convertirse en una evaluación desgastante.

Además, en este capítulo se aborda la manera en que se construye un portafolio siguiendo las etapas a lo largo del curso. Se presentan los dos tipos de portafolio y su presentación: físico y digital, así como los tipos de portafolio según su contenido, presentando diferentes clasificaciones propuestas por diversos autores. También se describe la reflexión como parte esencial del portafolio y el proceso para guiar hacia una actividad reflexiva efectiva, planteando pasos y preguntas para su realización. Finalmente, se discute el portafolio en el ámbito de la enseñanza de lenguas y los beneficios para el estudiante en el aprendizaje de una lengua extranjera.

CAPITULO 2: LA EVALUACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

2.1 La evaluación: Conceptos y características

Para efectos de la presente investigación es imprescindible comenzar con la revisión de la definición de la evaluación desde el punto de vista de diversos autores. La evaluación ha sido un concepto visto desde diferentes posturas, y se puede aplicar en cualquier ámbito, ya sea profesional, académico o personal. No obstante, la literatura coincide en definirla como un fenómeno que da resultados sobre una actividad que se realiza. De este modo, se busca abordar la evaluación desde la educación y la enseñanza de lenguas.

Para comenzar, Miller (2012) menciona que la evaluación es un concepto que aborda una diversidad de procesos para obtener la información de los aprendizajes y así crear juicios sobre el desarrollo de los aprendizajes. La evaluación se percibe como la acción de analizar los aprendizajes de los estudiantes. Desde esta mirada, la evaluación no busca solamente obtener resultados finales, sino valorar el proceso llevado a cabo en el aprendizaje de los estudiantes a través de una serie de pasos e instrumentos que la conforman.

De la misma manera, Horbath y García (2014) concuerdan con que la evaluación procura establecer un valor hacia un objeto o una persona. Otros autores como Gairin et al. (2009) definen a la evaluación como “el proceso de recogida, análisis e interpretación de resultados con el fin de valorarlos y que conlleva una toma de decisiones” (p. 8). En este sentido, se puede observar que la evaluación va más allá de solo obtener información y asignar un número que evalúe el desempeño de los estudiantes. Se busca realizar un análisis, una valoración sobre lo obtenido para crear acciones de mejora.

Por su parte, Ruiz (2018) describe a la evaluación como un proceso que va ligado a la enseñanza y al aprendizaje, es decir la evaluación toma en cuenta lo que se enseña para lograr poner en práctica los aprendizajes adquiridos y poder tomar decisiones en beneficio de los estudiantes, docentes, programas entre otros. En este sentido, la evaluación es vista como un proceso más amplio que aborda no solo resultados de un contenido enseñado, sino que sigue un proceso para la mejora de la enseñanza, tomando en consideración los participantes de esta.

Asimismo, Ruiz (2018) afirma que la evaluación toma en cuenta la retroalimentación hacia los estudiantes acerca de sus fortalezas, debilidades y su progreso. Siendo así, la evaluación un proceso

que conlleva un análisis más profundo para la concientización y reflexión en los estudiantes acerca de su proceso de aprendizaje. De esta manera, el docente a través de la evaluación debe conocer a sus estudiantes para revisar cambios convenientes en el programa. Es decir, la evaluación sirve para reestructurar la forma en que se está enseñando “el profesor puede seguir avanzando con la enseñanza de conocimientos nuevos y pasar a la siguiente unidad o, en cambio, deberá retroceder y hacer trabajo remedial” (Ruiz, 2018, p. 120).

En contraste con las ideas anteriores, Wolff (2006) menciona que la evaluación se define como “las medidas del grado en el cual se han logrado los objetivos curriculares ya sean establecidos por las autoridades gubernamentales o por expertos nacionales e internacionales” (p. 14). Siendo así, una evaluación estandarizada que mide los resultados a través de evaluaciones establecidas por un agente externo. De este modo, siguiendo la definición de Wolff (2006), la evaluación también puede ser regida desde autoridades o personal de altos rangos. Sin embargo, esto no indica que sea una evaluación desacertada, sino que existen diversos tipos de evaluaciones que se aplican con base en los objetivos que se buscan alcanzar a partir de estas mismas.

Siguiendo la evaluación en cuanto a los objetivos que se pretenden lograr. La evaluación es el medio por el cual se capturan los logros de los estudiantes en relación con los objetivos que se hayan establecidos al inicio del curso. Así, la evaluación pasa a ser objetiva, justa y adecuada (Gutiérrez, 2010). Por ello, es necesario que, al inicio del curso, el docente dé a conocer los objetivos, y si es pertinente realizar ajustes para lograr la congruencia entre lo que se evalúa y lo que se persigue en cuanto al curso.

Como último punto, es relevante comentar que la evaluación es un proceso complejo que involucra la enseñanza-aprendizaje, y por ende a los participantes del hecho educativo: docentes, estudiantes e institución. Es por esto que existen diversos tipos de evaluación que se ajustan a las necesidades de cada contexto. Por lo que para esta investigación es necesario conocer la conceptualización de la evaluación para poder comprender su proceso. No obstante, también es importante reconocer los diferentes tipos de evaluación para identificar los elementos que se adaptarán al contexto de la investigación, y a la herramienta de evaluación aplicada: el portafolio.

2.2 Criterios de la evaluación

Una vez discutido el concepto de evaluación, en seguida, se presentan los criterios propuestos por diferentes autores para llevar a cabo una evaluación. Cabe mencionar que los criterios se ajustan a los diversos tipos de evaluación por lo que para esta investigación su revisión es necesaria para comprender cómo se debe realizar una evaluación efectiva. Primeramente, Santos (2004, como se citó en Lunar, 2007) propone que la evaluación se caracteriza en siete criterios:

1. **Formativa:** debido a su orientación, regulación y modificación a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. **Continua:** puesto que implica una constante revisión; no se debería evaluar en momentos aislados sino de manera secuencial.
3. **Integral:** ya que abarca todos los elementos relacionados con el proceso educativo.
4. **Individualizada:** ya que debería atender las características propias de cada estudiante, lo cual permitiría respetar su ritmo, estrategias y estilos de aprendizaje.
5. **Cualitativa:** porque debería basarse en criterios de calidad y no de cantidad, en procesos y no en resultados únicamente.
6. **Democrática:** ya que se establecen y unifican criterios compartidos al evaluar a los estudiantes.
7. **Contextualizada:** puesto que debe estar integrada a un proyecto educativo inserto en la realidad específica del estudiante. (p. 71)

En este sentido, el diseño de una evaluación se rige a través de procesos que van de la mano al hecho educativo. Como docentes es necesario tomar en consideración el contexto y las necesidades de los estudiantes. Dicho de otro modo, una evaluación no puede aplicarse de la misma manera en todo contexto. Por tanto, es necesario revisar qué criterios son pertinentes para la creación e implementación de la evaluación. Para efectos de esta investigación, se procura implementar el portafolio y es imprescindible conocer e integrar los criterios convenientes buscando un balance entre ellos.

Por su parte, Foronda y Foronda (2007) sugieren tres criterios para la evaluación:

- Validez. El grado de medición que la evaluación alcanza de acuerdo con lo que tiene que medir.
- Confiabilidad. Se refiere a la utilización adecuada de instrumentos para obtener resultados constantes.
- Practicidad. Corresponde a la similitud entre la interpretación de resultados emitidos por los examinadores. (p. 18)

De esta manera, la evaluación se percibe como un suceso que arroja resultados más precisos a través de tres criterios que miden su efectividad, tal como lo proponen Foronda y Foronda (2007). Como se observa el primer criterio busca la concordancia entre la medición y los resultados. El segundo criterio, propone que para ser una evaluación confiable debe hacer uso de diferentes instrumentos de evaluación y estar en constante monitoreo del uso de estos. A este respecto, el portafolio como evaluación busca integrar rúbricas y guías para dar seguimiento al progreso de los estudiantes. El tercer criterio que proponen Foronda y Foronda es la practicidad, y se refiere a que los examinadores puedan interpretar los resultados de evaluación de manera similar. Si la interpretación varía puede que no funcionen los parámetros establecidos. Similar a las propuestas anteriores, Sánchez (2018) presenta seis criterios para crear una evaluación (véase Tabla 2.1).

Tabla 2.1*Criterios para la evaluación*

Criterios	Descripción
Validez	Se refiere a la relación y concordancia entre lo que mide y los resultados.
Confiabilidad	Representa el nivel de confiabilidad en los resultados, es decir que los resultados no varíen al evaluar al estudiantado cada vez que sean evaluados con la misma herramienta.
Justicia y equidad	Las herramientas deben aplicarse de acuerdo con el contexto y sus necesidades.
Equivalencia	Las herramientas de evaluación deben tener una equivalencia en dificultad en diferentes contextos.
Factibilidad y aceptabilidad	Las evaluaciones deben ser apropiadas a las al contexto, tomando en cuenta las instalaciones físicas y los recursos humanos y financieros disponibles.

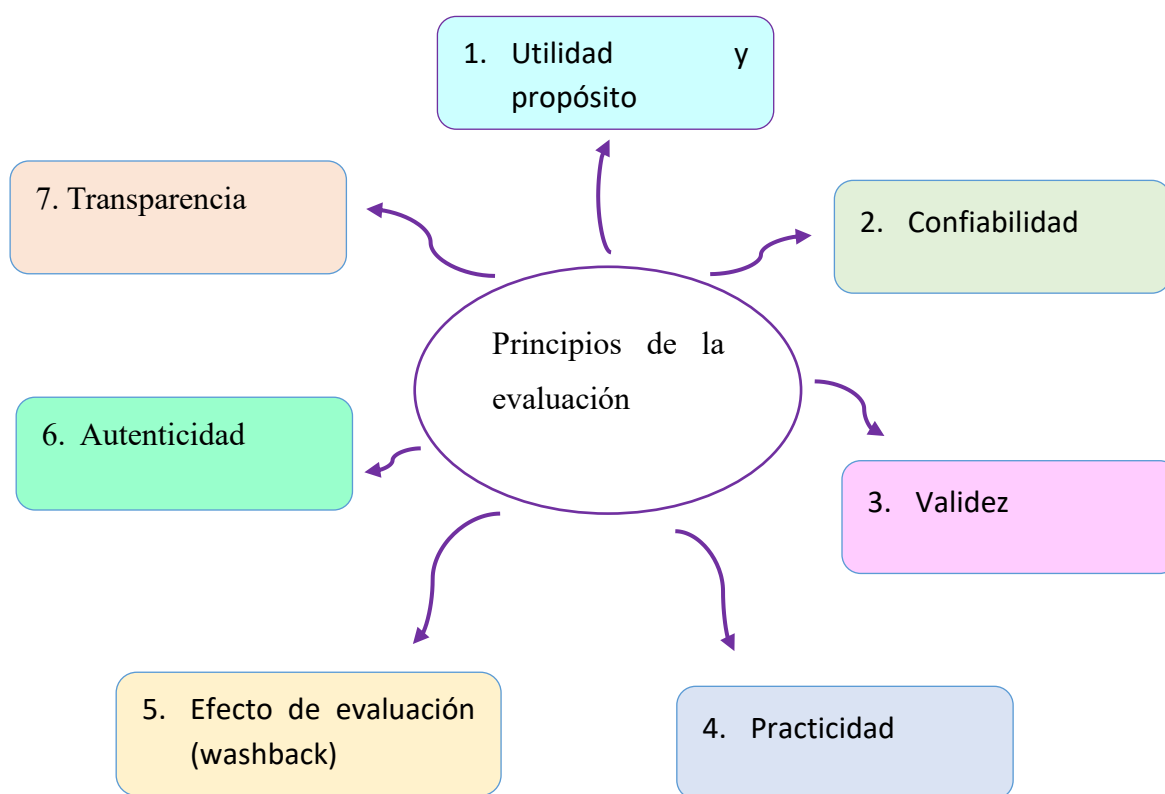
Adaptado de Sánchez (2018)

De acuerdo con Sánchez (2018), la evaluación debe tener una validez y confiabilidad en el sentido que los resultados que arroje deben medir o evaluar los objetivos que se planeen en su elaboración. Dicho de otro modo, debe haber una relación entre lo que se busca evaluar y los resultados que se obtengan. Además, la evaluación no debe ser aplicada a todos por igual, aunque busque evaluar objetivos similares, debe existir una adaptación en cuanto a las necesidades de los estudiantes y el contexto en el que se aplique. Finalmente, la evaluación tiene un efecto educativo, en el que los estudiantes se concentran en estudiar lo que se espera de ellos. En este sentido, la evaluación debe ser cuidadosa y selectiva en cuanto a los contenidos que realmente tienen beneficio en el aprendizaje.

Por último, Rogier (2014) sugiere siete criterios a los que llama “principios medulares en la evaluación” que se presentan en la Figura 2.1.

Figura 2.1

Principios medulares en la evaluación



Adaptado de Rogier (2014)

En la Figura 2.1, se presenta la propuesta de Rogier (2014), en la que se observan los siete principios. Para empezar, la utilidad y propósito se refieren a que la evaluación debe tener propósitos claros sobre el resultado que busca obtener. La confiabilidad se da cuando la evaluación no se ve afectada por factores externos que puedan alterar los resultados. La validez, busca que se evalúe lo que se enseña. La practicidad, se debe a la facilidad o flexibilidad de la prueba, es decir que pueda aplicarse sin que se vuelva una labor tediosa, por ejemplo, cuando son grupos grandes. El efecto de la evaluación es un principio que puede ser subjetivo ya que se ve reflejado en el sentir del estudiante después de tomar la evaluación. La autenticidad busca que la evaluación tome en

cuenta situaciones que le sirvan al estudiante en su vida diaria. Finalmente, la transparencia tiene el propósito de dar a conocer al estudiante la forma en que será evaluado y los criterios a considerar.

Después de revisar los criterios a seguir para una evaluación efectiva, se puede agregar que toda evaluación, sin importar su clasificación o propósitos debe procurar integrar los criterios. Sin embargo, el balance entre estos no es fácil, puesto que cada evaluación va a variar por su contexto, número de estudiantes objetivos, entre otros. En lo que se refiere al portafolio como herramienta de evaluación procura balancear los criterios, sin embargo, puede que en su desarrollo se vean más marcados unos criterios que otros en los diferentes pasos de la construcción y el tipo de seguimiento que se le dé.

2.3 Clasificación de la evaluación

Después de discutir las definiciones de la evaluación desde diferentes autores y los criterios para su creación. Es preciso esclarecer los tipos de evaluación abordadas en la enseñanza. A continuación, se presentan las clasificaciones de manera más explícita según los contenidos que evalúa: tradicional y alternativa y la función de la evaluación: diagnóstica, sumativa, formativa. Cabe mencionar que algunos autores pueden coincidir con la descripción de las clasificaciones, aunque cada uno le asigne un concepto diferente. Por ello, se procura discernir entre las diferencias y similitudes de dichas clasificaciones.

2.3.1 La evaluación según los contenidos que evalúa: tradicional y alternativa

Para comenzar, la evaluación se ha clasificado en dos grandes rangos. Por un lado, la tradicional, llamada así por su uso frecuente a lo largo de los años y por otro lado la evaluación alternativa que como su nombre lo indica, busca formas alternativas de evaluar hacia un cambio en la forma en que se ha evaluado. En otras palabras, la evaluación alternativa es toda forma de evaluar diferente a la tradicional. Para comprender de mejor manera, se describen ambos conceptos.

2.3.1.1 La evaluación tradicional

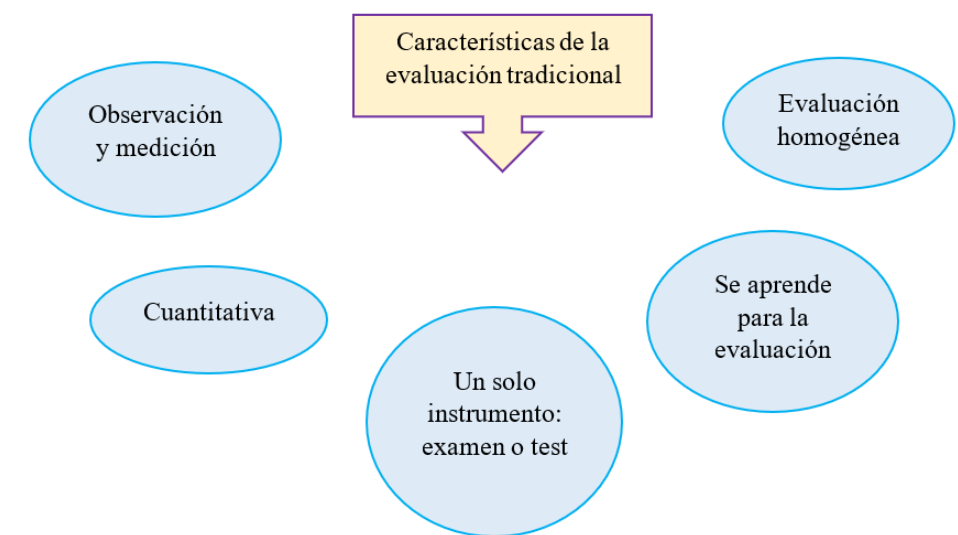
La evaluación tradicional ha sido la evaluación más antigua y aplicada comúnmente a lo largo de los años. Muñoz (2007) afirma que desde la década de los 60s se aplicaba la evaluación tradicional para medir los contenidos aprendidos a través de un examen de memoria. Aunque en la actualidad existen otras formas de evaluar, la evaluación tradicional sigue existiendo y aplicándose.

La evaluación tradicional es aquella que no mide más que los temas de un curso, en su mayoría conceptos. En este tipo de evaluación la memoria es el único enfoque por lo que no se promueve la reflexión crítica del estudiante (Berlanga y Juárez-Hernández, 2021). Por lo tanto, la evaluación tradicional no fomenta más que memorizar información para ser evaluado. Por ello, los exámenes y test estandarizados han formado parte de la evaluación tradicional. Las evaluaciones tradicionales se han basado en los productos de los exámenes que el docente elabora (Mateo y Martínez, 2008). En este marco, la evaluación es creada por el docente de acuerdo con la información que busca recolectar, sin tomar en cuenta el proceso llevado a cabo por los estudiantes. Con relación a la evaluación en la enseñanza de lenguas, Santos (2015) comenta que:

La evaluación tradicional, es aquella que busca evaluar el aprendizaje de un sistema de reglas y permite verificar hasta qué punto los estudiantes han aprendido esas reglas; la enseñanza y la evaluación son vistas como algo separado, independiente: primero ocurre la enseñanza y después viene la evaluación. La evaluación ve al aprendizaje como un producto. (p. 144)

Retomando la idea de Santos (2015), la evaluación tradicional en la enseñanza de lenguas, no toma en consideración el desarrollo de las habilidades de la lengua. A este respecto, la evaluación tradicional se limita a verificar que los estudiantes memoricen las reglas gramaticales y vocabulario de la lengua, dejando a un lado el proceso cognitivo que ocurre cuando se aprende una lengua extranjera. Además, la evaluación tradicional no relaciona la enseñanza con la evaluación.

A propósito de la evaluación tradicional, se presenta la Figura 2.2 con las características de la misma de acuerdo con Berlanga y Juárez-Hernández (2021):

Figura 2.2*Características de la evaluación tradicional*

Adaptado de Berlanga y Juárez-Hernández (2021)

En la Figura 2.2 se pueden percibir cinco características de la evaluación alternativa. Desde esta perspectiva, la evaluación tradicional busca la medición de conocimientos para arrojar datos cuantitativos, en este caso una calificación numérica. Además, los autores Berlanga y Juárez-Hernández (2021), comentan que la enseñanza va enfocada hacia la evaluación. Dicho de otro modo, el docente prepara al estudiante para los contenidos que serán evaluados. Así el estudiante cae en la práctica de la memorización siendo la evaluación su único objetivo.

De igual forma, la evaluación tradicional es homogénea, en el sentido de que no reconoce la diversidad en los estudiantes y se aplica el mismo formato para todos por igual. Desde esta mirada, se observa que la evaluación tradicional es aquella que evalúa el producto a través de pruebas, por lo que en esta investigación se busca superar los métodos tradicionales buscando una alternativa hacia evaluaciones que promuevan la reflexión como lo hace el portafolio.

2.3.1.2 La evaluación alternativa

En el siguiente apartado se revisa la evaluación alternativa. Este tipo de evaluación suele ser vista desde amplias perspectivas, siendo que la evaluación alternativa tiene más formas de evaluar que la que presenta la tradicional. De manera que la evaluación alternativa es una forma de evaluar contraria a la tradicional, en la que se enfoca en el proceso y no en el resultado. Además, la evaluación alternativa es un proceso que busca la obtención de evidencias acerca de los aprendizajes del estudiantado para analizar si se requieren medidas para una mejora (D'agostino, 2007). En ese marco, la evaluación alternativa no solo busca evaluar el aprendizaje sino revisar qué acciones se pueden llevar a cabo para mejorar.

Cabe agregar que la evaluación alternativa busca la reflexión acerca del aprendizaje mismo, es decir, los estudiantes reflexionan acerca de lo que aprendieron y de lo que pueden mejorar. Además, Mora (2004), comenta que para que una evaluación sea de utilidad debe fijarse hacia el progreso en el cual se reconocen los puntos fuertes y débiles en los estudiantes. Por ello, la evaluación alternativa busca una mejora en los estudiantes, reflexionando así sobre el proceso más que el resultado final.

Asimismo, Moreno (1999) enfatiza dentro de los objetivos de la evaluación alternativa el identificar en los estudiantes sus fortalezas, debilidades y sobre todo sus progresos, para guiarlos a las metas de aprendizaje. Por lo tanto, para que una herramienta sea considerada como evaluación alternativa, se requiere que evalúe el progreso y fomente valores de reflexión, responsabilidad y autonomía en su aprendizaje. La evaluación alternativa busca que el estudiante este consciente de la construcción de su propio aprendizaje.

Del mismo modo, Mateo y Martínez (2008) expresan que la evaluación debe recurrir a nuevas alternativas integrando el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este punto, la evaluación busca la observación del trabajo y progreso de los estudiantes. Al mismo tiempo, en la evaluación alternativa se busca el desarrollo de las habilidades de los estudiantes. Con relación a la enseñanza de lenguas, la evaluación alternativa se enfoca en ofrecer formas de evaluar los alcances lingüísticos de los estudiantes, y no solamente las reglas.

De acuerdo con López (2009), “la evaluación alternativa hace referencia a todas las técnicas y métodos de evaluación que intentan superar la metodología tradicional de evaluación, basada en

la simple realización de pruebas y exámenes, con la finalidad única o principal de calificar” (p.32). Por lo tanto, la evaluación es de utilidad si va encaminada hacia el progreso donde se identifican los puntos débiles y fuertes con la idea de mejorar (Mora, 2004). A través de la reflexión, el estudiante puede detectar sus habilidades desarrolladas y los aspectos a mejorar.

Igualmente, Valverde (2017) menciona que “la evaluación educativa también presenta nuevas alternativas para evaluar el proceso enseñanza-aprendizaje, por ejemplo, el portafolio, proyectos, juegos lúdicos, entre otros” (p. 75). En este punto, se puede observar la relación de la evaluación alternativa con la presente investigación que tiene como objetivo implementar el portafolio como una herramienta de evaluación. Siendo así, una evaluación con características alternativas, promoviendo la reflexión y el proceso de los estudiantes hacia una mejora de su aprendizaje.

Santos (2015) también explica que “la evaluación alternativa se ve como un complemento del proceso de enseñanza-aprendizaje. Bajo esta visión, la enseñanza-aprendizaje y la evaluación ocurren paralelamente. La evaluación esta más interesada en el proceso de aprendizaje que en el producto mismo” (p. 144). En este aspecto, el autor citado se refiere a la evaluación alternativa en la enseñanza de lenguas como una evaluación del proceso y no del producto como se concibe en la evaluación tradicional. Finalmente, después de revisar la evaluación tradicional y la alternativa, en la Tabla 2.2 se presentan ambos tipos de evaluaciones:

Tabla 2.2

Evaluación tradicional VS Evaluación alternativa

EVALUACIÓN TRADICIONAL VS EVALUACIÓN ALTERNATIVA	
• Aplicación de exámenes estandarizados	• Herramientas alternativas como el portafolio
• Evalúa el producto/resultado	• Evalúa el proceso y progreso de los estudiantes
• Evaluación homogénea	• Evaluación diversificada
• Enseñanza y evaluación separadas	• Integración del proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación
• Carácter cuantitativo	• Carácter cualitativo

(Elaboración propia).

Para efectos de esta investigación es relevante identificar el tipo de evaluación que caracteriza al portafolio. De este modo, como se menciona en el capítulo 1, el portafolio presenta una variedad de características y beneficios. Así pues, revisando las características y propósitos de la evaluación tradicional y la evaluación alternativa se puede esclarecer que el portafolio es una herramienta de evaluación de tipo alternativa. A diferencia de la evaluación tradicional que evalúa los conocimientos a través de un formato de preguntas sin haber una evaluación al proceso ni reflexión. El portafolio es una alternativa para fomentar el desarrollo de habilidades y brinda la oportunidad a los estudiantes de reflexionar acerca de su progreso.

2.3.2 La evaluación según su función: diagnóstica, sumativa, formativa

La evaluación también puede clasificarse según su función, objetivos o momentos en que se lleva a cabo durante el curso. De este modo, algunos autores dividen la evaluación en tres momentos: al inicio, durante o al final del curso. Asimismo, estos tres momentos evaluativos se han definido de acuerdo con el propósito que se busca, siendo una evaluación diagnóstica, sumativa o formativa. Siendo así, la diagnóstica la primera en ser aplicada. La formativa busca ser una evaluación continua, es decir evalúa el desarrollo de las habilidades. Finalmente, la sumativa busca medir al final del curso y revisar los logros del curso.

2.3.2.1 La evaluación diagnóstica

Para comenzar, “la evaluación diagnóstica es la que se aplica al inicio del curso o al principio de cada unidad de instrucción” (Governments of Manitoba, Saskatchewan y Alberta, 2004 como se citó en Ruiz, 2018, p. 121). La evaluación diagnóstica busca identificar los conocimientos previos del estudiante antes de comenzar un tema nuevo o bien, al inicio del curso. Esta evaluación sirve al docente para conocer el nivel de los estudiantes y a partir de ahí adaptar el proceso de enseñanza que esta por impartirse.

La evaluación diagnóstica procura rescatar el nivel de conocimientos o habilidades que el estudiante posee. Con los resultados obtenidos en la evaluación, el docente puede realizar modificaciones en cuanto a la planeación de los contenidos a enseñar (Sánchez, 2018). Desde esta mirada, la evaluación diagnóstica es una herramienta utilizada por el docente para reestructurar sus actividades a implementar en el curso antes de impartirlo. De este modo, el docente tendrá una visión sobre lo que los estudiantes conocen y lo que necesitan aprender.

De igual manera, Arribas (2017) argumenta que “la evaluación diagnóstica busca conocer el punto de partida con el fin de orientar el subsiguiente proceso en una determinada dirección” (p.384). Por lo tanto, el docente es libre de decidir la implementación de esta evaluación, ya que sirve para definir las pautas para su enseñanza. Sin embargo, si su programa no lo marca, no está obligado a implementar la evaluación diagnóstica. Del mismo modo, Santos (2015) señala que:

La evaluación diagnóstica se aplica al inicio del curso, queremos saber las habilidades comunicativas iniciales de nuestros estudiantes: qué pueden hacer y qué no pueden hacer, esta información nos ayuda a planear nuestro curso, en este sentido la evaluación es utilizada como un diagnóstico. (p. 145)

Desde esta perspectiva, Santos (2015) aborda la evaluación diagnóstica en la enseñanza de lenguas. Así pues, la evaluación se enfoca en las habilidades desarrolladas y las que necesitan mejorar. Cabe mencionar que la evaluación diagnóstica se refiere al momento inicial de un curso, por lo tanto, el docente puede hacer uso de diferentes herramientas para su implementación, no existe un formato establecido para esta evaluación. No obstante, el docente debe fijar el objetivo sobre lo que se desea conocer de los estudiantes antes del curso.

Para finalizar este apartado, se puede comentar que la evaluación diagnóstica no es un proceso obligatorio, ya que el docente establece el tipo de evaluación que desea implementar siguiendo los objetivos y el programa. Sin embargo, conocer la evaluación diagnóstica nos da una mirada para expandir los conocimientos sobre los momentos evaluativos en el curso. En esta investigación, es relevante reconocer los tipos de evaluación puesto que el portafolio es una herramienta que busca evaluar el proceso y progreso de los estudiantes. Por lo tanto, se enfoca en los procesos de principio a fin.

2.3.2.2 La evaluación sumativa

Con relación a la evaluación sumativa, Ruiz (2018) expone que “busca medir o resumir lo que el alumno ha aprendido o sabe en relación con los objetivos del curso, se lleva a cabo al finalizar un periodo de instrucción” (p. 121). En otras palabras, la evaluación sumativa se implementa al final de curso, recolectando y midiendo los conocimientos adquiridos con respecto a los contenidos del curso. En tal sentido, la evaluación sumativa resulta ser una característica de la evaluación tradicional, siendo que esta es aplicada al final del curso. Sánchez (2018) menciona:

La evaluación sumativa: es aquella compuesta por la suma de valoraciones efectuadas durante un curso, para determinar, al final del mismo, el grado con que los objetivos de la enseñanza se alcanzaron y así otorgar calificaciones. Ejemplos de esta evaluación son los exámenes de fin de curso, los exámenes de certificación de profesionistas, el examen profesional de fin de carrera. (p. 5)

Retomando la definición de Sánchez (2018), la evaluación sumativa, tal como su nombre lo indica, suma los resultados obtenidos con relación a los conocimientos aprendidos. En la evaluación sumativa se busca calificar, es decir asignar un número al desempeño de los estudiantes. En este tipo de evaluación, el docente se enfoca en el producto final del curso. La enseñanza está separada de la evaluación, siendo que se implementan en diferentes momentos. Así, la evaluación sumativa no toma en cuenta el proceso de enseñanza-aprendizaje a lo largo del curso.

Por otro lado, Arribas (2017) describe la evaluación sumativa como una evaluación certificadora debido a que esta persigue el objetivo de confirmar los alcances de los estudiantes con relación a los objetivos planteados con anticipación para clasificar por calificaciones. La evaluación sumativa o certificadora es una herramienta para medir los conocimientos de los estudiantes a través de pruebas o exámenes estandarizados que no consideran el desarrollo de otras habilidades en los estudiantes. Tal como menciona Santos (2015), la evaluación sumativa verifica los logros del curso. Así, esta herramienta promueve la enseñanza hacia el producto y no al proceso.

Cabe mencionar, que la evaluación sumativa aún se sigue utilizando. Ya que, actualmente todavía se rige con números para calificar a los estudiantes. No obstante, se busca implementar nuevas formas para llegar a los resultados, por medio de la reflexión, la evaluación continua y la participación de los estudiantes. Por ello, conocer la evaluación sumativa es importante para poder realizar acciones de mejora en la evaluación y no evaluar solamente al final del curso.

2.3.2.3 La evaluación formativa

Pasando a otro punto, la tercera evaluación de acuerdo con la función en el proceso de enseñanza-aprendizaje es la evaluación formativa. Ruiz (2018), comenta que la evaluación formativa se implementa a lo largo del proceso de construcción de competencias y habilidades fomentando el crecimiento de estas. En contraste a la evaluación sumativa, este tipo de evaluación se implementa

durante todo el curso, en otras palabras, la evaluación formativa promueve una constante revisión de los aprendizajes del estudiante. De acuerdo con Sánchez (2018),

La evaluación formativa: es la que se utiliza para monitorear el progreso del aprendizaje y proporcionar realimentación al estudiante sobre sus logros, deficiencias y oportunidades de mejora. Es un proceso mediante el cual se recaba información sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, que los maestros pueden usar para tomar decisiones sobre cómo enseñan y los alumnos para mejorar su propio desempeño, convirtiéndose en una fuente de motivación para ellos. (p. 5)

A tal efecto, la evaluación formativa es un proceso continuo de evaluación. Esta herramienta sirve al docente como al estudiante. Por una parte, el docente puede usarlo para una revisión constante de su enseñanza y el reflejo en sus estudiantes, así podrá reflexionar y plantear acciones de mejoras. Por su parte, el estudiante se encuentra en un proceso de reflexión continua acerca de su aprendizaje y es participe de progreso a lo largo del curso. Arribas (2017) argumenta que, a diferencia de la evaluación sumativa, la evaluación formativa no busca una calificación. La evaluación formativa es una evaluación progresiva que valora el proceso de aprendizaje de los estudiantes fomentando una conciencia y reflexión acerca de los aprendizajes que se construyen. Por ello, Santos (2015) sugiere preguntas que la evaluación formativa busca responder, tanto para el estudiante como para el docente

1. ¿Hasta qué punto están funcionando las actividades?
2. ¿Hasta qué punto el estudiante va desarrollando la habilidad para comunicar significados en diferentes contextos?
3. ¿Qué necesidades se van presentando?
4. ¿En dónde debo aplicarme más como estudiante?
5. ¿En dónde debo reforzar con actividades? (p. 145)

Como se puede observar, Santos (2015), plantea preguntas reflexivas que la evaluación formativa debe abordar. Dichas preguntas deben ser respondidas a lo largo del curso como apoyo para el docente y para el estudiante. Para el docente sirve para replantear las actividades y dirigir los aprendizajes a contextos reales que sirvan al estudiante. Además, la evaluación formativa considera las necesidades a lo largo del curso. Por último, como estudiante sirve para detectar áreas

de oportunidad y plantear un mejoramiento en el desempeño. Desde esta mirada, la investigación procura implementar una evaluación formativa en el sentido de que el portafolio evalúa todo el proceso e integra la participación del docente y estudiante construyendo la evaluación a lo largo del curso.

2.4 La evaluación del portafolio

De acuerdo con los apartados anteriores, el portafolio se posiciona dentro de la evaluación alternativa y formativa por sus contenidos y propósitos cualitativos, reflexivos y de proceso más que de producto. Por tal motivo, para una mejor comprensión de la evaluación del portafolio, en este apartado se describe las formas de evaluar con dicha herramienta y los agentes que participan en este tipo de evaluación. Klenowski (2016) menciona:

El método de evaluación de portafolios es diseñado con fines formativos lo que suscita que existan más posibilidades para que los estudiantes reciban feedback. La evaluación se integra en el proceso, usando un sistema de criterios de referencia. El profesor asume el importante papel de “facilitador” de aprendizaje y se implica activamente en la tarea evaluativa. (pp. 15-16)

Como sugiere Klenowski (2016), el portafolio es una herramienta que integra diferentes procesos por lo que su evaluación puede ser compleja, debido a que se conforma por diferentes contenidos y pasos para construirlo. Además, integra la participación de los estudiantes y docentes. Para ello, a continuación, se presentan algunas propuestas para llevar a cabo la evaluación del portafolio.

2.4.1 Formas de evaluar el portafolio

Comenzando con Danielson y Abrutyn (2016), proponen evaluar el portafolio de acuerdo con los contenidos individuales y como un todo, describiendo el enfoque de cada tipo de evaluación en la Tabla 2.3.

Tabla 2.3*Evaluación del portafolio*

Aspectos a evaluar	Formas de evaluar
✓ <i>A través de comentarios</i>	Se agregan comentarios en los trabajos presentados para ayudar al estudiantado a mejorar.
✓ <i>Evaluar los contenidos</i>	Se establecen criterios claros para evaluar el progreso de los trabajos.
✓ <i>Criterios del portafolio como un todo</i>	Evalúan los alcances en las habilidades desarrolladas.
✓ <i>Lineamientos del portafolio en cuanto a la organización</i>	Se evalúa que los contenidos estén completos y sigan el orden establecido.

Adaptado de Danielson y Abrutyn (2016).

De acuerdo con Danielson y Abrutyn, el portafolio se puede evaluar de cuatro diferentes formas. Por un lado, se enfoca en los contenidos, y se pueden evaluar formativamente a través de comentarios o a través de criterios específicos en los que se vean reflejados los niveles que se buscan alcanzar. En este punto, el portafolio se apoya con otras herramientas para evaluar individualmente cada trabajo de acuerdo con el propósito de cada uno. Por otro lado, también se puede enfocar la evaluación al portafolio como un todo, basado en el progreso logrado a través de su construcción. En esta parte, se ve reflejada la práctica de la reflexión continua. De igual forma, se evalúa de acuerdo con la organización presentada. Aunado a lo anterior, Barbera (2005) propone instrumentos para apoyar el proceso de evaluación en el portafolio:

1. Instrumentos de visualización: como su nombre lo menciona, son instrumentos visibles y objetivos tales como las rúbricas. En estos se presentan los criterios establecidos para evaluar de acuerdo con los niveles que buscan alcanzar.
2. Instrumentos de diálogo: se realizan a través de la retroalimentación en cada proceso del portafolio. (p. 79)

Desde esta perspectiva, el portafolio puede ser evaluado con instrumentos físicos que muestren parámetros de acuerdo con los objetivos del curso y a través de la retroalimentación formativa para ayudar al estudiante a mejorar. Arter y Spanderl (como se citó en Klenowski, 2005) también comentan que para que el portafolio sea una evaluación efectiva debe “incluir la participación del estudiante en la selección del contenido del portafolio, las guías para la selección, los criterios para juzgar los méritos y la prueba de su autorreflexión” (p. 13).

De este modo, se observa que el portafolio integra diferentes momentos de su construcción, así como de su evaluación. Cabe mencionar que todo proceso evaluativo dentro del portafolio debe ser consensuado entre el docente y los estudiantes para adaptar los instrumentos para llevar a cabo la evaluación, ya sea a través de rúbricas, listas de cotejo y/o escalas de estimación (Chacón y Chacón-Corzo, 2011).

2.4.2 Agentes de la evaluación

Ahora bien, para la evaluación del portafolio se puede observar la participación del docente como del estudiante. Por tal motivo, en el siguiente apartado se presentan los agentes de la evaluación, estos se clasifican por su rol en la evaluación: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

En primer lugar, la autoevaluación es el proceso de evaluación realizado por el estudiante sobre su propio trabajo, en la que requiere una guía y la práctica reflexiva. Klenowski (2016) menciona acerca de la selección en el portafolio:

El desarrollo de un portafolios requiere seleccionar, de un conjunto de trabajos, aquél que demuestre la competencia lograda respecto a un estándar particular, lo cual requiere que los estudiantes reflexionen de forma crítica sobre su aprendizaje y su rendimiento. (p. 41)

Tomando en cuenta la selección que Klenowski comenta, es necesario resaltar que la selección es llevada a cabo a través de una serie de criterios y una guía para reflexionar. Este proceso de evaluar qué trabajo integrar y el reflexionar por qué es una forma de autoevaluación. “La autoevaluación requiere de una progresión en la formación del propio sujeto en cuyo tránsito debe aprender a valorar” (Venegas, 2023, p.7). Por tanto, la práctica de autoevaluación debe ser apoyada por el docente, para ayudar al estudiante a saber realizarla y lograr el objetivo.

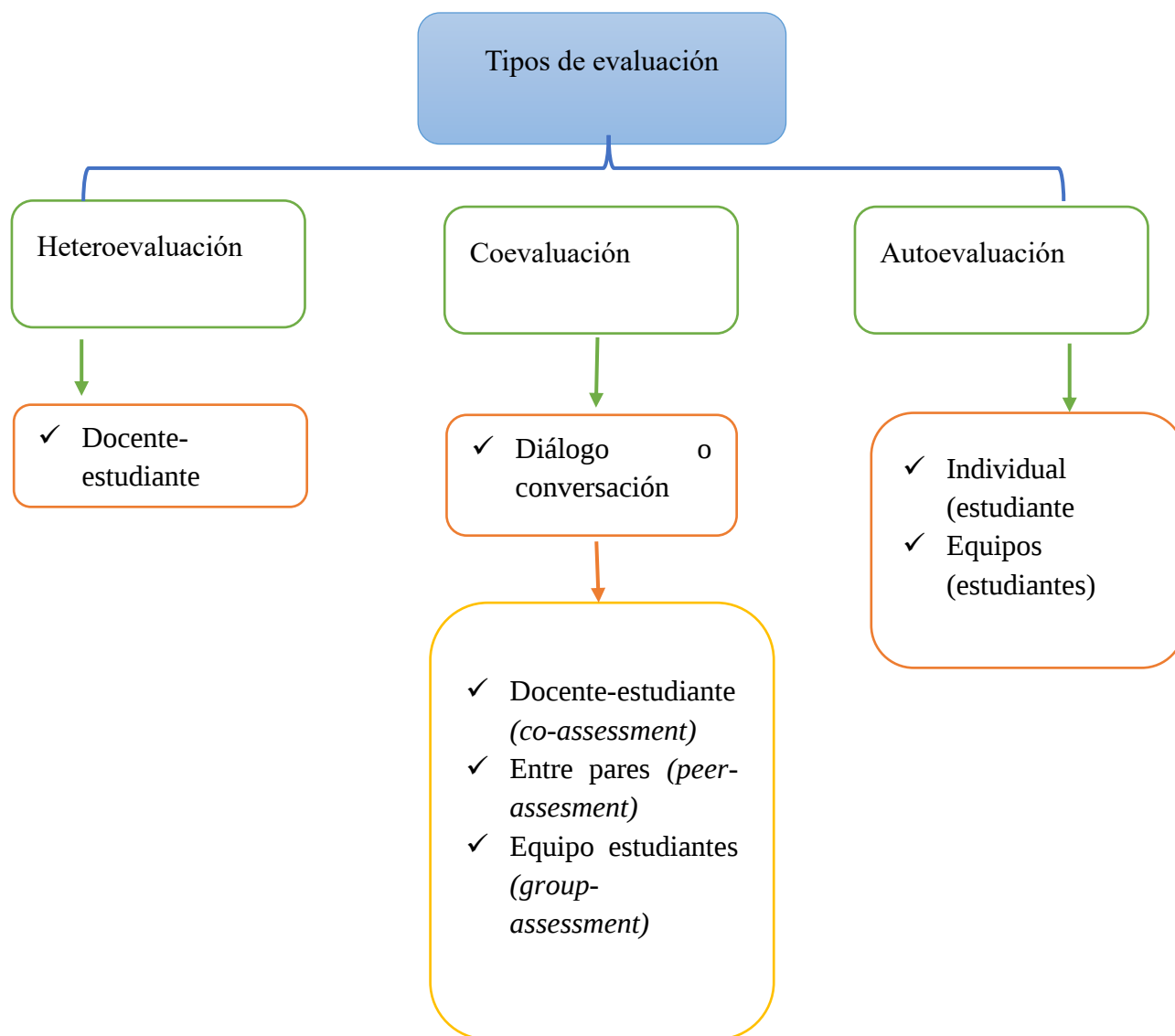
En segundo lugar, la coevaluación es la evaluación llevada a cabo entre los estudiantes, es decir se evalúan entre ellos mismos. De acuerdo con Borjas (2011) la coevaluación

Se trata de una forma de evaluación en donde todos se involucran valorando los desarrollos de sus compañeros, ofreciendo posibilidades para que el otro se conozca y se reconozca como un individuo con potencialidades y con oportunidades de mejorar cada día. (p. 97)

En esta parte, el docente de igual forma proporciona a los estudiantes las guías para realizar la coevaluación, esta puede ser apoyada a través de una lista de cotejo y comentarios para ayudarse entre sí para mejorar en su aprendizaje. Este tipo de evaluación también fomenta la reflexión, así como el desarrollo de valores como compañerismo, trabajo colaborativo por mencionar algunos. La coevaluación es entonces, el proceso en el que los estudiantes tienen la oportunidad de identificar “fortalezas y aspectos por mejorar y orientando a sus compañeras o compañeros sobre cómo avanzar” (Ministerio de Educación, (s.f.), p. 52).

En tercer lugar, la heteroevaluación puede ser la más común y tradicional, ya que es la evaluación realizada por parte del docente. “La heteroevaluación responde al proceso por el cual un sujeto evalúa el producto o desempeño de otro, situándose cada cual en jerarquías particulares” (Casanova, 2019, como se citó en Venegas, 2023, p. 6).

Dicho de otro modo, la heteroevaluación no puede ser llevada a cabo entre iguales, por lo que en su mayoría es implementada por el docente al estudiante. Para resumir este apartado, Venegas (2023) presenta la Figura 2.3 en la que se visualizan los tres agentes de la evaluación.

Figura 2.3*Agentes en la evaluación*

Tomado de Venegas (2023, p. 10)

Como se observa en la Figura 2.3, los agentes de la evaluación fomentan la participación e interacción diversa del docente y del estudiante. Es preciso mencionar que el docente debe ayudar a cada tipo de evaluación para lograr la valoración crítica. Para efectos de la investigación, el portafolio busca involucrar a los estudiantes en el proceso evaluativo. Por tal motivo, es importante conocer las formas de evaluar, así como los agentes para implementar dichas prácticas en el proceso de evaluación del portafolio.

2.5 Recapitulación

A modo de recapitulación, en el capítulo 2 se presenta la teoría con relación a la evaluación y sus tipos. En este capítulo se comienza con la conceptualización de la evaluación y sus características. La evaluación ha sido definida de diversas maneras siendo que se puede implementar en diferentes áreas. Sin embargo, en esta investigación se busca discernir en la evaluación en la enseñanza de una lengua extranjera.

Posteriormente, se presentan los criterios de la evaluación. Dichos criterios guían a la elaboración de una evaluación sin especificar el tipo de herramienta que se utilice. Con los criterios de la evaluación se busca lograr y verificar que una evaluación sea efectiva y congruente con los objetivos del curso. Sin embargo, existen evaluaciones que persiguen medir los conocimientos adquiridos enfocados en el producto. De este modo, los criterios de la evaluación van acorde a los objetivos de esta misma.

Asimismo, se discuten los tipos de evaluación: según los contenidos que evalúa como la evaluación tradicional y la evaluación alternativa. En este apartado se aborda a la evaluación tradicional como el medio más común y antiguo aplicado en la enseñanza. Por su parte, la evaluación alternativa busca cambiar y reemplazar a la evaluación tradicional hacia una evaluación reflexiva, progresiva y de desarrollo de habilidades. Además, la evaluación según su función o momento en el curso: la diagnóstica, aplicada al inicio para identificar los conocimientos previos del estudiante, la sumativa enfocada al producto y resultado de lo aprendido aplicada al final del curso y la formativa enfocada al proceso de aprendizaje y aplicada a lo largo del curso. Finalmente, se presenta la evaluación del portafolio, la formas de evaluar dicha herramienta y los agentes de la evaluación: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

CAPÍTULO 3: LA HABILIDAD ESCRITA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

3.1 Conceptos y beneficios de la habilidad escrita

En el siguiente apartado, se presenta la conceptualización de la habilidad escrita, así como algunos beneficios acerca de su desarrollo. Para comenzar, la escritura y la habilidad escrita son conceptos estrechamente utilizados. Algunos autores los definen como sinónimos, y otros marcan una diferencia. Si bien, ambos conceptos hacen referencia al acto de escribir y comunicar, es necesario revisar la diferencia y establecer el por qué para esta investigación se hará uso del concepto de la habilidad escrita.

Por un lado, la escritura “es un código o sistema de signos gráficos que permite la representación visual del enunciado. Es decir, no cualquier marca gráfica aislada constituye escritura; para que haya escritura es necesario un código, un sistema de signos a través del cual se representa lo que se dice” (Alvarado y Yeannoteguy, 1999, p. 1). De este modo, la escritura hace referencia a lo que se escribe, es decir el conjunto de códigos, estructuras y sistemas que constituyen una lengua plasmados en el texto, sin tomar en cuenta las destrezas que se ponen en práctica para su realización. Estas últimas conforman lo que se llama la habilidad escrita.

Con respecto a las habilidades escritas, Cassany (1998, como se citó en Urive-Echevarría, 2006) expone que las habilidades de la lengua se distinguen de acuerdo el código y el rol que juegan en el proceso de comunicación, dicha clasificación se explica en la tabla 3.1.

Tabla 3.1

Clasificación de habilidades

Código / Rol	Receptivo	Productivo
Oral	Escuchar	Hablar
Escrito	Leer	Escribir

Tomado de Cassany (1998, como se citó en Urive-Echeverría, 2006, p. 2)

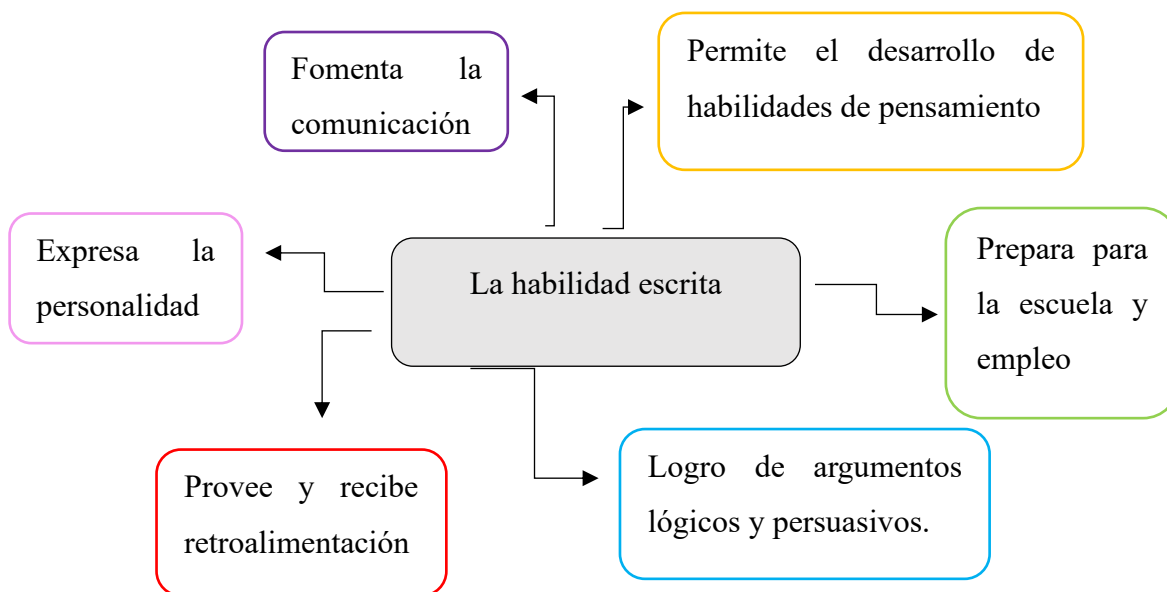
Como se puede observar, Cassany (1998, como se citó en Urive-Echevarría, 2006) describe a las cuatro habilidades de la lengua. Sin embargo, esta investigación se posiciona en la escrita. Conforme a la tabla que propone el autor mencionado, la habilidad escrita cumple el rol productivo a través de un código escrito. Dicho de otra manera, la habilidad escrita viene siendo la capacidad de comunicarse de manera escrita.

La habilidad escrita de acuerdo con Lunar (2007), “es un acto que requiere generar ideas, organizar textos coherentes expresados de acuerdo con las convenciones de la escritura, construir estructuras gramaticales, considerar aspectos mecánicos del lenguaje como la ortografía y la puntuación y reflexionar acerca de la competencia que se desarrolla” (p. 66). Siendo así, la habilidad un conjunto de técnicas y procesos que se lleva a cabo para lograr la escritura.

De la misma manera, Urive-Echevarría (2006) propone que la habilidad escrita es ser capaz de comunicarse coherentemente de manera escrita. Además, para saber escribir se debe saber leer, ya que la lectura es el medio para la adquisición del código. En este sentido, la habilidad escrita, se complementa con las demás habilidades de la lengua. Por lo que es necesario llevar a cabo un proceso que apoye al desarrollo de esta habilidad.

Aunado a lo anterior, “el desarrollo de la competencia escrita constituye, en sí mismo, una forma de aprender y expresar lo aprendido” (Sotomayor et al., 2013, p. 55). Por ello, para el desarrollo de dicha habilidad debe existir un aprendizaje previo para lograr producir la comunicación a través de un formato escrito. De igual forma, como lo comentan los autores antes mencionados, la habilidad escrita también es una forma de aprendizaje, el aprender a comunicar a través de la escritura.

Del mismo modo, el desarrollo de la habilidad escrita posee ciertas características que constituyen los beneficios que se pueden lograr a través de ella. Chappell (2011, como se citó en Klimova, 2013) sugiere la siguiente serie de beneficios que se presentan en la Figura 3.1 demostrando lo que se busca obtener al fomentar la práctica de esta habilidad en una lengua.

Figura 3.1*Beneficios de la habilidad escrita*

Adaptado de Chappell (2011, como se citó en Klimova, 2013)

Desde esta perspectiva, la habilidad escrita puede apoyar el desarrollo de otras habilidades mentales, como la comunicación, el pensamiento y el formular argumento concisos. En este sentido, la habilidad de escribir se refiere a las diferentes destrezas que se pueden lograr a través de ella para el fin de comunicar. Asimismo, de acuerdo con el autor citado previamente, la habilidad escrita debe contener una retroalimentación para una mejora continua.

3.2 Enfoques de la habilidad escrita

Ahora bien, con relación a la habilidad escrita, existen dos enfoques: como producto y como proceso. En este apartado se revisan ambos enfoques, comenzando con la habilidad escrita como producto que ha sido la enseñanza tradicional en esta habilidad. Posteriormente, se presenta la habilidad escrita como proceso.

3.2.1 La habilidad escrita como producto

La habilidad escrita se ha enseñado a través de los años de manera tradicional. Este enfoque busca enseñar y evaluar el producto. Dicho de otro modo, tradicionalmente se pretende enfocarse en el resultado de lo escrito y no en los procesos que se atraviesa para realizarlo. En lo que se refiere a la enseñanza de la habilidad escrita como producto, Díaz Barriga y Hernández (2010) comentan que el docente se dirige a corregir errores meramente gramaticales. En este sentido, el docente ignora el proceso de construcción y los aspectos funcionales a considerar. Además, en este tipo de enfoque, no se toman en cuenta los subprocesos y estrategias para el desarrollo de un escrito. Los autores previamente citados enfatizan que en la enseñanza y evaluación del producto se encaminan hacia las reglas como morfosintaxis, puntuación, ortografía etc.

Aunado a la enseñanza de la habilidad escrita, Harmer (2004) reconoce dos conceptos para describir el propósito de este tipo de enseñanza: “*writing for learning*” (escribir para aprender) y “*reinforcement writing*” (escritura de refuerzo). Ambos conceptos se refieren al acto de escribir para aprender o reforzar la gramática. Por un lado, Harmer (2004), menciona que cuando se escribe para aprender, los estudiantes escriben para aumentar su aprendizaje sobre la gramática y vocabulario buscando la precisión en el texto. Por otro lado, para reforzar lo que se ha enseñado, normalmente los docentes piden escribir oraciones usando la gramática recientemente aprendida.

Hasta este punto, se puede agregar que el escribir para aprender o practicar cierta gramática que se ha adquirido es una forma de reforzar la lengua que se está aprendiendo. Cabe mencionar, que en lo que concierne a la habilidad escrita se busca desarrollar las destrezas para comunicar a través de un texto escrito. Sin embargo, el “*writing for learning*” y “*reinforcement writing*” que Harmer (2004) expone son medios válidos, siempre y cuando lo que se desee mejorar sea el uso de las reglas gramaticales de la lengua.

Asimismo, Lunar (2007) explica sobre la enseñanza de la habilidad escrita. La autora menciona que generalmente se enseña para obtener un producto y no para comunicar. Como se discute con anterioridad, los docentes tienen a caer en “escribir para aprender gramática” debido a los enfoques tradicionales. De igual forma, la manera de evaluar los escritos va enfocados en el producto y no en los procesos que el estudiante realiza.

De igual forma, Villalobos (2002) describe que los docentes se han enfocado en la medición del estudiante a través de un número, evaluando el producto del escrito y no los pasos y procesos que el estudiante sigue para elaborarlo. Además, Reid (1993, como se citó en Lunar, 2007) argumenta acerca de la evaluación de la habilidad escrita de la lengua, que el producto carece de retroalimentación, es decir comentarios que guíen al estudiante hacia la mejor de su habilidad. De este modo, se puede observar que la enseñanza para la habilidad escrita ha sido manejada de manera tradicional, enfocándose en el producto. Además, que el docente cae en la enseñanza de la gramática a través de esta habilidad, asignando actividades que sirvan al estudiante a practicar o reforzar su aprendizaje en cuanto a las reglas de la lengua.

3.2.2 La habilidad escrita como proceso

Después de revisar la habilidad escrita como producto, es preciso revisar las propuestas de diferentes autores en cuanto a la enseñanza de la habilidad escrita como un proceso. Para ello, Ríos (2001) señala que el enseñar a escribir ha sido a través de la gramática. No obstante, el autor sugiere que para desarrollar la habilidad escrita se necesita “captar el proceso de composición de textos, saber generar ideas, hacer esquemas, revisar un borrador, corregir, reformular un texto, entre otras cosas” (p. 164). De este modo, la habilidad escrita debe llevar un proceso en su desarrollo, comenzando con una organización previa y guiada para lograr un escrito acorde al formato, estructura, contenido, entre otros componentes que Raimés (1983) enfatiza. Dicho lo anterior, en lo que se refiere a la composición de los textos escritos, Raimés (1983) propone los aspectos a considerar en la habilidad escrita (véase Figura 3.2)

Figura 3.2*Composición de textos*

Tomado de Raimés (1983, p. 6) (Traducción propia).

De acuerdo con el diagrama propuesto por Raimés (1983), se puede observar que para la elaboración de un texto se debe tomar en consideración una variedad de elementos entre ellos, la gramática y la sintaxis que van de la mano en cuanto a la estructura y reglas que debe llevar una redacción. Aun cuando el propósito principal no sea enseñar gramática, no significa que el texto va a ir aislado de ella. De igual forma, el autor sugiere tomar en cuenta el vocabulario y la puntuación para darle forma. Además, el texto debe tener claridad en cuanto a su contenido y organización de acuerdo con el propósito y la audiencia. Todo lo anterior se lleva a cabo a través del proceso del escritor considerando la planeación de ideas, escritura de un borrador y finalmente

la revisión. Al mismo tiempo, Klimova (2013) explica lo siguiente con respecto a la habilidad escrita como proceso:

Los estudiantes necesitan establecer un objetivo para su texto, planearlo cuidadosamente, pensar sobre su formato y estructura lógica y revisarlo... En el proceso de escritura, ellos deben usar habilidades cognitivas, analizar sus recursos y después sintetizarlos en una pieza de escritura. (p. 9)

Acercas de la cita anterior, se resaltan en negritas los pasos a considerar en la habilidad escrita como proceso: establecer un objetivo, planear, reflexionar sobre el formato y estructura, y revisar la producción. Desde este punto, se concuerda con el proceso que el desarrollo de un texto debe seguir. Además, a través de este proceso se fortalecen habilidades cognitivas para su creación.

3.2.2.1 La habilidad escrita como proceso según Harmer

Uno de los autores más relevantes en el tema de la habilidad escrita es Harmer. Como es mencionado en párrafos anteriores, la habilidad escrita tiene dos enfoques: como producto y como proceso. A este respecto, Harmer (2004) define al proceso de la escritura como las etapas que se ven involucradas en dicho proceso que el escritor debe llevar a cabo con el propósito de lograr el producto final de un escrito. Al mismo tiempo, Harmer (2004) sugiere tres aspectos a tomar en cuenta en la elaboración de dicho escrito: contenido, tipo y medio.

En ese marco, el contenido se refiere a seguir el propósito del texto, es decir el tema del que se aborda. El tipo involucra la forma del texto entre ellas una carta, ensayos, reportes u otro tipo de texto. Por último, el medio en el que se elabora, por ejemplo, en papel o de manera digital. Cabe mencionar, que el autor propone que para lograr un texto con los tres aspectos mencionados es necesario atravesar el proceso del desarrollo de la habilidad escrita. De este modo, en la Figura 3.3 se presenta el ciclo que Harmer (2004) plantea:

Figura 3.3*La habilidad escrita como proceso*

Adaptado de Harmer (2004).

Con respecto a la Figura 3.3, se puede percibir que el proceso de la habilidad escrita es un ciclo. En otras palabras, el proceso no es lineal, si no que el escritor puede repetir los pasos las veces que sean necesarias hasta llegar a la versión final. Harmer (2004) menciona que el proceso comienza con la planeación, en esta etapa el escritor piensa, analiza y reflexiona sus ideas. Este proceso puede realizarse a través de notas en las que plasmen lo que se quiere escribir. Asimismo, en esta etapa se organizan los siguientes tres aspectos:

Tabla 3.2*Planeación del texto*

Planeación	
1. Propósito	<i>El tipo de texto, el lenguaje, la información.</i>
2. Audiencia	<i>A quien va dirigido.</i>
3. Estructura del contenido	<i>Como organizar las ideas y argumentos.</i>

Adaptado de Harmer (2004).

Para la elaboración del borrador, es preciso organizar las ideas y aterrizarlas en su formato tomando en cuenta los aspectos antes mencionados. En esta etapa es una versión tentativa, puesto que para la tercera etapa se lleva a cabo la revisión. En esta tercera etapa, el autor sugiere la lectura del trabajo por otras personas, puede ser un compañero o un docente. En la revisión se pueden detectar aspectos para mejorar en cuanto estructura, puntuación u organización de ideas.

Es importante mencionar que siempre habrá algo que mejorar, por lo que la habilidad escrita como proceso busca lograr una reflexión sobre lo que se escribe para una mejora de esta. En la última etapa propuesta por Harmer (2004), se encuentra la versión final. Después de pasar por las etapas anteriores (las veces consideradas por el escritor), el escritor elabora su versión final con las correcciones y adecuaciones necesarias para presentarla ante su audiencia.

Desde esta propuesta tan valiosa y profunda, se puede agregar que Harmer ha planteado un proceso vasto pero completo para la habilidad escrita como proceso. En contraste a las propuestas tradicionales de escribir para un producto o para practicar gramática. El ciclo de Harmer brinda una amplia mirada sobre cómo llevar a cabo el proceso como escritores o como docentes, es decir a través de estos pasos se puede guiar al estudiante a lograr su escrito. No obstante, es necesario tomar en consideración el tiempo requerido para la elaboración de un escrito a través de esta propuesta, puesto que puede resultar en algo laborioso y desgastante. Sin embargo, si se lleva cabo cuidadosamente y de manera organizada se logrará el propósito de esta misma.

3.2.2.2 La habilidad escrita como proceso según Díaz Barriga y Hernández

La habilidad escrita como proceso se refiere al conjunto de técnicas y pasos a seguir a lo largo de la creación un escrito. Desde este punto es importante reconocer entonces, a qué se le llama composición de textos. De acuerdo con Díaz Barriga y Hernández (2010), la construcción de un texto es un acto meramente comunicativo entre el que escribe y el que recibe. En este sentido, el propósito de un texto es comunicar. De ahí que la habilidad escrita sea considerada como una habilidad de producción, siendo que busca que el escritor produzca un mensaje para transmitir a alguien más a través de una lengua.

Con lo que se refiere a la escritura de un texto, Díaz Barriga y Hernández (2010,) señalan:

El escritor cuando compone un texto, desde el principio se obliga a reconsiderar y analizar lo que se desea comunicar, se plantea la necesidad de organizar sus ideas y de buscar un mayor grado de claridad en su exposición textualizada y finalmente se esfuerza por buscar formas alternativas y creativas de decir lo que intenta comunicar. (p. 270)

A este respecto, se distingue la elaboración de un texto como un proceso. Sin embargo, es preciso resaltar que dicho proceso ocurre en todo tipo de escritos. Si bien, mayormente se le da más peso al producto olvidando el proceso que se lleva a cabo, este viene siendo la raíz de donde nace el texto. Por lo tanto, si hay errores en el producto final, lo más probable es que dichos errores provengan del proceso y no del producto en sí.

Por otra parte, para la elaboración de un texto, Fayol (1991, como se citó en Díaz Barriga y Hernández, 2010) sugiere dos aspectos esenciales: funcionales y estructurales, tal como se muestran en la Tabla 3.3.

Tabla 3.3

Aspectos para escribir

Aspectos	Guía para alcanzar los aspectos
Funcionales	✓ Qué decir ✓ Cómo decirlo ✓ Para quien decirlo ✓ Para qué y por qué decirlo
Estructurales	✓ Planificación del escrito ✓ Textualización ✓ Revisión del escrito

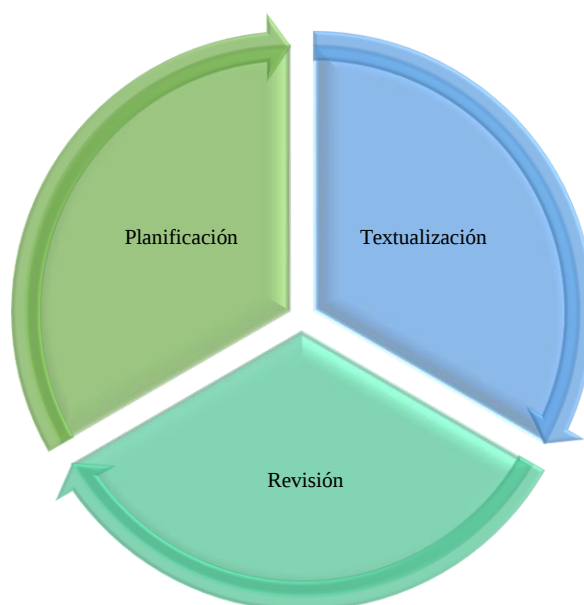
Tomado de (Fayol 1991, como se citó en Díaz Barriga y Hernández, 2010, p. 270)

En la Tabla 3.3, se puede observar que, para la elaboración de un texto, se toma en cuenta el propósito como parte de los aspectos funcionales. En este marco, se debe tener claro los aspectos a incluir en cuanto a contenido e ideas. Posteriormente, es necesario organizar dichas ideas en el aspecto estructural a través de las tres etapas que se presentan en la tabla.

Con relación a las etapas de estructuración, Díaz Barriga y Hernández retoman la propuesta de Hayes y Flower (1986) quien profundiza en las cuestiones procesuales siguiendo las etapas antes mencionadas. De este modo, los autores enfatizan en seguir los tres pasos de manera cíclica, es decir, el proceso para elaborar un texto no se lleva a cabo de manera lineal, sino que las etapas pueden repetirse hasta que el escritor esté satisfecho con la revisión y correcciones oportunas. Representado de mejor manera se presenta la Figura 3.4.

Figura 3.4

Etapas para elaborar un escrito



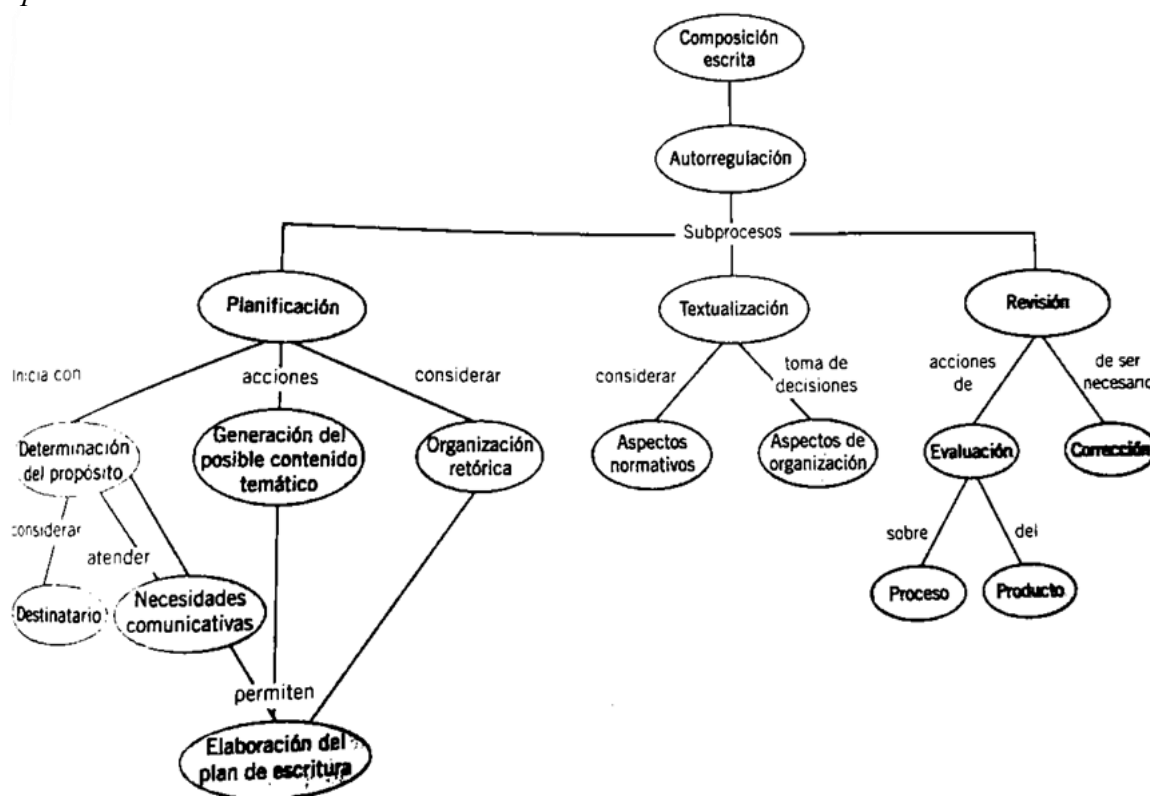
Adaptado de Díaz Barriga y Hernández (2010)

Desde esta mirada, los autores Díaz Barriga y Hernández (2010), describen cada etapa. Comenzando con la planificación en la cual el escritor piensa en lo que desea escribir como producto, busca las ideas e informaciones de manera mental con relación de preguntas como el tema, organización y posible contenido. En esta parte, suele hacerse una especie de borrador a través de notas o gráfico para plasmar las ideas. Después de ello, se convierte en textualización o traducción de lo escrito. En esta etapa, el escritor escribe el plan elaborado y se lleva a cabo la producción formal con frases coherentes y con sentido.

Para la última etapa, Díaz Barriga y Hernández (2010) proponen la revisión. Para finalizar, se busca mejorar los avances o borradores que se hayan realizado en la textualización. En esta parte se lleva a cabo la corrección y presentación de la versión final. Asimismo, los autores antes mencionados complementan las etapas con subprocesos de manera más explícita, en la Figura 3.5 se presentan dichos procesos.

Figura 3.5

Composición escrita



Tomado de Díaz Barriga y Hernández (2010, p. 271)

Como se puede observar en la Figura 3.5, cada etapa cuenta con subprocesos que ayudan a comprender de mejor manera los pasos en cada una. En la etapa de planeación se llevan a cabo procesos mentales en los que se toman en cuenta el propósito, contenidos y formato a escribir. Posteriormente, dentro de la etapa de textualización se toman en cuenta dos subprocesos: aspectos normativos y de organización. Con relación a lo normativo se tiene que considerar las reglas de la lengua de acuerdo con lo que requiere el texto, así como el nivel de formalidad. Finalmente, para la revisión se observa que se lleva a cabo la evaluación y la corrección. De este modo, Díaz Barriga y Hernández (2010) presentan un proceso más preciso y claro sobre cómo elaborar un escrito de manera objetiva.

3.3 Estrategias de enseñanza-aprendizaje

Con lo que se refiere a la enseñanza de lenguas existen diversas estrategias que ayudan a facilitar el proceso. Sin embargo, dichas estrategias pueden estar enfocadas de acuerdo con diferentes propósitos de lo que se quiere lograr en el aula. En lo que respecta a la presente investigación, se procura evaluar el desarrollo de la habilidad escrita. Además, el proceso de evaluación que se busca es aquel que integra el proceso de enseñanza-aprendizaje, tal como se discute en capítulos anteriores. De ahí la relevancia de las estrategias de enseñanza para el desarrollo de la habilidad escrita.

De tal modo, Díaz Barriga y Hernández (2002) proponen estrategias de enseñanza que se dividen en tres pasos. Asimismo, dichas estrategias pueden adaptarse a los propósitos que se necesitan debido a que son estrategias de instrucción. Por lo tanto, resultan un apoyo para el desarrollo de la habilidad escrita en esta investigación. Dicho lo anterior, se presenta la Figura 3.6 que muestra la propuesta de Díaz Barriga y Hernández (2002).

Figura 3.6*Estrategias de enseñanza*

Tomado de Diaz Barriga y Hernández (2002, p. 143)

Retomando la Figura 3.6, se puede agregar que los autores citados proponen tres estrategias según el momento de la sesión, siendo las pre-instruccionales aplicadas al inicio, las co-instruccionales durante y las post-instruccionales al término de la sesión o proceso de enseñanza-aprendizaje. Así pues, Diaz Barriga y Hernández (2002) plantean:

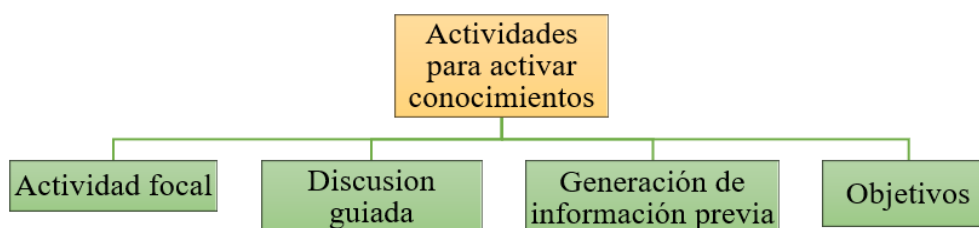
1. Las estrategias pre-instruccionales preparan al estudiante sobre lo que va a aprender activando y/ generando conocimientos a través de experiencias previas.
2. Las estrategias co-instruccionales apoyan el contenido que se enseña durante la sesión y busca que el estudiante logre una mejor atención para la retención de conocimientos.
3. las estrategias post-instruccionales buscan que el estudiante obtenga una visión integradora de los conocimientos adquiridos. Estas estrategias se pueden lograr a través de escritos como resúmenes u organizadores gráficos elaborados por los estudiantes a manera que represente una evidencia de lo aprendido.

Retomando las estrategias se pueden observar las secuencias en una clase. La forma en que se inicia para activar o generar conocimientos, el desarrollo de la clase y la integración de aprendizajes. Para esta investigación se procura evaluar el desarrollo de la habilidad escrita.

Por lo tanto, es preciso tomar en consideración las estrategias y actividades para guiarlos en dicho proceso. Aunado a lo anterior, es necesario tomar en cuenta las estrategias para seleccionar las actividades a implementar y lograr los objetivos. Con relación a la habilidad escrita, al ser una forma de desarrollar los aprendizajes a través del texto escrito (Sotomayor et al., 2013), se ven involucrados procesos cognitivos. Para ello, es importante guiar al estudiante a lograr la habilidad escrita. Diaz Barriga y Hernández (2010) proponen cuatro actividades como formas para guiar al estudiante a activar conocimientos en una sesión (véase Figura 3.7).

Figura 3.7

Actividades para activar conocimientos



Adaptado de Diaz Barriga y Hernández (2010).

Con base en la Figura 3.7, se puede observar que las actividades se pueden adaptar para el desarrollo de la habilidad escrita. Las actividades focales son aquellas que se presentan ejemplificando el tema a conocer. Es decir, en el caso de la habilidad escrita se podría comenzar realizando ejemplos de los temas a escribir, así se genera la imaginación, creatividad e ideas sobre lo que van a desarrollar.

La discusión guiada, según Cooper (1990, como se citó en Diaz Barriga y Hernández, 2002), es una actividad en la que los estudiantes tienen la oportunidad de abordar los temas a través de la guía del docente. Esta actividad debe llevarse de manera organizada pero fluida. Es decir, el docente organiza y guía los temas a discutir, pero fomenta el ambiente de confianza para que sea una actividad que ayude a los estudiantes a participar e interactuar entre ellos, intercambiando ideas.

Otra actividad es la generación de información previa “Es una estrategia que permite a los alumnos activar, reflexionar y compartir los conocimientos previos sobre un tema determinado. Algunos autores se refieren a ésta como "lluvia de ideas" o "tormenta de ideas" (Wray y Lewis, 2000, como se citó en Diaz Barriga y Hernández, 2002). Esta actividad puede llevarse a cabo de diferentes formas, ya sea de manera individual solicitándoles la elaboración de notas u organizadores gráficos o de manera grupal. Similar a la discusión en el que todos los estudiantes participan, pero en este parte el docente toma notas en el pizarrón rescatando todas las ideas y relacionándolo con los temas a aprender y desarrollar.

Por último, la actividad de objetivos se refiere al dar a conocer lo que se espera de los estudiantes. Si bien es cierto, la mayoría de las veces los objetivos son solamente para el docente. Sin embargo, para ayudar a los estudiantes a alcanzarlos es preciso que ellos los conozcan. Para ello, el docente lo provee con un lenguaje sencillo y preciso de manera que los estudiantes los comprendan. Además, es importante que a través de los objetivos los estudiantes desarrollen la responsabilidad sobre su aprendizaje y realicen las actividades comprometidas a lograr lo que se espera de ellos.

3.3.1 Estrategias de enseñanza-aprendizaje para la habilidad escrita

Ahora bien, en el siguiente apartado se discuten algunas estrategias para fomentar la enseñanza de la habilidad escrita. Por una parte, Flower (1989, como se citó en Caldera, 2003) sugiere una serie de estrategias para aplicar a lo largo de todo el proceso del desarrollo de un escrito:

1. Analizar la situación: a través de preguntas “¿qué?, ¿quién? ¿cómo?”
2. Generar ideas: a través de un “torbellino de ideas”. En este sentido, se piensa en el tema de manera concentrada y se toma notas de todo lo que surja de este ejercicio mental, pueden ser preguntas, frases, dibujos etc.
3. Organizar ideas: a través de gráficos.
4. Revisar técnicas: Aplicación de reglas gramaticales y sentido en la redacción.
5. Valorar técnicas: Leer y releer selectivamente para revisar el resultado. (p. 366)

En concreto, Flower (1989, como se citó en Caldera, 2003) propone cinco pasos explicados previamente, en el que sintetiza el proceso de la elaboración de un escrito en los cuales apoya cada etapa a través de ciertas estrategias y técnicas para su facilitar dicho proceso.

Por otra parte, Cassany et al. (2000) exponen diversas estrategias clasificadas por cada etapa del proceso de la elaboración de un escrito: planificación, redacción y revisión. Su propuesta se presenta de manera detallada en la Tabla 3.4.

Tabla 3.4

Estrategias para la enseñanza de la habilidad escrita

Etapas para escribir un texto	Estrategias de la habilidad escrita
1. Planificación	- Analizar los elementos de la comunicación (emisor, receptor, propósito, tema, etc.) - Plantearse ¿qué se espera conseguir? - Consultar fuentes de información. - Aplicar técnicas de organización de ideas (gráficos) - Determinar cómo será el texto - Elaborar borradores
2. Redacción	- Proceder a plasmar sobre el papel las ideas. - Concentrarse selectivamente en diversos aspectos del texto. - Manejar el lenguaje - Utilizar la sintaxis correcta y seleccionar vocabulario.
3. Revisión	- Comparar el texto producido con los planes previos. - Leer de forma selectiva, concentrándose en distintos aspectos: contenido o forma - Dominar diversas formas de rehacer o retocar un texto: eliminar o añadir palabras o frases, utilizar sinónimos, reformulación global. - Estudiar modelos.

Tomado de Cassany et al. (2000, p. 268)

De esta manera, se puede discernir que la propuesta de Cassany et al. (2000, p. 268) muestra una organización de estrategias y pasos a seguir por cada etapa. Sin embargo, coinciden con Flower (1989, como se citó en Caldera, 2003, p. 366) en cuanto al proceso y a los ejercicios mentales y escritos que se debe llevar a cabo antes de presentar la versión final de un texto.

Además, ambas propuestas resaltan la importancia de tener el propósito claro sobre lo que se espera y lograr la comunicación.

Considerando la última propuesta, se esclarece que la habilidad escrita se puede fomentar a través de diversas estrategias, ya sea enfocadas en el proceso de la elaboración de un texto como lo plantea Flower (1989, como se citó en Caldera, 2003, p. 366), o en cada etapa como sugieren Cassany et al. (2000, p. 268). No obstante, también se puede impulsar a través de estrategias según el momento de la sesión o situación de enseñanza como lo plantean Díaz Barriga y Hernández (2000) y así no ignorar ninguna etapa del desarrollo de dicha habilidad.

3.4 La escritura en A2 según el MCER

“El Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER): aprendizaje, enseñanza, evaluación es uno de los instrumentos de política lingüística del Consejo de Europa más conocidos y usados.” (Consejo de Europa, 2020, p. 19). Desde esta mirada, el MCER rige la enseñanza de lenguas en diferentes países, entre ellos México, buscando promover las diversas lenguas. De igual forma y de manera más específica, el programa EFYL sigue las normas del MCER. Por ello la importancia de conocer lo que el MCER marca. Cabe mencionar que la presente investigación está dirigida a un nivel A2. Por tal motivo, es preciso revisar las normativas del MCER (véase Tabla 3.5).

Tabla 3.5*Alcances de la habilidad escrita en A2*

Aspectos lingüísticos	Descripción de los alcances
Alcance lingüístico general	▪ Tiene un repertorio de elementos lingüísticos básicos que le permite abordar situaciones cotidianas. ▪ Produce expresiones breves y habituales para satisfacer necesidades sencillas ▪ Utiliza estructuras sintácticas básicas, se comunica mediante frases. ▪ Tiene un repertorio limitado de frases cortas memorizadas.
Alcance léxico	▪ Tiene suficiente vocabulario para desenvolverse en transacciones rutinarias y cotidianas de temas conocidos ▪ Vocabulario para expresar necesidades comunicativas básicas. ▪ Vocabulario para satisfacer necesidades sencillas de supervivencia.
Control ortográfico	▪ Copia oraciones cortas relativas a asuntos cotidianos, por ejemplo: indicaciones para ir a algún sitio.
Coherencia / cohesión	▪ Utiliza conectores más frecuentes para enlazar oraciones simples con el fin de contar una historia o de describir mediante una sencilla enumeración de elementos. ▪ Uso de conectores sencillos y básicos.

Nota: En la Tabla 3.5 se describen los alcances lingüísticos en cada aspecto de la habilidad escrita.

Tomado de Consejo de Europa (2020, pp.145-156)

En la Tabla 3.5, se presentan los alcances que se esperan en un nivel A2 en cuanto a la lengua en general y a los contenidos léxicos, ortográficos, coherencia y cohesión. Si bien, son alcances básicos nos brinda la panorámica sobre lo que se espera que los estudiantes logren manejar y aterrizarlos en el aula a través de los diferentes procesos y estrategias planteadas en apartados anteriores.

3.4.1 Los textos escritos como componente de la habilidad escrita

En el siguiente apartado se presentan algunos tipos de textos de acuerdo con aspectos de contexto. Como se discutió en el apartado anterior, el MCER propone los alcances de la habilidad escrita para A2, que es el nivel al que se enfoca la investigación.

Sin embargo, es importante revisar los textos como el código escrito comunicativo que se produce mediante la habilidad escrita. Con respecto al texto, Corbacho (2006) se refiere al texto como “todo enunciado que muestre una función comunicativa se manifiesta a través de una estructura que se denomina «textualidad»” (p. 79). En este sentido, la textualidad son el conjunto de enunciados escritos que conforman un texto.

Ahora bien, para realizar un texto es preciso tomar en cuenta la tipología de acuerdo con lo que se desea comunicar. Referente a ello, existen cinco tipos de textos propuestos por Werlich (1979, como se citó en Corbacho 2006) que se presentan en la Tabla 3.6.

Tabla 3.6*Tipos de textos*

Tipos de textos		
Tipología	Definición	Ejemplos
Narrativo	Los textos narrativos son, en líneas generales, aquellos que transmiten acontecimientos vividos	Cuentos, informes
Descriptivo	Se trata de textos que describen lugares, personas y sucesos	Folleto turístico, declaración de un testigo, presentaciones
Expositivo	Los textos expositivos clasifican, explican y definen conceptos.	Ensayo, definiciones
Argumentativo	En los textos argumentativos el hablante generalmente manifiesta una opinión, rebate un argumento o expresa sus dudas.	comentario, tratado científico.
Instructivo	Los textos instructivos pretenden provocar un comportamiento determinado en la actitud del lector, entendiendo entre sus funciones las de aconsejar, proponer, advertir, obligar, etc.	manual de instrucciones, leyes,

Tomado de Werlich (1979, como se citó en Corbacho 2006, p. 85)

De acuerdo con la Tabla 3.6, los textos se clasifican por su contexto. Por ello, como escritor se busca adaptar el texto al propósito de lo que se desea comunicar y la forma en que se requiere hacerlo. Para efectos de esta investigación se procura retomar la tipología y los alcances que el MCER sugiere en el nivel A2.

Asimismo, se busca adaptar los contenidos y aprendizajes esperados de acuerdo con el nivel Teens 3 en el programa EFYL. De este modo, la revisión de la tipología es relevante para seleccionar los textos adecuados a desarrollar.

3.4 2 Los textos escritos según el MCER integrado en el libro de TEENS 3

En el programa EFYL se imparten las clases implementando el libro “The English Hub2A” por Mitchell y Malkogianni (2012). De acuerdo con el libro, marca un nivel A1 del MCER. Sin embargo, analizando los contenidos, el nivel 3 de los estudiantes y los alcances del nivel A2 del MCER, se puede entender que el libro está dirigido y adaptado hacia un A2. Por ello, las actividades y textos para desarrollar la habilidad escrita son de acuerdo con el nivel A2 que marca el MCER integrando y adaptando los contenidos del libro.

Después de revisar los contenidos del libro con respecto a la habilidad escrita y las funciones de estos, en la Tabla 3.7 se presentan las composiciones tal como lo propone el libro.

Tabla 3.7

Contenidos del libro

UNIDAD	TEXTOS	FUNCIONES
1	E-mail	Presentación de uno mismo
	Oraciones	Hablar sobre las acciones presentes y continuas Hablar sobre la familia
	Descriptivo	Hablar sobre el mejor amigo Descripción de personas
2	Párrafo	Hablar sobre un lugar de interés Referirse a lugares en la ciudad.
	No propone texto	Ordenar comida

Adaptado de Mitchell y Malkogianni (2012)

Retomando la propuesta del libro de Mitchell y Malkogiani (2012), en la presente investigación se busca implementar el portafolio para evaluar la habilidad escrita. Por ende, se requiere revisar los contenidos y el nivel que se busca alcanzar. El libro de Teens 3 está conformado por 4 unidades, de las cuales, por cuestiones de tiempo de los ciclos de investigación, el portafolio se concentra en la Unidad 1 y 2. De las unidades se buscan los contenidos para desarrollar la habilidad escrita que son los extraídos y presentados en la Tabla 1. Sin embargo, como se puede observar la descripción de los contenidos esperados son breves. Cabe destacar que como docente se tiene la labor de adaptar los contenidos y usar el libro como un recurso.

De esta manera, con la revisión y análisis del MCER se busca adaptar las actividades y textos para el desarrollo de la habilidad escrita seleccionando los tipos de textos que sean apropiados al contexto de la investigación integrando las funciones, objetivos y aprendizajes del curso. Es necesario mencionar que el portafolio busca evaluar la integración de los aprendizajes adquiridos de la habilidad escrita, por lo que se procura que los textos a integrar sean creados tomando en cuenta dichos contenidos y lograr el objetivo de evaluación que se busca con el portafolio.

3.5 Recapitulación

Como recapitulación del tercer capítulo titulado: La habilidad escrita en inglés como lengua extranjera, se han discutido los conceptos y beneficios con relación a la habilidad escrita, ya que es necesario seguir un proceso para lograr desarrollarla. De igual forma, en este capítulo se presentan dos enfoques de la habilidad escrita: como producto, siendo la enseñanza enfocada al aprendizaje de las reglas de la lengua y como proceso; en esta se explican los pasos a seguir para la elaboración de un texto tomando en cuenta las ideas, contenido, forma entre otras características.

También, se presentan las propuestas de autores como Harmer y Díaz Barriga y Hernández con relación al proceso de la habilidad escrita para una mejor comprensión de este enfoque. En este capítulo también se analizan las estrategias de enseñanza-aprendizaje según el momento de la sesión: pre-instruccionales, co-instrucciones y post-instruccionales. Además, se aborda el marco común europeo de referencia para revisar los alcances esperados en la habilidad escrita en el nivel A2 que es el nivel al que va dirigido la presente investigación. Por último, se presentan los tipos de textos como componente de la habilidad escrita, así como los textos propuestos por el libro llevado en Teens 3 dentro del programa EFYL.

CAPÍTULO 4: METODOLOGÍA

En este capítulo se presenta el proceso metodológico llevado a cabo durante la investigación. Se comienza con la discusión del paradigma cualitativo y el enfoque de Investigación-Acción (I-A). Después, se presenta el diseño de la investigación en donde se aborda el contexto y participantes de la investigación, así como los dispositivos aplicados. Asimismo, se presenta el procedimiento de recolección de información realizados a lo largo del primer y segundo ciclo de investigación, y el proceso de análisis. Por último, se presentan las limitantes que se identificaron.

4.1 El paradigma cualitativo

La presente investigación se lleva a cabo dentro del paradigma cualitativo por lo que en el siguiente apartado se aborda el análisis de la investigación cualitativa. Por un lado, el paradigma cualitativo busca “obtener datos descriptivos o de un comportamiento observable” (Taylor et al., 2015, p.8). En este sentido, el interés de esta investigación se centra en la implementación del portafolio como una herramienta de evaluación que busca observar y analizar el proceso de las y los estudiantes en relación con la habilidad escrita del inglés. Por lo que esta investigación no busca generar datos cuantitativos como se hace en la evaluación tradicional, siendo así una investigación que se enfoca en datos cualitativos.

Por otro lado, Gurdíán (2010) comenta acerca de la investigación cualitativa:

La principal característica de la investigación cualitativa es su interés por captar la realidad, en este caso socio-educativa, a través de los ojos de las y los sujetos actuantes, esto es a partir de la percepción que ellas y ellos tienen de su propio contexto. Recordemos que la realidad se construye socialmente, es histórica y cambia constantemente. (p. 183)

De tal forma, esta investigación se ajusta al paradigma cualitativo ya que busca el análisis de las percepciones, experiencias y reflexiones de las y los estudiantes. Además, con esta investigación se busca una mejora en el contexto en que se aplica. Tal como lo menciona Gurdíán (2010), la investigación cualitativa busca construir la realidad, a partir de las percepciones de los participantes.

Asimismo, como parte de las características de una investigación cualitativa, Fernández y Rivera (2009), argumentan que la interacción flexible entre los participantes es de suma importancia para la fluidez de la investigación y lograr obtener información certera. De acuerdo con Fernández y Rivera (2009), “se plantea que esa interrelación debe materializarse en un ambiente horizontal, no jerárquico, en el que los grados científicos, el éxito y prestigio del investigador no se conviertan en una barrera para la intercomunicación” (p. 11). En este punto, se observa que para realizar una investigación cualitativa es necesario establecer un ambiente de confianza y crear lazos de comunicación entre el investigador y los sujetos de estudios.

Dicho lo anterior, para la presente investigación, se procura que la docente investigadora se involucre en todo el proceso y brinde un ambiente de confianza con las y los estudiantes. De este modo, se busca que no haya barreras que impidan obtener la información auténtica y que las y los participantes se expresen y comporten de manera natural y se obtengan los datos reales que se buscan. Por último, Gurdíán (2010) presenta siete características que describen a la investigación cualitativa (véase Tabla 4.1).

Tabla 4.1*Características de la investigación cualitativa*

Características	Descripción
Intuición	Implica acrecentar los niveles de conciencia mediante lo que vemos y lo que escuchamos.
Análisis	Identificar el fenómeno a estudiar mediante el diálogo
Descripción	Quien escucha u observa, explora su propia experiencia con o del fenómeno
Observación	De las formas o modos de aparición del fenómeno
Exploración en la conciencia	la investigadora o el investigador reflexionan sobre las relaciones
Suspensión de las creencias	dejar en suspenso todo aquello que pueda influir.
Interpretación de los resultados ocultos o encubiertos	Se usa para describir la experiencia vivida, de tal forma que pueda ser valorada para informar la práctica y la ciencia. observar y reflexionar

Tomado de Gurdián (2010, p.p.187-188)

De acuerdo con la Tabla 4.1, la investigación cualitativa busca comprender el fenómeno o el objeto a estudiar a través de la observación y análisis de todo lo que sucede en el contexto. Desde esta perspectiva, la presente investigación busca ajustarse a las características propuesta por Gurdián (2010), observando, describiendo, analizando y reflexionando sobre la implementación del portafolio como herramienta de evaluación de la habilidad escrita en el estudiantado. Cabe mencionar, que, como parte de la investigación cualitativa, esta investigación procura hacer uso de diferentes dispositivos para obtener la información evitando la influencia de creencias personales o juicios que puedan alterar los resultados.

4.2 La investigación-acción

Después de revisar el paradigma cualitativo, a continuación, se presenta el análisis de la investigación-acción (I-A), a través de la cual se está llevando a cabo la presente investigación. Para comenzar, la I-A es un método acuñado alrededor de los años 70s por Kurt Lewin. La I-A es una “exploración reflexiva que el profesional hace de su propia práctica” (Bausela, 2004, p. 1), para identificar problemáticas y encontrar posibles soluciones.

De acuerdo con Peralta y Mayoral (2022), la I-A, “se entiende como el proceso reflexivo de búsqueda realizado por los integrantes de una comunidad para conocer su práctica y lograr mejorar la lógica y la justicia de sus propias acciones” (p.1). En este marco, se puede agregar que la I-A es realizada para reflexionar acerca de lo que acontece en un contexto determinado, siendo el investigador o los investigadores quienes estudian sus propias acciones para proponer mejoras. Para esta investigación, la docente investigadora es quien realiza el proceso reflexivo acerca de su propia práctica para la búsqueda de una propuesta de mejora en el aula en el que se está llevando a cabo, es decir con el estudiantado de nivel Teens 3 del programa EFYL.

Asimismo, Kemmis y McTaggart (1988, como se citó en Latorre, 2005) sugieren cinco características que conforman la I-A:

1. Es participativa: las personas trabajan con la intención de mejorar sus propias prácticas.
2. Es colaborativa: se realiza en grupo por las personas implicadas
3. Crea comunidades autocríticas de personas que participan y colaboran en todas las fases del proceso de investigación.
4. Induce a teorizar sobre la práctica
5. Somete a prueba las prácticas, las ideas y las suposiciones. (p. 25)

Siguiendo las características de la I-A, se puede agregar que para esta investigación se busca la mejora de la propia práctica docente con la implementación del portafolio como una herramienta de evaluación diferente a los métodos tradicionales. Es colaborativa porque se trabaja docente y estudiante. Asimismo, se procura la autocrítica a través de la reflexión continua por parte de la docente investigadora y las personas participantes. Por último, a partir de la teoría existente se busca poner en práctica y analizar cómo se lleva a cabo en el contexto que se estudia para lograr

proponer mejoras. Así, todas las percepciones y experiencias se llevan a la práctica tal como lo proponen Kemmis y McTaggart (1988, como se citó en Latorre, 2005). Aunado a lo anterior, Bausela (2004) comenta que la I-A:

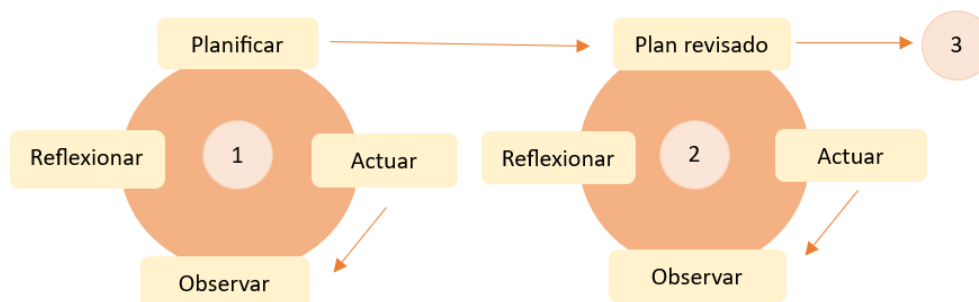
Es una forma de entender la enseñanza, no sólo de investigar sobre ella. La investigación – acción supone entender la enseñanza como un proceso de investigación, un proceso de continua búsqueda. Conlleva entender el oficio docente, integrando la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan, como un elemento esencial de lo que constituye la propia actividad educativa. (p. 1)

Desde esta mirada, esta investigación tiene el propósito de comprender lo que ocurre en el aula y cómo se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, a través de la I-A se busca analizar el uso del portafolio como una herramienta de evaluación mediante el cual se pueda proponer acciones de mejora de la propia práctica.

Kemmis y McTaggart (1988, como se citó en Latorre, 2005), sugieren que además de la mejora en la práctica profesional, se busca la comprensión de esta misma. En este sentido, la I-A busca que exista un proceso de comprensión y reflexión para lograr transformar la práctica profesional del propio investigador. Por ello, Kemmis y McTaggart (1988, como se citó en Latorre, 2005, p. 32), mencionan que la I-A se lleva a cabo en mínimo dos ciclos o los que sean necesarios hasta obtener el resultado deseado (véase Figura 4.1).

Figura 4.1

Ciclos de la Investigación-Acción



Tomado de Kemmis y McTaggart (1988, como se citó en Latorre, 2005, p.32)

Como se observa en la Figura 4.1, en cada ciclo deben existir cuatro pasos: planificar, actuar, observar y reflexionar. Así, para esta investigación, se procura seguir las fases que Kemmis y McTaggart (1988, como se citó en Latorre, 2005, p. 32) proponen, comenzando por la planeación y exploración acerca de las actividades que fomenten el desarrollo de la habilidad escrita. Posteriormente, se actuará implementando el portafolio como herramienta de evaluación. Después, se observará y analizará el proceso para finalmente reflexionar acerca de todo el ciclo, qué se puede mejorar y repetir en el siguiente ciclo para lograr obtener una mejora en la calidad de la práctica profesional.

4.3 Diseño de la investigación

En el siguiente apartado se presenta la manera en que se desarrolla la investigación a través de las diferentes etapas de la investigación-acción. De tal modo, se describen el contexto en el que se lleva a cabo y los participantes, así como los criterios para su selección. Después, se presenta la estrategia metodológica en la que se muestran los diferentes dispositivos aplicados para la recolección de información.

4.3.1 Contexto

El contexto de la investigación es la ciudad de Tuxtla Gutiérrez Chiapas, capital del estado de Chiapas ubicado al sureste de México (véase Figura 14). Dentro de la ciudad se encuentra la Universidad Autónoma de Chiapas (véase figura 15). De igual forma, como es mencionado al inicio de este trabajo, la investigación se llevó a cabo en el programa “*English For Young Learners*” (EFYL).

El programa EFYL forma parte de la Facultad Lenguas, campus Tuxtla de la UNACH (véase foto 1). Asimismo, EFYL oferta los cursos de inglés a niños y adolescentes de 9 a 13 años de edad que se dividen en Kids (9 a 10 años) y Teens (11 a 13 años). Ambas categorías cuentan con los niveles del 1 al 6. Además, las clases de EFYL se imparten en dos modalidades: de lunes a viernes y sabatinos. Por lo que esta investigación se centra en la modalidad de sabatinos en la categoría de Teens, nivel 3.

Figura 4.2

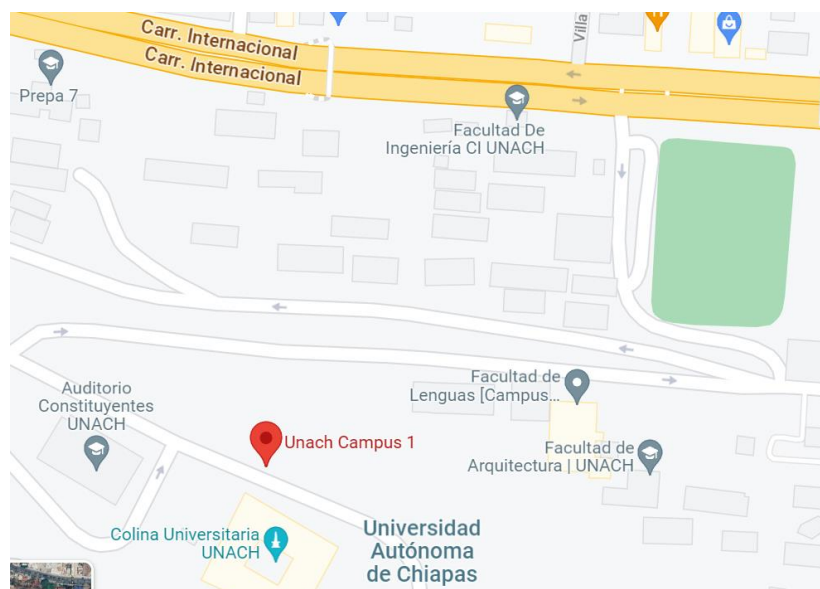
Mapa geográfico: Tuxtla Gutiérrez.



Tomado de Google imágenes [mapa de chiapas tuxtla gutierrez - Bing images](#)

Figura 4.3

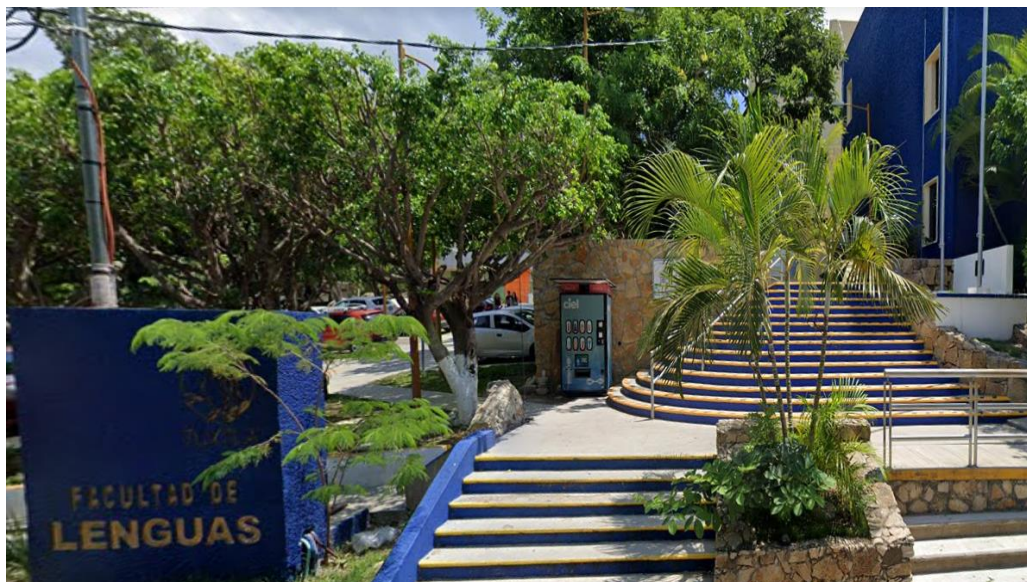
Plano del lado poniente de Tuxtla. Ubicación de la UNACH Campus 1



Tomado de Google maps

Foto 4.1

Facultad de Lenguas campus Tuxtla



4.3.2 Participantes

La investigación se realizó con participantes de 11 a 13 años del nivel Teens 3 del programa EFYL. Para el primer ciclo, se trabajó con un grupo de 24 estudiantes entre ellos 12 adolescentes del sexo masculino y 12 del sexo femenino. Sin embargo, para efectos de la investigación se seleccionaron 10 estudiantes (véase tabla 4.2).

Tabla 4.2*Estudiantes Participantes del ciclo 1*

Nivel	Participantes	Sexo
Alto	Estudiante 1	Masculino
	Estudiante 2	Masculino
	Estudiante 3	Femenino
	Estudiante 4	Femenino
Intermedio	Estudiante 5	Masculino
	Estudiante 6	Masculino
	Estudiante 7	Femenino
Bajo	Estudiante 8	Masculino
	Estudiante 9	Masculino
	Estudiante 10	Femenino

Elaboración propia

Como se muestra en la Tabla 4.2, se establecieron criterios para su selección y lograr los objetivos de la investigación a manera que las personas participantes aporten la información pertinente para la investigación. Por ello, se tomó en cuenta tres criterios: nivel de lengua, disponibilidad para facilitar la información requerida y participar en las actividades y el sexo. Cabe destacar que los diez estudiantes poseen características similares. Sin embargo, aunque cursen el mismo nivel, a través de las sesiones se pudo identificar los participantes a seleccionar. Así pues, se establecieron los niveles alto, intermedio, y bajo para poder tener una panorámica más amplia sobre el desarrollo de la investigación en los participantes.

Asimismo, se tomó en cuenta la disponibilidad y apertura por parte del estudiantado ya que eso facilitó la obtención de la información que se busca. Por último, pero no menos importante, se consideró el criterio de “equidad de género” incluyendo en cada categoría de nivel tanto estudiantes del sexo masculino como femenino.

Para el segundo ciclo, se trabajó con un grupo de 31 estudiantes, entre ellos 14 son del sexo masculino y 17 del sexo femenino. No obstante, para la investigación se llevó a cabo la selección de 10 estudiantes bajo los mismos criterios de selección aplicados en el primer ciclo: nivel de lengua, disponibilidad y equidad de género (véase Tabla 4.3).

Tabla 4.3

Estudiantes participantes del Ciclo 2

Nivel	Participantes	Sexo
Alto	Estudiante 1	Femenino
	Estudiante 2	Femenino
	Estudiante 3	Masculino
	Estudiante 4	Masculino
Intermedio	Estudiante 5	Femenino
	Estudiante 6	Femenino
	Estudiante 7	Masculino
Bajo	Estudiante 8	Masculino
	Estudiante 9	Masculino
	Estudiante 10	Femenino

Elaboración propia

Como se muestra en la Tabla 4.3, se siguieron los mismos patrones que se aplicaron en el Ciclo 1. De este modo, las características de la muestra de los participantes del Ciclo 2 se mantienen igual al Ciclo 1, evitando así la influencia de otros factores que puedan afectar el proceso de obtención de datos.

4.4 La estrategia metodológica

En el siguiente apartado se describen los dispositivos aplicados para la recuperación de información. Asimismo, se presenta el proceso de su diseño y su aplicación. Cabe mencionar que cada formato diseñado va acorde a los objetivos de la investigación siguiendo las características del paradigma cualitativo los cuales nos llevaron a la triangulación, codificación, categorización y análisis de hallazgos para dar respuesta a las preguntas de investigación.

Para comenzar, en la Tabla 4.4, se muestran los dispositivos aplicados en el Ciclo 1 y en el Ciclo 2 para una mejor comprensión de cada uno de ellos.

Tabla 4.4

Dispositivos aplicados en los ciclos de investigación

Dispositivos	Ciclo 1	Ciclo 2
1. <i>Diario de campo</i>	X	X
2. <i>Registros gráficos</i>	X	X
3. <i>Cuestionario</i>	X	X
4. <i>Plan de actividades</i>	X	X
5. <i>Bitácora de reflexión</i>	X	X
6. <i>Dispositivo de autoevaluación</i>		X
7. <i>Escala de opinión</i>		X

Elaboración propia

Como se presenta en la Tabla 4.4, se aplicaron siete diferentes dispositivos durante los dos ciclos. Sin embargo, para el Ciclo 2, se agregaron dos nuevos dispositivos: la autoevaluación y la escala de opinión. Asimismo, la Tabla 4.4 muestra solamente los dispositivos aplicados durante el proceso de recolección de la información, por lo que en la triangulación que se presenta más adelante se observa la selección pertinente de la información que se entrecruzó entre los diferentes dispositivos que nos permitieron realizar la codificación y categorización. Cabe resaltar, que, aunque hay dispositivos que se repitieron, el diseño y propósito fueron ajustados para obtener nueva información que aportara a la investigación. Una vez visualizados los dispositivos en los dos ciclos, a continuación, se presenta la descripción de cada uno de ellos y el formato utilizado para cada ciclo.

4.4.1 Diario de campo

En esta investigación se utilizó el diario de campo o diario del investigador durante el Ciclo 1 y el Ciclo 2. Debido a que fue necesario llevar el control y registro de las actividades realizadas tomando en cuenta los acontecimientos relevantes en relación con los objetivos de la investigación.

Así pues, el diario apoyó el desarrollo de las clases para reflexionar acerca de lo que se vivió en el aula y retomar las experiencias con relación a la implementación del portafolio como evaluación de la habilidad escrita. De acuerdo con Latorre (2005):

El diario del investigador recoge observaciones, reflexiones, interpretaciones, hipótesis y explicaciones de lo que ha ocurrido. Aporta información de gran utilidad para la investigación. Como registro, es un compendio de datos que pueden alertar al docente a desarrollar su pensamiento, a cambiar sus valores, a mejorar su práctica. (p. 61)

Desde esta mirada, el diario de campo es un dispositivo que facilita al investigador monitorear de manera continua el proceso. El investigador toma notas sobre elementos que considera importantes para el análisis e interpretación de los datos que se recogen (Bonilla y Rodríguez, 1997). De tal forma, el diario de campo no es solamente una observación, si no el relato de actividades relevantes que ocurren en el campo en relación con la investigación y que pueden influir en dicho proceso.

Asimismo, Ruben-Ameigeiras (2006) comenta que “la construcción del diario de campo se vincula con los sensores del propio investigador a partir de su capacidad de percepción y registro porque en este documento se plasman las observaciones de una realidad que él considera relevantes” (p. 136). En este argumento, se observa que el diario de campo se realiza considerando los elementos que el investigador considera relevantes para la investigación desde su realidad.

En este sentido, para la realización del diario de campo se debe tomar en consideración más que datos generales sobre lo que se observa. En la redacción del diario de campo se deben tomar en cuenta aspectos que influyen o están relacionados directamente con la investigación. De tal modo que lo que el investigador registre pueda ayudar al análisis de los datos que se obtienen. Durante el primer ciclo, el diario de campo se utilizó para enfocarse en las actividades realizadas dentro del aula para desarrollar la habilidad escrita, y en la aplicación de los dispositivos de recolección de datos registrando lo que ocurre en cada momento.

En el Ciclo 1, se realizaron ocho entradas del diario de campo. Las entradas fueron escritas en cada sesión enfocándose a una parte de la jornada de acuerdo con el objetivo a realizar y registrar los aspectos relacionados a la investigación. Dentro de los diarios de campos se tomaron en cuenta las actividades realizadas en relación con la habilidad escrita. De igual forma, se registraron los acontecimientos de la aplicación de los dispositivos.

Para el segundo ciclo, se realizaron ocho entradas, una por cada sesión que se llevó a cabo en el Ciclo 2. Cada entrada del diario se enfocó a una parte de la sesión en la que se realizaron las actividades con relación a la investigación. De igual forma, las entradas se enfocaron en los textos realizados por los estudiantes y los dispositivos aplicados para recuperar información acerca de las Preguntas 2 y 3 de investigación: ¿Qué criterios deben cumplir los contenidos del portafolio? y ¿Qué contenidos debe tener un portafolio para adolescentes? En el Fragmento 4.1, se muestra la entrada correspondiente a la segunda sesión en la que se realizó el segundo texto con modificaciones del Ciclo 1 para una mejor práctica de la habilidad escrita. Por ello, se tomó nota de la manera en que se llevó a cabo y poder considerar su aplicación como parte de los contenidos a integrar en el portafolio.

Fragmento 4.1*Diario de campo de la segunda sesión***SESIÓN 2****NÚMERO DE ESTUDIANTES:** 22 **FECHA:** 10/ Febrero /2024**HORA:** 11:20 pm **ACTIVIDAD:** Writing “An Efyl student”**DIARIO DE CAMPO**

Para esta sesión se trabajó con el texto “An Efyl student”. Este trabajo también se modificó ya que en el primer ciclo fue una actividad colaborativa, pero debido a los resultados obtenidos se adaptó a una actividad individual. El tema fue ajustado al contexto de los estudiantes para una mejor descripción. Asimismo, se solicitó realizar un texto descriptivo a manera de artículo para que pudieran practicar mejor su habilidad escrita dando su opinión. Así, se comenzó con la actividad de vocabulario de personalidad. Se dibujó una línea en el pizarrón, de un lado agregué “+” y del otro “-”, se les repartió a los estudiantes tarjetas con palabras que ellos clasificaron en positivos y negativos.

Después, se realizó una discusión sobre la importancia de practicar los hábitos positivos. Para introducir el tema a escribir, se les preguntó sobre cómo son ellos como estudiantes EFYL, las rutinas que realizan y cómo no deben ser. Se escribió la actividad en el pizarrón “escribe sobre como eres en EFYL, habla sobre como eres, que haces, cómo no eres” Se les repartió unas hojas con tres recuadros en los que pudieran organizar sus ideas. Después, se les dio hojas blancas para escribir su texto organizado y decorado.

La actividad tomó mucho tiempo porque los estudiantes decoraron su trabajo utilizando colores y tomando su tiempo en cada párrafo. De igual forma, me solicitaron ayuda con ejemplos a escribir en cada idea solicitada. Por último, cuando terminaron, recolecté los trabajos para revisarlos en casa y poder dar retroalimentación en la siguiente sesión.

4.4.2 Registros gráficos

Los registros gráficos son visuales que apoyan al lector a comprender el contexto del que se habla en la investigación. Dichos visuales son utilizados para recolectar datos. Incluso, este tipo de dispositivo puede reemplazar a los textos (Rose, 2001), si se aplica correctamente, debido a que puede evitar largas descripciones que pueden ser representadas a través de los gráficos. Sin embargo, es relevante que el investigador tenga en consideración lo que busca representar ya que la manera en que se percibe una imagen depende del sujeto que lo observa (Berger, 2002). Por ello, el investigador debe ser cuidadoso en la selección de su imagen para poder transmitir el mensaje que se desea. Es preciso mencionar, que los registros gráficos pueden ser presentadas en diversas formas como fotografías, dibujos, croquis y sociogramas.

Por su parte, Chanona (2020) sugiere el orden para captar las imágenes para la investigación:

1. Los registros gráficos se centran en los elementos que componen el entorno: los animales, las plantas, los paisajes, las fachadas de las casas, las calles, los vehículos, los objetos, en fin, en todo aquello que define el entorno de una colectividad el cual está sin duda vinculado con el fenómeno que nos interesa.
2. Posteriormente, con el transcurrir del tiempo y porque el rol del investigador y sus relaciones se van transformando, entonces se puede empezar a coleccionar fotografías de las personas. (p. 296)

Retomando la propuesta de Chanona (2020), se puede comentar que los visuales de una investigación deben ser recuperados con prudencia de acuerdo con el contexto en el que se trabaja. De este modo, para el primer ciclo, se recuperaron los registros gráficos sobre las actividades realizadas respetando la identidad de los menores (véase Foto 4.2).

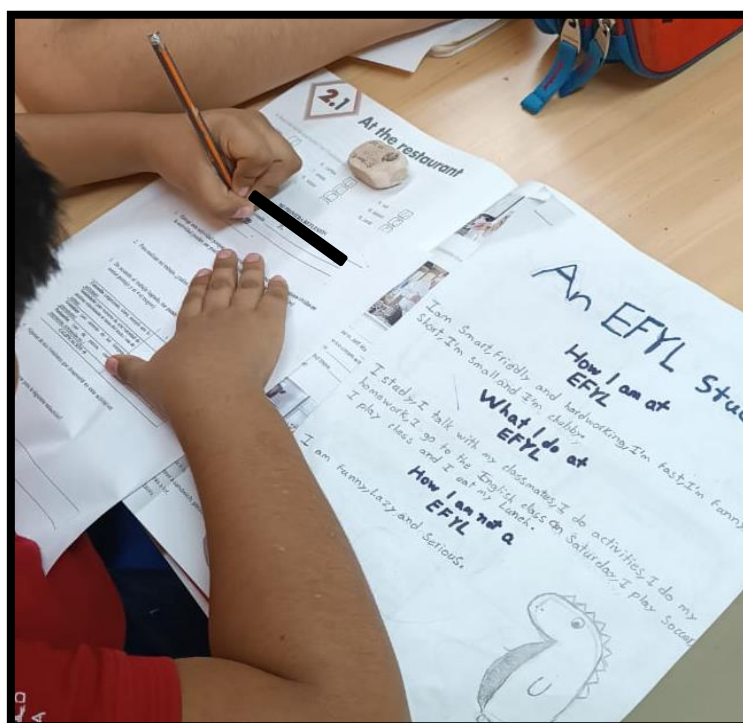
De igual forma, para el segundo ciclo, se recuperaron registros gráficos sobre los textos realizados en el aula y los dispositivos aplicados buscando los criterios pertinentes para evaluar cada etapa de la construcción del portafolio y los contenidos a integrar para responder las preguntas 2 y 3 de investigación respectivamente (véase Foto 4.3).

Foto 4.2

Estudiante trabajando

**Foto 4.3**

Estudiante realizando la reflexión sobre su trabajo



4.4.3 El cuestionario

La siguiente técnica es el cuestionario. García-Ferrando (1993) comenta que a través de esta técnica se recogen y analizan los datos de una muestra representativa de una población amplia. Siendo esta herramienta viable para la presente investigación. Se optó por el cuestionario ya que permite obtener los resultados de varias personas que comparten características en común. De acuerdo con García (2003):

El cuestionario consiste en un conjunto de preguntas, normalmente de varios tipos, preparado sistemática y cuidadosamente, sobre los hechos y aspectos que interesan en una investigación o evaluación, y que puede ser aplicado en formas variadas, entre las que destacan su administración a grupos o su envío por correo. (p. 2)

Para efectos de esta investigación, en el primer ciclo, se realizaron dos cuestionarios, para conocer el tipo de actividades y temas que les ayudó a desarrollar su habilidad escrita. Asimismo, se preguntó acerca de la forma de trabajo (individual o en equipo) y opiniones sobre la mejora de su propia habilidad escrita. Cabe mencionar que por motivos de tiempo y facilitación de aplicación ambos cuestionarios fueron aplicados por medio de la plataforma de *Google forms* (Véase Figuras 4.4 y 4.5).

Figura 4.4

Cuestionario 1

Cuestionario sobre mi desempeño en la habilidad escrita

Lee cuidadosamente y responde las preguntas

No compartido

* Indica que la pregunta es obligatoria

Escribe tu nombre completo y edad *

Tu respuesta

¿De qué manera prefieres trabajar? *

☐ En equipo
☐ Individual

¿Consideras que las actividades realizadas te ayudaron a desarrollar la habilidad escrita? *

☐ sí
☐ No

Con relación a la pregunta anterior, ¿Por qué? *

Tu respuesta

¿Qué tipos de actividades te ayudaron a desarrollar la habilidad escrita?

☐ creativas
☐ a través de la tecnología
☐ textos con imágenes
☐ solamente textos
☐ carteles
☐ textos extensos
☐ textos cortos

¿Qué pasos te ayudaron a realizar cada escrito? *

Tu respuesta

¿Qué mejoraste en cuanto a la habilidad escrita? *

☐ Vocabulario
☐ gramática
☐ organización de ideas
☐ formato

De las actividades realizadas ¿cuál te ayudó más y de qué manera? *

Tu respuesta

¿Qué tipo de actividades incluirías la próxima vez? *

Tu respuesta

¿Qué tipo de actividades incluirías la próxima vez?

Texto de respuesta larga

¿Los comentarios en la rúbrica te ayudaron? *

☐ sí
☐ no

Con relación a la pregunta anterior, ¿por qué? *

Si tu respuesta es sí, ¿por qué?

Si tu respuesta es no, ¿qué hizo falta?

Texto de respuesta larga

¿Las reflexiones realizadas te ayudaron? *

☐ sí
☐ no

Con relación a la pregunta anterior, ¿por qué? *

Texto de respuesta larga

Figura 4.5

Cuestionario 2

Actividades que me ayudan en la habilidad escrita Lee cuidadosamente y responde.		
Escribe tu nombre completo y edad. * Texto de respuesta larga		
1. ¿Qué actividades te ayudan a desarrollar la habilidad escrita? * ☐ carteles ☐ e-mails ☐ describir en un texto ☐ trabajos creativos (con materiales como recortes, dibujos, pintura, papel etc) ☐ tablas o cuadros con información ☐ mapas conceptuales ☐ autobiografías ☐ Otra...	4. ¿Qué pasos te ayudan al realizar un trabajo escrito? * ☐ borrador ☐ comentar ideas en clase ☐ consultar el libro ☐ mis propias notas	7. Además de las actividades de las lecciones, ¿qué otra actividad te ayudó a mejorar tu habilidad escrita? * Texto de respuesta larga
2. ¿Qué temas te ayudan a mejorar tu escritura? * ☐ sobre mí mismo/a ☐ comida ☐ mi ciudad ☐ valores	5. ¿Qué actividad te ayudó más para integrar o practicar los temas aprendidos en clase? * ☐ My interests ☐ How to be a good classmate ☐ My new house ☐ My menu ☐ Comparative chart ☐ My city	8. De las partes de un texto, ¿cual se te facilita escribir? * ☐ Introducción ☐ Contenido o desarrollo del tema ☐ Conclusión
	6. ¿Por qué? * Texto de respuesta larga	9. ¿Qué otro tipo de actividades te gustaría realizar para mejorar tu escritura? * Texto de respuesta larga
	7. Además de las actividades de las lecciones, ¿qué otra actividad te ayudó a mejorar tu habilidad escrita? * Texto de respuesta larga	10. En tu opinión, ¿Con qué frecuencia es necesario realizar las reflexiones sobre tu desempeño? * ☐ Cada sábado ☐ Cada dos sábados ☐ Cada mes
		11. ¿Cómo fue tu experiencia en la elaboración del portafolio? (puede ser positiva o negativa) * Texto de respuesta larga

Para el segundo ciclo, también se aplicaron dos cuestionarios. Se utilizó un formato para conocer la percepción de los estudiantes hacia la primera rúbrica de revisión de textos (véase Figura 4.6), y se aplicó otro cuestionario al final del Ciclo 2 para conocer la experiencia de los estudiantes en la construcción de su portafolio (véase Figura 4.7)

Figura 4.6

Cuestionario sobre la rúbrica

Cuestionario sobre la habilidad escrita.

Nombre: _____ Edad: _____ Fecha: _____

Lee cuidadosamente y responde con honestidad. (No hay respuestas buenas ni malas).

1. ¿Consideras que te ayudó la rúbrica proporcionada?
 - a) Si me ayudó b) me ayudó un poco c) no me ayudó d) no le entendí
 ¿Por qué?

2. ¿Cómo prefieres la rúbrica, en inglés o en español? ¿Por qué?

3. ¿Qué tipo de revisión esperas en tu texto por parte del docente?
 - a) Logros o progreso b) aciertos c) errores
4. ¿De qué manera prefieres que sean revisados los textos en inglés?
 - a) Calificación con un número b) comentarios con aciertos y desaciertos c) errores

5. De los siguientes elementos enumera del 1 al 6 según consideres más importante a tomar en consideración en un texto en inglés. Siendo 1 el más importante y 6 el menos importante.

___ ideas propias/contenido	___ vocabulario	___ uso de los tiempos gramaticales
___ organización	___ puntuación	___ formato (tipo de texto)
otro: _____		

6. ¿Qué se te facilita más al escribir un texto en inglés?

7. ¿Qué consideras que necesitas mejorar al escribir un texto en inglés?

8. Enumera del 1 al 4 el texto que consideres más importante a incluir en tu portafolio. Siendo 1 el más importante y 4 el menos importante.

___ El más difícil	___ el más fácil	___ el más creativo
___ con el mayor progreso o uso de la lengua otro: _____		

GRACIAS POR TU TIEMPO.

Figura 4.7*Cuestionario sobre su portafolio*

Cuestionario sobre mi portafolio

Nombre: _____ Edad: _____ Fecha: _____

TEXTOS ESCRITOS

1. ¿Sobre qué temas te gustó escribir? ¿Por qué?
 a) Mi mismo b) mi familia c) mi casa d) comida e) mi ciudad

2. De los siguientes textos, ¿Cuál se te facilita escribir?

Texto de presentación	Textos donde describo	Textos cortos	Presentación en diapositivas
Textos con creatividad	Textos donde doy mi opinión	Textos extensos	e-mail

3. De los textos que escribiste, ¿Cuál te gustó más?
 a) My life b) An EFYL student c) My new house d) My menu
 e) My friend's menu f) My city g) Final reflection

¿Por qué?

PORTAFOLIO

1. ¿Cómo fue tu experiencia en la elaboración de tu portafolio? (puede ser positiva o negativa)

2. ¿Qué te gustó de tu portafolio?
 a) La realización de textos b) las reflexiones c) la escritura de la introducción
 e) Construir y decorar f) Vi mi progreso

3. ¿Qué no te gustó de tu portafolio?
 a) La realización de textos b) las reflexiones c) la escritura de la introducción
 e) Construir y decorar f) No vi mi progreso

¡Gracias!

4.4.4 Plan de actividades

Respecto a la definición de plan de actividad, Alfaro (2003) menciona que sigue características que permiten adaptar la enseñanza a las necesidades de cada estudiante. En este sentido, se puede agregar que los planes de actividades ayudan al docente para planear actividades enfocadas a las necesidades de los estudiantes. Es decir, aunque el tema se pueda impartir a diferentes grupos y niveles, la actividad y el grado de dificultad debe ir de acuerdo con el contexto con el que se trabaja.

Asimismo, para el diseño del plan de actividad se debe considerar la congruencia, “de manera que las actividades planificadas estén en correspondencia con los criterios de realización, logrando así una educación técnica de calidad acorde a las exigencias del campo laboral” (Ministerio de educación, 2021, p. 5). Desde esta mirada, las actividades que se plasmen en el plan de actividad deben cumplir con los objetivos de aprendizaje, los criterios que el programa marque y las necesidades del contexto.

Para su elaboración, Alfaro y Chavarría (2003), sugieren algunas características a considerar en la planeación de una actividad:

1. Debe contener algunos datos generales como: objetivos, instrucciones, tema, área, etc.
2. Que tenga claridad en cuanto a los contenidos y que se siga el orden lógico de la materia.
3. Debe ir paso a paso para que el niño logre lo que se pretende.
4. Debe ser concreta y no estar recargada.
5. Con un tamaño regular.
6. Que esté dentro del contexto en el que se desenvuelve el niño. (p. 108)

Es importante mencionar que los planes deben elaborarse tomando en consideración el formato y el contenido. Es decir, dentro del formato deben incluirse los datos a quien va dirigida tal plan, claridad y orden en las instrucciones, así como los objetivos que se desea lograr a través de las actividades descritas. Para la investigación se tomaron en cuenta: nombre, contexto al que se aplica, fecha, duración, objetivos, materiales y actividades.

Asimismo, para la secuencia de actividades se siguieron las tres etapas que proponen Díaz Barriga y Hernández (2010), planificación, textualización y revisión (Véase Sección 3.2.2.2). En ambos ciclos de investigación se utilizaron los planes de actividades para aplicar las actividades en relación con la investigación. Sin embargo, no se aplicaron las mismas ya que se realizaron ajustes para una mejor presentación de las actividades buscando obtener la información pertinente. En las Figuras 4.8-4.10 se muestra uno de los planes aplicado.

Figura 4.8

Plan de actividad ciclo 2. (Parte 1)

Nombre del tema: "AN EFYL STUDENT" Dirigido a: Estudiantes del nivel Teens 3- EFYL Docente: Guadalupe Balbuena Vázquez Fecha de elaboración: 10 de febrero, 2024 Duración de la actividad: 1h y 10 min Objetivos: Practicar la habilidad escrita a través de la escritura de un texto descriptivo. Implementar los conocimientos aprendidos en la lección sobre descripción de la personalidad. Fomentar la práctica de valores en el aula. Materiales: Tarjetas con vocabulario de adjetivos de personalidad. Pizarrón / marcadores Hoja de actividad para organizar ideas Hojas blancas / colores / marcadores Rúbrica de revisión Actividades: Pre-escritura 25 min 1. Dividir el pizarrón en dos columnas y escribir: en una columna adjetivos positivos y en la otra columna adjetivos negativos. (2min) 2. Repartir al azar, tarjetas con adjetivos positivos y negativos a los estudiantes. La docente solicita a los estudiantes pasar y pegar su tarjeta en el lugar correspondiente. (3min) 3. La docente revisa la actividad e invita a los estudiantes a dar ejemplos de cuando ser "respetuoso", "responsable" "amable" (realizarlo con los adjetivos positivos) y por	qué. De manera contraria, pregunta cuando no se debe ser "grosero", "desleal" con los adjetivos negativos. (5min) 4. La docente pregunta a los estudiantes sobre cómo es su vida como estudiante en EFYL. (cómo son, qué hacen y qué no hacen) (5min) 5. Explicar la actividad y escribir las indicaciones en el pizarrón: Realizar un texto escrito sobre cómo son como estudiantes en EFYL. Incluir ¿cómo soy? ¿Qué hago? ¿Qué no hago? Seguir el formato de introducción, desarrollo y conclusión y decorar su trabajo. Enfatizar en el uso de los adjetivos y agregar ejemplos por cada punto. (2 min) 6. Repartir las hojas de planeación y explicar que ahí pueden escribir palabras o frases a usar por cada punto antes de escribir su texto. (8min) Escritura- 25min 7. Repartir una hoja blanca a cada estudiante y solicitarles escribir su texto siguiendo las indicaciones escritas en el pizarrón. (25 min) 8. Mientras los estudiantes trabajan, la docente monitorea y apoya con dudas. Post escritura- 20min 9. La docente recolecta los trabajos para revisar en casa y da retroalimentación en la siguiente sesión con su rúbrica individual. (10min) 10. En la siguiente sesión, la docente da retroalimentación grupal de los aspectos mas relevantes encontrados en los trabajos. (10min)
---	--

Figura 4.9*Plan de actividad Ciclo 2 (Parte 2)*

1. Tarjetas con adjetivos para describir personalidad hechas en cartulina.

Friendly	clever	Loyal	Boring
Hardworking	Confident	shy	Bossy
Funny	Polite	lazy	Disloyal
Serious	trustworthy	rude	Jealous
smart	Patient	Impatient	Selfish

2. Hojas de planeación del texto.

A YOUNG LEARNER STUDENT

Adapted by Balazsina, G. (2024)

HOW I AM AT EFYL

WHAT I DO AT EFYL

HOW I AM NOT AT EFYL

Figura 4.10*Plan de actividad Ciclo 2 (Parte 3)***3. Rúbrica de revisión de textos**

Student's name: _____ Date: _____

Task: _____ Teacher's signature : _____

	ACHIEVEMENTS	WHAT TO IMPROVE	COMMENTS
CONTENT: Clear information / Follow the instructions of the task.			
ORGANIZATION / FORMAT: Format of the task / coherence-cohesion / connectors			
GRAMMAR AND VOCABULARY: The correct use of grammatical structures and a range of vocabulary.			
PUNCTUATION: Correct use of punctuation (periods, commas, capital letters etc.)			
CREATIVITY: It gives a plus to your work with the decoration of the format or adding drawings or images etc.			

4.4.5 Bitácora de reflexión

La bitácora puede ser “los propios ‘cuadernos’ o ‘diarios’ con anotaciones, registros y reflexiones que acompañan un proceso de conocimiento o ejecución de una tarea determinada, incluyendo los ‘cambios de rumbo’, fallas y aprendizajes” (Lázaro et al., 2020, p. 72). A este respecto, la bitácora puede tener diferentes propósitos. Sin embargo, para esta investigación se utilizó la bitácora de reflexión a los estudiantes. A diferencia del diario, la bitácora se llevó a cabo con el propósito de reflexionar acerca del proceso de aprendizaje.

Asimismo, Lázaro et al. (2020) afirman que “la bitácora ofrece a los estudiantes un espacio para tomar distancia de las actividades realizadas y, sea antes o después de ellas, observarlas críticamente” (p. 89). Desde este punto, las reflexiones se llevaron a cabo después de realizar las actividades y textos para desarrollar la habilidad escrita con el propósito de ayudar a los estudiantes a reflexionar acerca de progreso e identificar fortalezas y debilidades en cuanto a dicha habilidad. Para esta investigación se realizaron tres reflexiones en español siguiendo una guía de preguntas para lograr la reflexión. Cabe aclarar que para el primer ciclo se aplicó la primera reflexión con un guion, mientras que para la segunda y tercera reflexión se realizaron cambios y se aplicó otro guion para obtener una reflexión más profunda (véase Figura 4.11). Al final, se realizó una reflexión en inglés en la que los estudiantes fueron guiados para lograr desarrollarla (véase Figura 4.12).

Figura 4.11*Guion de Reflexión*

MI SEGUNDA REFLEXIÓN																																							
Nombre del estudiante: _____		Fecha de la reflexión: _____																																					
Nombre de la actividad seleccionada: _____																																							
Fecha en la que se realizó: _____																																							
Criterio: " _____ "																																							
1. Escogí esta actividad porque... (reflexión sobre las experiencias y emociones vividas en la actividad pueden ser positivas o negativas, lo que más me gustó y lo que no) 2. Para realizar mi trabajo, ¿cuáles fueron los pasos que me ayudaron? 3. De acuerdo al trabajo logrado, me puedo evaluar de la siguiente manera (siendo el 1 el menor puntaje y el 4 el mayor): <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <thead> <tr> <th style="width: 30%;"></th> <th style="width: 10%;">1</th> <th style="width: 10%;">2</th> <th style="width: 10%;">3</th> <th style="width: 10%;">4</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: left;">Formato</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: left;">Contenido</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: left;">Vocabulario</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: left;">Gramática</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: left;">Coherencia</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: left;">CALIFICACIÓN</td> <td colspan="4"></td> </tr> </tbody> </table> 4. Algunas de mis fortalezas que desarrollé en esta actividad son: 5. ¿Qué puedo mejorar para la siguiente redacción?						1	2	3	4	Formato					Contenido					Vocabulario					Gramática					Coherencia					CALIFICACIÓN				
	1	2	3	4																																			
Formato																																							
Contenido																																							
Vocabulario																																							
Gramática																																							
Coherencia																																							
CALIFICACIÓN																																							
REFLECTION VOCABULARY																																							

Para el segundo ciclo, se aplicaron tres reflexiones como parte de la construcción del portafolio. Dado que en el primer ciclo se observó que los estudiantes lograron la práctica de la reflexión con los formatos de las Figuras 4.11 y 4.12, se volvieron a aplicar los mismos formatos para el ciclo dos, pero con más análisis y aplicando otros dispositivos como la autoevaluación (se presenta más adelante) para corroborar la autenticidad de la bitácora.

4.4.6 Dispositivo de autoevaluación

Para aplicar el dispositivo de autoevaluación es importante conocer cómo se lleva a cabo y el propósito de este mismo. De acuerdo con Panadero y Alonso-Tapia (2013):

lo importante en la autoevaluación no es la auto calificación, sino la comprensión por parte del alumno del proceso seguido, comprensión que posibilita aprender de los errores y aciertos. La autoevaluación es, pues, un proceso reflexivo que se apoya en criterios preestablecidos. (p. 557)

Desde esta mirada, la autoevaluación no busca un número para calificar, sino un proceso de reflexión en el que los estudiantes puedan analizar su aprendizaje. No obstante, es importante establecer los objetivos de cada autoevaluación para ayudar a los estudiantes a regular dicho proceso (Boekaerts y Cascallar, 2006, como se citó en Panadero y Alonso-Tapia, p. 557). En este punto, se observa que en la autoevaluación se lleva a cabo un proceso de reflexión, por lo que para esta investigación es de suma importante ya que el portafolio fomenta la reflexión en los estudiantes sobre su aprendizaje.

El portafolio es una herramienta que procura la autoevaluación y monitoreo del aprendizaje (Chacón y Chacón-Corzo, 2011). Por lo que el dispositivo de autoevaluación aporta a dicha característica del portafolio. Así pues, para el segundo ciclo se aplicó la autoevaluación de los textos realizados. Para su creación, se tomó en cuenta uno de los textos escritos a incluir en el portafolio. Por lo tanto, se redactaron afirmaciones con relación a la redacción de un e-mail donde los estudiantes describen su casa y actividades de rutina. Con ello, se busca que los estudiantes analicen, reflexionen y autoevalúen su desempeño como una práctica que se fomenta a través del portafolio.

De acuerdo con González et al. (2010), la reflexión debe ser un proceso apoyado por el docente para lograr el análisis de su proceso de aprendizaje. De este modo, el dispositivo de

autoevaluación, se cruzará y contrastará con las bitácoras de reflexiones que los estudiantes están llevando a cabo como parte de su evaluación del portafolio para así obtener información verídica. La autoevaluación presenta seis indicadores sobre la planeación del texto, el seguimiento de indicaciones, utilización de vocabulario y oraciones para hablar del tema y el reconocimiento de fortalezas y debilidades. Asimismo, presenta tres posibles respuestas: siempre, a veces y nunca. (véase Figura 4.13).

Figura 4.13

Autoevaluación

AUTOEVALUACIÓN SOBRE MI E-MAIL			
Nombre: _____ edad: _____ fecha: _____			
Instrucciones: Marca con una X según corresponda con tu desempeño.			
Indicador	Siempre	A veces	Nunca
1. Planeo mis ideas antes de escribir el texto.			
2. Sigo las indicaciones para realizar mi texto.			
3. Utilizo una variedad de vocabulario sobre la casa y actividades de rutina en mi texto.			
4. Utilizo oraciones para describir mi casa y actividades de rutina.			
5. Identifico mis fortalezas al escribir mi e-mail.			
6. Identifico mis debilidades al escribir mi e-mail.			

4.4.7 Escala de opinión

Para el segundo ciclo también se diseñó una escala de opinión, debido a que “la investigación cualitativa se enfoca en la búsqueda de la comprensión de fenómenos sociales desde la experiencia, la vivencia y percepciones de los actores; y que tal ejercicio de comprensión no involucra la medición” (Wynn y Money, 2009, como se citó en Chanona, 2020, p. 106). De este modo, la escala de opinión procura obtener dichas percepciones por parte de los estudiantes que son conforman los sujetos de la investigación.

Asimismo, García et al. (2011) definen “una escala como una serie de ítems o frases que han sido cuidadosamente seleccionados, de forma que constituyan un criterio válido, fiable y preciso para medir de alguna forma los fenómenos sociales” (p. 2). En este sentido, para la creación de la escala de opinión en esta investigación se tomaron en cuenta a los participantes. Así, se redactaron las frases para conformar la escala de manera clara y simplificada para la comprensión de los estudiantes.

Cabe mencionar que la escala de opinión se diseñó para recuperar las opiniones de los estudiantes acerca de “la hoja de revisión” de los textos que están realizando en el aula como parte de la investigación. Siendo, la hoja de revisión la rúbrica con la que se revisan y se da retroalimentación a los estudiantes. Con esta rúbrica, se busca que los estudiantes comprendan y analicen sus fortalezas y debilidades con relación a la habilidad escrita, por lo que debe ser una rúbrica en común acuerdo que aporte a los estudiantes la retroalimentación deseada para mejorar en su habilidad escrita.

De esta manera, el dispositivo presenta cinco descriptores sobre la claridad del formato de la rúbrica, los comentarios de la docente y si es un apoyo para identificar fortalezas y debilidades para mejorar la habilidad escrita. Asimismo, se agregaron cuatro posibles respuestas: totalmente de acuerdo, de acuerdo, poco de acuerdo y totalmente en desacuerdo. (véase Figura 4.14).

Figura 4.14*Escala de opinión*

Escala de opinión

Nombre: _____ edad: _____ fecha: _____

Instrucciones: Marca con una X la casilla que corresponda según tu opinión.

Descriptores	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Poco de acuerdo	Totalmente en desacuerdo
1. La hoja de revisión proporcionada es comprensible.				
2. Los comentarios de la docente en la hoja de revisión son claros				
3. La hoja de revisión te ayuda a identificar tus fortalezas al escribir un texto en inglés.				
4. La hoja de revisión te ayuda a identificar tus debilidades al escribir un texto en inglés.				
5. La hoja de revisión es un apoyo para mejorar al escribir un texto en inglés.				

4.5 Procedimiento de recolección de información

En el siguiente apartado se presenta el procedimiento de recolección de información llevado a cabo en el primer y segundo ciclo de investigación. Es importante mencionar que los resultados obtenidos en el primer ciclo son preliminares, por lo que, en el segundo ciclo, la información se revisó nuevamente y se realizaron ajustes pertinentes. De este modo, en este apartado se encuentra el procedimiento llevado a cabo durante el primer ciclo, así como la triangulación y codificación preliminar. Posteriormente, se aborda el procedimiento realizado en el segundo ciclo y el proceso de análisis de la información, presentando la triangulación final, la codificación hacia la categorización final y la categorización final que dieron paso al análisis de los hallazgos del estudio.

4.5.1 Primer ciclo

En el primer ciclo, se procuró dar respuesta a la primera pregunta de investigación “¿Qué actividades fomentan el desarrollo de la habilidad escrita para integrarlas a un portafolio usado como evaluación?” y vislumbrar lo que se tenía como segunda pregunta ¿Qué contenidos debe tener un portafolio para adolescentes? De este modo, se comenzó con la parte exploratoria, aplicando actividades que fomenten la habilidad escrita para obtener información que aporten a la primera pregunta de investigación.

Las actividades y los textos a escribir fueron diseñados tomando en consideración el programa de estudios de EFYL, el libro *The English Hub 2A* que se utiliza en clases con el estudiantado de nivel Teens 3 y los alcances de la habilidad escrita que marca el MCER. Después, se aplicaron los planes de actividades en las que se buscó fomentar el desarrollo de la habilidad escrita y explorar qué actividades son efectivas para tal objetivo.

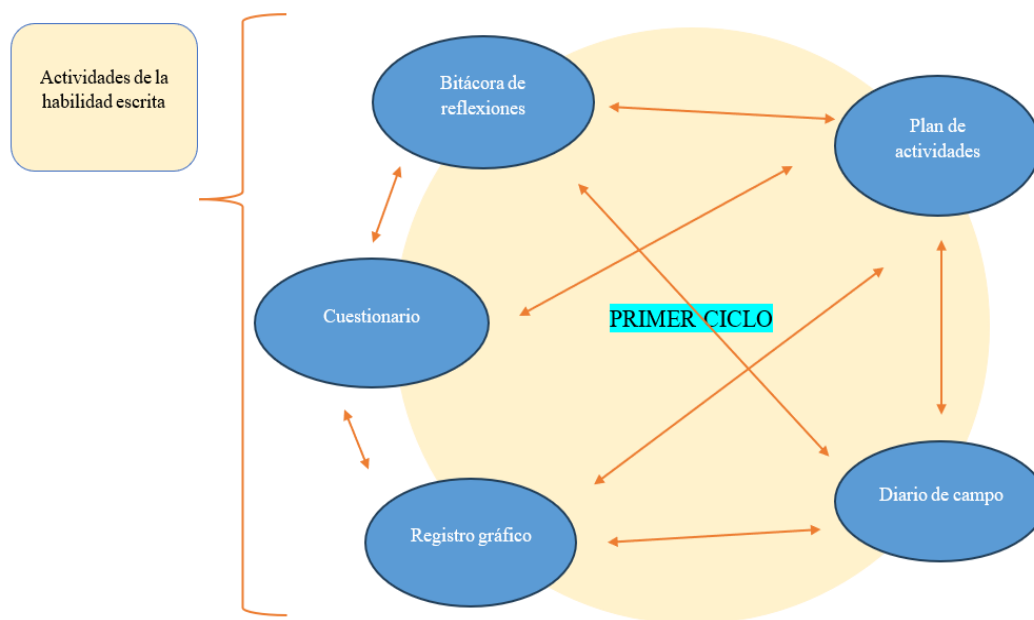
Durante el primer ciclo, se realizaron los diarios del investigador sobre las actividades en el aula, tomando en cuenta lo que funcionó y lo que no. De igual forma, se aplicaron cuestionarios para corroborar las percepciones de los estudiantes los cuales sirvieron para cruzarlos con las bitácoras de reflexión. Además, durante todo el primer ciclo se tomaron registros gráficos como fotografías para capturar toda evidencia sobre las actividades realizadas.

Después del proceso de recuperación de datos del primer ciclo se llevó a cabo el proceso de triangulación para entrecruzar los dispositivos aplicados y obtener las recurrencias por parte de los participantes de la investigación. Asimismo, la triangulación nos llevó al proceso de codificación que aportaron los códigos preliminares para la respuesta de la pregunta uno y lo que se tenía como pregunta dos acerca de los textos escritos a lo largo del primer ciclo.

4.5.1.1 Triangulación preliminar

En cuanto a la triangulación, Ruiz-Olabuénaga (2012) menciona los propósitos de este proceso: enriquecer la información y dar fiabilidad a la investigación. En este sentido, la triangulación no se refiere a un triángulo como su nombre lo menciona. Este proceso busca entrelazar los diferentes dispositivos de recolección de datos para dar un mayor soporte a la investigación y veracidad de que lo que se presenta es una investigación de confianza.

Dicho lo anterior, se presenta el proceso triangulación preliminar llevada a cabo en el primer ciclo de esta investigación. Es preciso mencionar que, para el primer ciclo, se realizaron dos procesos debido a que surgieron cambios al dar respuesta a las preguntas y fue necesario realizar nuevamente el proceso de revisión para presentar una nueva triangulación y codificación. En la Figura 4.15 se muestra la primera triangulación que se realizó para lograr comprender los cambios pertinentes.

Figura 4.15*Triangulación I*

Elaboración propia

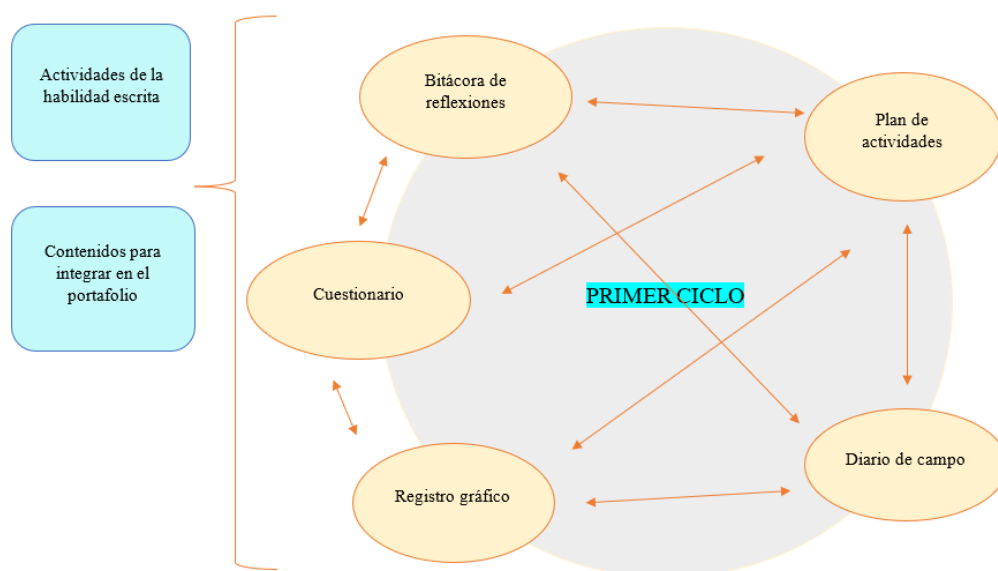
Como se puede observar en Figura 4.15, se realizaron los entrecruzamientos de los dispositivos para responder sobre las actividades que fomentan el desarrollo de la habilidad escrita. Se buscó entre las respuestas a través de los cuestionarios, las reflexiones realizadas los trabajos, el diario de docente y el registro gráfico. Como resultado del análisis de dichos dispositivos se obtuvieron respuestas que dan referencias a los tipos de trabajos, temas de interés y las áreas de mejora.

De esta manera, se logró identificar que la pregunta de investigación se estaba mal interpretando y no se estaba vislumbrando la segunda pregunta. Si bien es cierto, para la primera pregunta se busca conocer qué actividades fomentan el desarrollo de la habilidad escrita. Por lo que el objetivo procura explorar el proceso que los lleva a desarrollar la habilidad y lograr los textos trabajados en el aula y el segundo busca los contenidos a integrar en el portafolio.

Después de reconocer las confusiones entre los objetivos, se volvió a revisar los dispositivos realizando una segunda triangulación para obtener la codificación y descriptores para la primera pregunta. Para este proceso se toma en cuenta lo que Ruiz-Olabuénaga (2012) comenta acerca de la triangulación, como parte del propósito es dar sustento y confiabilidad a la investigación que se lleva a cabo. Por ello, fue de suma importancia realizar una segunda triangulación de manera cuidadosa para obtener lo que se busca con el objetivo de investigación. Así, se realizó el siguiente diagrama de triangulación:

Figura 4.16

Triangulación 2



Elaboración propia

Como se observa en la Figura 4.16, para esta triangulación ya se agregaron las palabras de referencia para ambas preguntas para crear los códigos que den respuesta a la pregunta uno y vislumbrar la respuesta de la pregunta dos. Así, en esta triangulación se entrecruzaron el diario de campo con el plan de actividades para analizar las actividades. Después se comparó dicha información con las bitácoras de reflexiones y el cuestionario realizados por los estudiantes. Por último, se cruzaron los cuatro dispositivos con los registros gráficos (fotografías) que muestran la evidencia de la información obtenida.

4.5.1.2 Codificación preliminar

A continuación, se presenta el proceso de codificación preliminar como resultado del proceso de triangulación. “La codificación es el proceso por el cual cada investigador transforma su información recabada en dato” (Chanona, 2020, p. 356). Siendo este proceso vital para la investigación ya que en esta parte el investigador obtiene los datos con relación al objetivo que se busca alcanzar. En tal sentido, Chanona (2020) enfatiza en que este proceso no solo busca reducir la información, sino que busca “condensarla sin perder su esencia” (p. 353).

Asimismo, en el proceso de condensación se lleva a cabo la asignación de códigos para representar lo que se ha recuperado. Tal como lo expone Saldaña (2013) “un código es un atributo sumatorio, notable, esencial y evocador, vinculado con un fragmento de información discursiva o visual” (p. 3). En este marco, el código representa una parte de la información que se recuperó sin perder su naturaleza.

Ahora bien, como se menciona en el apartado de triangulación se realizaron dos procesos. Para el proceso de codificación uno, se comenzó con la revisión de la información recuperada. Se recolectó todos los dispositivos aplicados para su revisión a detalle. Así, se fue revisando uno por uno y organizando la información en un documento *Word*. Se enlistó a los estudiantes participantes y por cada uno se transcribieron las respuestas claves recuperadas en cada dispositivo. Cabe mencionar, que se organizó la información con relación a las actividades que fomentan la habilidad escrita.

Posteriormente, se volvió a revisar la información seleccionada y organizada en el documento. De este modo, se buscaron las similitudes y respuestas repetitivas en todos los dispositivos, tomando en cuenta el tipo de actividad que les ayuda a mejorar su habilidad, el tema que les interesa y les ha ayudado a escribir y las fortalezas identificadas en la elaboración de dichas actividades. Una vez identificados los conceptos claves se crearon los códigos con sus descriptores que se presentan en la Tabla 4.5.

Tabla 4.5*Codificación 1*

CÓDIGO	DESCRIPTOR
ACTIVIDAD DESCRIPTIVA (A. D)	Indicador que denota la preferencia por los estudiantes al tipo de actividad a través de la descripción.
ACTIVIDAD CREATIVA (A. C)	Indicador que denota la preferencia por los estudiantes al tipo de actividad mediante la creatividad.
LUGARES (LUG.)	Indicador que demuestra el tema de interés a escribir por los estudiantes como ciudades y sus características.
PERSONAS (PER)	Indicador que demuestra el tema de interés a escribir por los estudiantes como el escribir sobre personas como su familia, amigos, famosos.
MI MISMO (M. MIS.)	Indicador que demuestra el tema sobre el que les facilita escribir a los estudiantes acerca de ellos mismos.
CREATIVIDAD (CREA)	Indicador que señala la creatividad como una fortaleza desarrollada por los estudiantes.
GRAMÁTICA (GRAM)	Indicador que señala la mejora de la gramática por los estudiantes en la realización de actividades de la habilidad escrita
VOCABULARIO (VOC)	Indicador que señala la mejora del vocabulario por los estudiantes en la realización de actividades de la habilidad escrita
FORMATO (FORM)	Indicador que señala una fortaleza desarrollada por los estudiantes como los componentes del formato al escribir: coherencia, organización entre otros.

Elaboración propia

Como se presenta en la Tabla 4.5, resultaron nueve códigos para la primera pregunta y ni uno para la segunda. En este marco, se observaban inconsistencias en el proceso de codificación. Por lo tanto, después de la retroalimentación de los docentes a cargo de la asignatura de “proyecto de acción docente” y del comité tutorial de la investigación se logró identificar los errores cometidos para realizar un segundo análisis y codificación. De acuerdo con Chanona (2020), “el proceso de condensación o transformación de la información a dato” (p. 356), requiere de una constante indagación sobre lo que se desea obtener. En este caso, el objetivo es responder la pregunta uno y un acercamiento a la pregunta dos.

Retomando la idea anterior, se logra comprender que la codificación no es un proceso estático y definitivo, por lo que se puede realizar las veces necesarias hasta encontrar los datos pertinentes. No obstante, es necesario no perder de vista los objetivos y preguntas de investigación. Saldaña (2013) afirma “un código es un atributo sumatorio, notable, esencial y evocador, vinculado con un fragmento de información discursiva o visual” (p. 3). Es decir, los códigos representan las voces de la información recabada. Por lo tanto, la revisión es necesaria para corroborar que se está realizando correctamente y no es un cúmulo de información recolectada que no aportan a los objetivos.

De acuerdo con lo discutido previamente, se realizó nuevamente el proceso de codificación para corregir los códigos. Para este proceso, no se desecharon los códigos obtenidos, sino que se indagó en dichos textos hasta encontrar las actividades que les ayudó a realizarlos y reestructurar la codificación. Así, en la Tabla 4.6 se presentan los códigos y descriptores preliminares de la pregunta uno.

Tabla 4.6

Codificación 2. Pregunta 1.

CÓDIGO	DESCRIPTOR
Borradores (BOR)	Indicador que denota la realización de borradores antes de desarrollar un texto.
Lluvia de ideas (LL. ID)	Indicador que demuestra la lluvia de ideas como una actividad de apoyo para el desarrollo de la habilidad escrita.
Constitución de conjuntos semánticos (CCS)	Indicador que demuestra los conjuntos semánticos como parte del desarrollo de la habilidad escrita
Reflexión (REF)	Indicador que denota la reflexión como una actividad para identificar fortalezas y debilidades sobre la habilidad escrita.

Elaboración propia

Como se puede observar en la Tabla 4.6, a diferencia de la primera codificación, esta vez surgieron cuatro códigos que engloban las actividades realizadas que ayudaron a los estudiantes a lograr los textos escritos. En los dispositivos se encuentra que la realización de un borrador antes del texto ayudó a los estudiantes a practicar su habilidad escrita y a tener una mejor organización de sus ideas. También, se encuentra la lluvia de ideas como una actividad previa. Esta actividad se realizó mayormente de manera grupal, por lo que les ayudó a compartir sus ideas sobre lo que tenían que escribir.

El tercer código es la “constitución de conjuntos semánticos” (CCS). Dicho código, integra lo que los estudiantes llaman “vocabulario” el cual profundizando en los dispositivos y actividades realizadas se encuentra que los estudiantes comentan que notaron una mejoría en el desarrollo de la habilidad escrita haciendo uso de conjuntos semánticos como: categorías gramaticales, conectores de escritura y preposiciones. Se asignó el nombre de conjuntos semánticos ya que son grupos de palabras que tienen significados y objetivos similares (Martínez, 2003). Cabe destacar que, como parte del primer objetivo, los conjuntos semánticos ayudan a construir un texto cohesivo.

El cuarto código es la reflexión que se llevó a cabo de manera continua en la que los estudiantes identificaban sus fortalezas en los diferentes escritos. No obstante, también lograron identificar áreas de mejora que procuraban incluir en el siguiente texto. De este modo, analizando los dispositivos se encuentra que los estudiantes consideran la reflexión como una actividad que les ayudó a desarrollar la habilidad escrita.

Después de reestructurar la codificación para la primera pregunta se rescataron dos de los códigos que se obtuvieron en la primera codificación y se movieron para vislumbrar lo que se tenía como segunda pregunta de investigación: ¿Qué contenidos deben incluirse en los distintos procesos de la constitución de un portafolio para evaluación? Después de identificar los errores cometidos y realizar el proceso de triangulación y codificación se obtuvo dos códigos que se presentan en la Tabla 4.7.

Tabla 4.7*Codificación 2. Pregunta 2*

CÓDIGO	DESCRIPTOR
Texto descriptivo (T.D.)	Indicador que denota la preferencia por los estudiantes al tipo de textos a través de la descripción.
Texto creativo (T.C.)	Indicador que denota la preferencia por los estudiantes al tipo de textos mediante la creatividad.

Elaboración propia

Como se muestra en la Tabla 4.7, para la segunda pregunta planteada al inicio, se obtienen dos códigos como un primer acercamiento. Debido a que en el segundo ciclo se implementó el portafolio como evaluación del desarrollo de la habilidad escrita y se buscó conocer los contenidos que lo constituirán. No obstante, en este proceso se consideró la posibilidad de un cambio en los códigos ya que posteriormente se aplicaron otros dispositivos y se esperaba obtener nuevos códigos, por lo cual la codificación del primer ciclo fue preliminar.

4.5.2 Segundo ciclo

En este apartado se presenta el proceso de recolección de información llevado a cabo en el segundo ciclo. Para ello, se comenzó con una revisión y reflexión sobre los aciertos y desaciertos obtenidos en el primer ciclo, y así, se ajustaron las preguntas de investigación para tener en claro lo que se buscaba obtener en el segundo ciclo. De este modo, después del análisis, se reconoció que la propuesta que busca la mejora como resultado de esta investigación son los contenidos para construir un portafolio usado como evaluación a estudiantes de nivel Teens 3 del programa EFYL. Por lo que, se reestructuraron las preguntas de investigación. Así, los resultados preliminares obtenidos en el primer ciclo para lo que era la pregunta dos se utilizaron para dar respuesta a lo que se convirtió en pregunta tres.

Por lo tanto, en el segundo ciclo, se buscó implementar el portafolio como evaluación en el desarrollo de la habilidad escrita de los estudiantes de EFYL y dar respuesta a la pregunta dos ¿Qué criterios deben cumplir los contenidos del portafolio? para poder construir la propuesta que da respuesta a la pregunta tres ¿Qué contenidos debe tener un portafolio para adolescentes?

Una vez definidas las preguntas, para el segundo ciclo, se comenzó aplicando nuevamente los dispositivos de recolección de información con los propósitos ajustados. Se aplicaron los planes de actividades con las mejoras obtenidas del primer ciclo, se redactaron las entradas de los diarios sobre lo acontecido en el aula. Asimismo, se llevó a cabo un consenso sobre los criterios a evaluar aplicando diferentes rúbricas para la revisión de los textos. Para ello, se tomaron fotografías como registros gráficos de la búsqueda de los criterios pertinentes, así como la aplicación de cuestionarios para corroborar las percepciones de los estudiantes hacia los criterios y la escala de opinión sobre estos mismos.

También se utilizó el formato de un cuestionario para conocer las experiencias de los estudiantes construyendo el portafolio. De igual forma, se aplicaron las bitácoras de reflexión como parte del portafolio como herramienta de evaluación. Finalmente, se aplicaron los dispositivos de evaluación a partir del estudiante: autoevaluación y coevaluación y a partir del docente: evaluación final, para poder cruzarlos con los dispositivos aplicados a lo largo del segundo ciclo.

4.6 Procedimiento de análisis de la información

Después del procedimiento de recolección de información, en el presente apartado se presenta el proceso de triangulación final en la cual se integran los entrecruzamientos realizados a lo largos de los dos ciclos de investigación. Asimismo, se presenta el proceso de codificación y categorización final como parte de la condensación de la información y convertirla en dato para lograr el análisis de los hallazgos de la investigación.

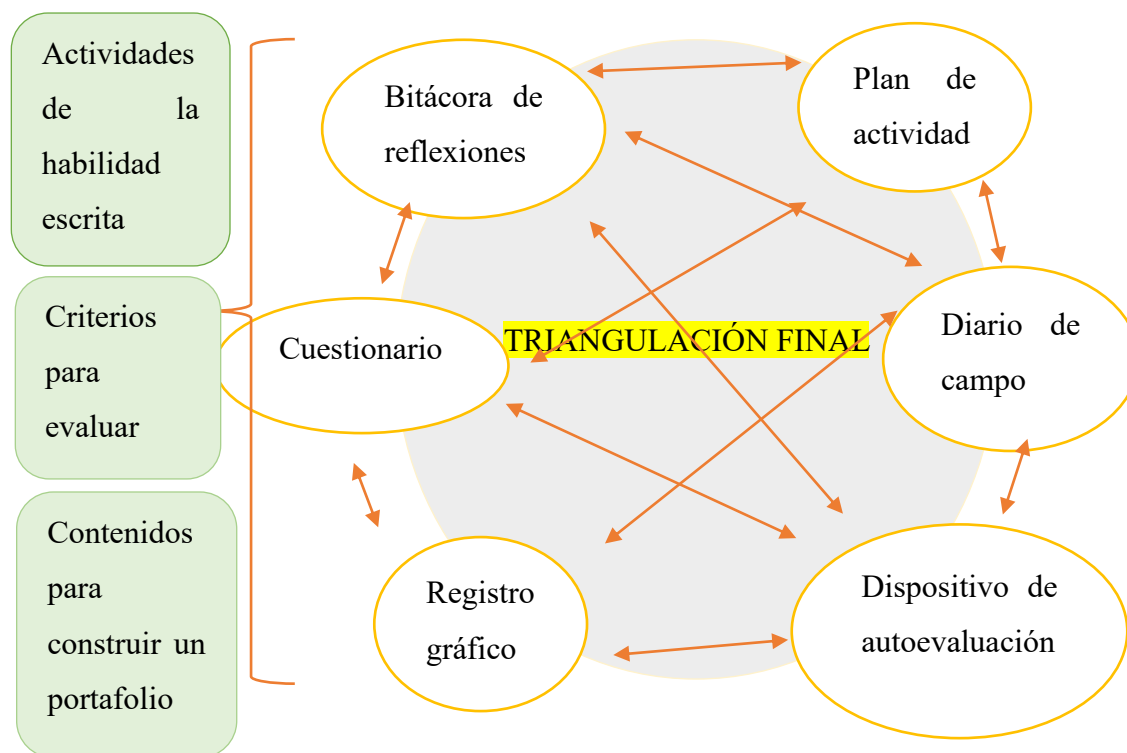
4.6.1 Triangulación final

Para comenzar con el proceso de la triangulación final, es importante reforzar el concepto de dicho proceso. De acuerdo con Charres et al. (2018) argumentan que “la triangulación, como técnica y herramienta facilita la validación de datos a través del cruce de dos o más fuentes o estamentos particulares” (p. 19). Así, para realizar el proceso de triangulación se necesita mínimo dos dispositivos para entrelazar la información. Sin embargo, el uso de más dispositivos permitirá comprobar y observar la información desde diferentes ángulos. Tal como lo mencionan Estévez et al. (2006), la triangulación es un proceso que sirve para analizar los datos desde diferentes ópticas a fin de contrastarlos e interpretarlos.

Para el segundo ciclo y con los ajustes realizados en las preguntas de investigación, se presenta la triangulación final para dar respuesta a las preguntas dos y tres de investigación. (véase Figura 4.17).

Figura 4.17

Triangulación final



Elaboración propia

Como se observa en la Figura 4.17, en la triangulación final se presentan las palabras de referencia para las tres preguntas de investigación con los ajustes realizados. En esta triangulación se vuelven a tomar en cuenta los dispositivos del primer ciclo, pero con las adaptaciones y propósitos acorde a las preguntas dos y tres (véase Apartado 4.3.2), y se agregó el dispositivo de evaluación. De esta manera, en esta triangulación se entrecruzaron los planes de actividades con el diario de campo para observar la manera en que se llevan a cabo las actividades en el aula.

También, se entrecruzaron las bitácoras de reflexiones con los planes, los cuestionarios y el diario para obtener las percepciones y experiencias de los participantes. Así, se procuró obtener los criterios pertinentes que den respuesta a la pregunta dos y al mismo tiempo los contenidos a integrar en un portafolio usado como evaluación. Finalmente, se cruzaron el dispositivo de evaluación para corroborar las reflexiones y las opiniones de los estudiantes en el cuestionario. Además, de los registros gráficos que buscan corroborar todo el proceso a través de las evidencias fotográficas.

4.6.2 Codificación final hacia la categorización

En el proceso de codificación final, se consideraron los códigos obtenidos en el primer ciclo para revisarlos y reflexionar acerca de la pertinencia de ellos en las preguntas de investigación ajustadas. De acuerdo con Charmaz (2001), el código “es el nexo crítico entre la información colectada y su explicación de significado” (p. 336). En este sentido, el código conecta lo que se recolectó y lo que significa. Es preciso mencionar que al establecer un código se está plasmando la interpretación de la investigación en relación con el propósito de la investigación (Chanona, 2020). Por ello, el proceso de codificación ayuda a comprender la información y convertirla en datos para lograr dar respuesta a las preguntas de investigación.

Dicho lo anterior, la codificación final se comenzó revisando los códigos del primer ciclo y analizando nuevamente la información obtenida en el ciclo uno, así como en el ciclo dos. Después de la triangulación final, se organizó toda la información obtenida en tres documentos de Word. Cada documento se nombró de acuerdo con las preguntas de investigación. En el primer documento, se organizaron las respuestas de los participantes que corresponden a la primera pregunta ¿Qué actividades fomentan el desarrollo de la habilidad escrita para integrarlas a un portafolio usado como evaluación? En esta parte, se agregaron los códigos obtenidos en el primer ciclo y se revisó el proceso de codificación preliminar para complementar y ajustar la información. Además, en el primer documento, se resaltaron las respuestas recurrentes para analizar que la información sea pertinente. En este sentido, después de analizar la información se cambió el cuarto código que había resultado en el primer ciclo “reflexión” a la pregunta tres sobre los contenidos a integrar en el portafolio.

Puesto que, en el segundo ciclo se obtuvo más información que hace referencia al documento de reflexión como parte de los contenidos.

Asimismo, para la primera pregunta surgió otro código que hace referencia al proceso de redacción de los textos: la organización. De este modo, se analizaron los tres códigos que teníamos y se englobaron como uno solo: actividades de planeación. Así, para la primera pregunta se establecieron dos códigos: actividades de planeación (A.P.) y redacción del texto (R.T.).

Posteriormente, en el segundo documento se acomodaron las respuestas que hacen referencia a la pregunta dos “¿Qué criterios deben cumplir los contenidos del portafolio? En esta parte, el código de creatividad que se obtuvo en el primer ciclo se agregó como parte de los criterios. Estableciendo así, tres códigos: la evaluación de los textos (E.T.), la construcción del portafolio (C.T.) y la creatividad (CREA.). Por último, para el documento tres, se organizaron las respuestas de los dispositivos acerca de los contenidos para el portafolio y se obtuvieron tres códigos: los documentos de producción escrita (DOC. P. E.), los documentos de evaluación (DOC. EV.) y los documentos de reflexión (DOC. REF.) En la tabla 4.8, se presentan los códigos obtenidos.

Tabla 4.8*Codificación final*

Código	Descriptor
Actividades de planeación (A.P.)	Indicador que hace referencia a las actividades de planeación de un texto como: borradores, lluvia de ideas y práctica de constituciones semánticas.
Redacción del texto (R.T.)	Indicador que hace referencia a la actividad que ayuda al estudiantado en el proceso de redacción del texto: la organización.
La evaluación de los textos (E.T.)	Indicador que engloba los criterios que evalúan los textos escritos por el estudiantado.
La construcción del portafolio (C.T.)	Indicador que engloba las etapas del portafolio evaluadas a lo largo de su construcción y al final de esta.
Creatividad (CREA.)	Indicador que hace referencia a la creatividad en el diseño de los trabajos realizados y la construcción del portafolio del estudiantado.
Documentos de producción escrita (DOC. P. E.)	Indicador que denota los documentos de producción escrita del estudiantado para integrar en el portafolio.
Documentos de evaluación (DOC. EV.)	Indicador que señala los documentos de evaluación aplicados para integrar en el portafolio.
Documentos de reflexión (DOC. REF.)	Indicador que muestra los documentos de reflexión como parte de las etapas y contenidos del portafolio.

Elaboración propia

Como se observa en la Tabla 4.8, en el proceso de codificación resultaron ocho códigos. En la Tabla 4.8, se organizaron los ocho códigos con palabras que engloban la información recuperada de las concurrencias en las respuestas de las personas participantes. Asimismo, en la Tabla 4.8, se agregan los descriptores de cada código para una mejor comprensión del significado en base con la codificación llevada a cabo rumbo a la categorización final que se discute en el siguiente apartado.

4.6.2 Categorización final

Después de realizar la codificación final, la categorización de los códigos surgidos. Para comenzar, fue necesario revisar la conceptualización de la categorización para poder lograr el proceso. Por una parte, una categoría es “un concepto que abarca elementos o aspectos con características comunes o que se relacionan entre sí. Las categorías son empleadas para establecer clasificaciones” (Gomes, 2003, citado en Romero, 2005, p. 1). De tal manera, una categoría debe englobar a los códigos con características similares.

Por otra parte, Chanona (2020) plantea que la categorización se comienza con los *planos de significación* que van acorde a las preguntas de investigación. En este caso, se necesita establecer un plano para cada pregunta. Después, se establecen las categorías y los códigos surgidos en la codificación. Asimismo, Richards y Morse (2007) comentan

La categorización es el cómo pasamos desde la diversidad de la información a conformar datos y a ordenarlos según las cosas que representen lo cual se traduce en llevar esos conceptos a un nivel más general y más alto en donde se vuelven constructos abstractos. (p. 157)

Desde esta mirada, se puede entender que la categorización ayuda a agrupar los códigos que se establecieron previamente. La categorización conlleva un proceso tal como lo mencionan los autores Richards y Morse (2007), dicho proceso busca organizar los códigos de acuerdo con su representación ligada a los planos de significación que, de igual forma, corresponden a las preguntas de investigación. En este marco, la categorización va de lo general a lo particular.

Además, Rodríguez et al. (2005) enfatizan “la categorización es el proceso en el cual se clasifica conceptualmente una unidad, la codificación no es más que la operación concreta

por la que se asigna a cada unidad un indicativo (código) propio de la categoría en la que se considera incluida” (p. 141). Con relación a las definiciones de los autores mencionados se puede esclarecer la diferencia entre la codificación y la categorización. Si bien es cierto, son procesos entrelazados, la codificación hace referencia a las partículas establecidas con base en las voces de los participantes y la categorización es la agrupación de dichas partículas.

Así, después de revisar y comprender el proceso de categorización, a continuación, se presenta la Tabla 4.9 con los planos de significación, categorías y códigos que dan respuesta a las tres preguntas de investigación.

Tabla 4.9

Categorización final

PLANO DE SIGNIFICACIÓN	CATEGORÍAS	CÓDIGO
Actividades de la habilidad escrita	Actividades para fomentar el desarrollo de la habilidad escrita	Actividades de planeación
		Redacción del texto
Criterios de evaluación	Criterios a integrar en el portafolio	Evaluación de los textos
		La construcción del portafolio
		Creatividad
Elementos de un portafolio	Contenidos para conformar un portafolio de evaluación	Documentos de producción escrita
		Documentos de evaluación
		Documentos de reflexión

Elaboración propia

Para la realización de la categorización, se retomó la codificación realizada previamente. Como se observa en la Tabla 4.9, se agruparon los códigos de las tres preguntas de investigación, tomando en cuenta sus características y lo que representan. Tal como Kanter-Flores y Medrano (2019) mencionan, para lograr la categorización es necesario identificar las representaciones y establecer los temas que integren los códigos. Después de agruparlos por características se establecieron las categorías de manera concisa de acuerdo con los objetivos y preguntas respectivamente. Al final, se agregaron los planos de significación surgidos de las mismas preguntas.

4.7 Limitantes de la investigación

Como parte del proceso llevado a cabo a lo largo de los dos ciclos de investigación, a continuación, se presentan las limitantes encontradas. Cabe mencionar, que las limitantes pueden presentarse en toda investigación por cuestiones que como investigador no se planea o no se espera que suceda. Es relevante resaltar, que la investigación llevada a cabo es un proceso cíclico y de constantes cambios en los que se fueron aplicando diferentes procesos en busca de una mejora. Por lo tanto, las limitantes nos ayudan a reflexionar sobre lo que sucedió y la manera en que se puede prever para futuras investigaciones.

La primera limitante observada fue en el primer ciclo, como investigadora principiante no contaba con la experiencia para diseñar los dispositivos. Por lo tanto, se tuvo que crear, aplicar e ir probando con diferentes formatos de manera que lograra obtener la información que se buscaba. Como consecuencia, el proceso de revisión y análisis fue abrumador y tedioso. No obstante, la práctica del diseño de dispositivos me ayudó a crearlos de mejor manera en el segundo ciclo de investigación.

La segunda limitante fue el tiempo del primer ciclo, al ser una investigación que busca implementar el portafolio como herramienta de evaluación se debe organizar por etapas de acuerdo con la duración del curso y de cada sesión. Al tener fechas establecidas para cada etapa de la investigación, el portafolio se aplicó en un periodo menor al que se había planeado, ajustando las actividades a un periodo más corto, limitando la variedad de trabajos a realizar y seleccionar por el estudiantado. Para el segundo ciclo, se tomó en consideración el tiempo y el resultado del ciclo 1 para una mejor implementación del portafolio.

La tercera limitante, se presentó en el segundo ciclo de investigación debido a que el grupo a impartir estaba conformado por 31 estudiantes. Cabe mencionar, que el portafolio por su naturaleza es una herramienta que conlleva un proceso de diferentes etapas de construcción y como docente es importante tomar en cuenta la organización y el tiempo para su implementación. El atender 31 estudiantes y revisar el proceso de cada estudiante en relación con su portafolio fue un reto como docente y aún más como investigadora. Si bien, se seleccionaron diez participantes, el proceso de análisis de selección de estos también fue un reto. No obstante, esta experiencia aportó a mi propia reflexión sobre el uso del portafolio como herramienta de evaluación al tiempo que me dio un panorama más amplio sobre la labor como investigadora bajo el enfoque de investigación-acción que busca un cambio en la propia práctica docente.

4.8 Recapitulación

En el capítulo 4: metodología, se ha presentado la ruta metodológica llevada a cabo a lo largo de los dos ciclos de investigación. Se comenzó definiendo el paradigma cualitativo en el cual se desarrolló el estudio, así como el enfoque de investigación-acción. Posteriormente, se presenta el diseño de la investigación en la que se expone el contexto y participantes, en este marco en el contexto se describe el programa EFYL y el nivel en el que se llevó a cabo incluyendo los participantes que fue el estudiantado de Teens 3. Asimismo, se discute la estrategia metodológica en el que se muestran los dispositivos aplicados tanto en el ciclo 1 como en el ciclo 2 y los ajustes realizados en cada uno.

En este capítulo también se presentó el procedimiento de recolección de información a través de los diferentes dispositivos para posteriormente llevar a cabo la triangulación y codificación preliminar en el ciclo 1. Después, se muestra el procedimiento de análisis de información, en este apartado se muestra la triangulación, codificación y categorización final de los dos ciclos de investigación que dieron paso al análisis de los hallazgos presentados en el capítulo 5. Por último, se presentan las limitantes de la investigación.

CAPÍTULO 5: ANÁLISIS DE LOS HALLAZGOS DEL ESTUDIO

En el siguiente capítulo se aborda la discusión de los hallazgos del presente estudio correspondientes al primer y segundo ciclo de investigación. Después de la recolección de información y de llevar a cabo el proceso de triangulación, codificación y categorización final se procede al análisis para comprender los datos obtenidos desde la voz de los participantes de la investigación. De esta manera, se presenta la discusión de las actividades para el desarrollo de la habilidad escrita (véase Sección 5.1) que buscan dar respuesta a la primera pregunta de investigación ¿Qué actividades fomentan la habilidad escrita para integrarlas a un portafolio usado como evaluación?

Después se discuten los criterios integrar en el portafolio como herramienta de evaluación (véase Sección 5.2), como hallazgos de la segunda pregunta ¿Qué criterios deben cumplir los contenidos del portafolio? y los contenidos para conformar un portafolio de evaluación (véase Sección 5.3), como parte de los hallazgos de la tercera pregunta de investigación ¿Qué contenidos debe tener un portafolio para adolescentes? Es preciso mencionar que a lo largo de la discusión de cada apartado se presentan los fragmentos de los dispositivos que sustentan las concurrencias de los participantes, en ellos se procura respetar el anonimato de los participantes por lo que se enumeran como estudiante uno al estudiante diez según corresponde.

5.1 Actividades para fomentar el desarrollo de la habilidad escrita

Para comenzar, se presenta el análisis e interpretación sobre las actividades que fomentan el desarrollo de la habilidad escrita según los hallazgos obtenidos. Para esta investigación es fundamental conocer las recurrencias de los participantes en relación con las actividades que les ayudó a desarrollar la habilidad escrita. Si bien es cierto, las actividades realizadas en el aula pueden ser en tres diferentes momentos, al inicio, durante y al final de la sesión. Para ello, Díaz Barriga y Hernández (2002) proponen estrategias que apoyan en la realización de actividades para cada etapa (véase Sección 3.3). Para el primer ciclo se realizaron diferentes actividades como parte del proceso de la habilidad escrita (véase Secciones 3.2.2.1 y 3.2.2.2).

Como parte de los hallazgos obtenidos a lo largo de la investigación, se encontraron actividades que fomentan el desarrollo de la habilidad escrita en el estudiantado. Después de

realizar los procesos de codificación y categorización final se identificaron dos tipos de actividades que corresponden a las diferentes etapas de escritura. Las actividades de planeación mayormente conocidas como preescritura (véase Sección 3.2.2) y la redacción del texto que se refiere a la segunda etapa de escritura, en la cual los estudiantes plasman sus ideas para escribir el texto. Cabe mencionar, que la tercera etapa de la escritura se observa en diferentes momentos de la construcción del portafolio, al realizar los procesos de revisión por el estudiantado y la docente, que se discute en apartados posteriores. En tal sentido, a continuación, se discuten las actividades obtenidas de acuerdo con los participantes.

5.1.1 Actividades de planeación

Como parte de las actividades de planeación se encontraron tres: la realización de borradores en el aula, la lluvia de ideas en el aula y la práctica del conjunto de constituciones semánticas. Esta última engloba la práctica de diferentes grupos semánticos como sustantivos, adjetivos, y conectores. En seguida, se presenta la realización de borradores en el aula como una actividad de planeación.

5.1.1.1 La realización de borradores en el aula

Para comenzar, como resultado de la triangulación se encontraron coincidencias en los participantes en relación con la realización de un borrador antes de realizar un texto. Por ello, los estudiantes comentan que la actividad de planificar a través de un borrador les ayuda a desarrollar la habilidad escrita ya que pueden organizar de mejor manera las ideas antes de plasmarlas en un texto. Siendo así, la elaboración de borradores a través de notas, gráficos o redacciones sobre el tema a escribir. En el Fragmento 5.1 se muestran las respuestas obtenidas en el cuestionario.

Fragmento 5.1

Coincidencias del borrador en el cuestionario

Pregunta 4: ¿Qué pasos te ayudan al realizar un trabajo escrito?

Estudiantes 3, 5, 7, 9, 10: Borrador

Como se puede observar, la pregunta del cuestionario fue cerrada para que los estudiantes pudieran seleccionar entre las actividades realizadas en el aula. Aunque pueda visualizarse como una respuesta corta, en realidad muestra la coincidencia entre los estudiantes en cuanto al borrador como un paso para lograr un escrito. Tal como se menciona en la pregunta, el borrador se percibe como un paso para desarrollar la habilidad escrita. Siendo un proceso, es necesario aplicar estrategias para lograr tal desarrollo a través de la organización de ideas por medio de un borrador (véase Sección 3.3.1). Además, a través de las reflexiones se recuperaron las percepciones de los estudiantes en relación con su progreso de la habilidad escrita. (véase Fragmento 5.2).

Fragmento 5.2

Reflexión realizada por el estudiantado

Pregunta de guía. ¿Para realizar mi trabajo, ¿Cuáles fueron los pasos que me ayudaron?

Estudiante 3: Un borrador

Estudiante 5: El hacer borradores en mi hoja y los vocabularios que he aprendido

Estudiante 7: Primero guiarme sobre un borrador para ver mis errores

Como se puede observar, en las reflexiones realizadas en español los estudiantes mencionan la realización de un borrador como un paso que les ayudó a realizar su trabajo escrito. Asimismo, es importante mencionar que desde la sesión 1 se implementó la realización de borradores para fomentar la práctica de la etapa de planeación que proponen autores como Harmer (2004) (véase Sección 3.2.2.1), Díaz Barriga y Hernández (2010) (véase Sección 3.2.2.2) y Cassany (2000) (véase Sección 3.3.1) antes de escribir. En este sentido, se fomentó la escritura de borradores como una guía para organizar sus ideas. (véase Fragmento 5.2).

Fragmento 5.3

Entrada del diario de campo. Sesión 1

SESIÓN 1

NÚMERO DE ESTUDIANTES: 22 FECHA: 19/agosto /2023

HORA: 1:00 pm ACTIVIDAD: Writing "My interests"

DIARIO DE CAMPO

Hoy fue el primer día de clases, por lo que se llevó a cabo un escrito para conocer sus intereses, así como su nivel de inglés en la habilidad escrita. La actividad fue escribir sobre sus intereses incluyendo, la escuela, amigos, comida favorita, película y canción favorita, deporte y hobbies.

Les repartí una hoja blanca a cada uno y les pedí realizar su escrito y agregar un dibujo que los represente. Las indicaciones fueron escritas en el pizarrón para que los estudiantes tuvieran la guía sobre qué escribir. Se les sugirió escribir sus ideas o borrador del escrito en su cuaderno, antes de escribirlo en la hoja blanca. La actividad tomó alrededor de una hora. Al finalizar la actividad recolecté todos los trabajos para llevarlo a casa y revisarlos cuidadosamente.

En la entrada del diario se registró la manera en que se llevó a cabo la primera realización de borrador. De acuerdo con el diario se percibe que los estudiantes fueron libres de escribir sus ideas a través de notas que a ellos les ayude a saber qué escribir. Y así, en cada clase ellos fueron practicando esta actividad como forma de planear su escrito. Al final del curso, después de aplicar los dispositivos mencionados, se realizó una reflexión escrita en inglés. Si bien es cierto, la reflexión es un proceso que necesita de una guía con preguntas (véase Sección 1.4.1), es una actividad que debe ser practicada para lograr los propósitos. En tal sentido, los estudiantes fueron guiados en cada reflexión. Con respecto a la reflexión en inglés, se agregaron otras preguntas las cuales se muestran satisfactorias ya que los estudiantes lograron describir más que en las reflexiones anteriores (véase Fragmento 5.4)

Fragmento 5.4

Reflexión en inglés

Pregunta de guía. What are the steps to write a good work?

Estudiante 4: “The steps that helped me are that I follow the tasks, I write the draft and take notes”

Estudiante 6: “My steps to write a good work are number one: write one eraser and write one title. Number two correct your errors and number three rewrite”.

Estudiante 9: “The steps to follow were the draft, verbs and the notes

De acuerdo con el Fragmento 5.4, se observa que, aunque el propósito de la reflexión era conocer sus percepciones en cuanto a las actividades que apoyaron su habilidad escrita también se logró producir la reflexión en inglés. En este sentido, se observa un progreso en cuanto a la habilidad escrita en inglés y la práctica de la reflexión si se compara con el fragmento 2. Si bien es cierto, las respuestas contienen errores como la palabra “*eraser*” en lugar de “*draft*”, dan paso a la interpretación y se coincide con lo anteriormente discutido. Los estudiantes conciben la elaboración de un borrador y tomar notas como un paso para identificar errores y reescribir su trabajo para lograr un buen escrito.

Dicho lo anterior, la realización de un borrador parece una actividad sencilla e innecesaria. Sin embargo, con la práctica y la rutina de planear el escrito se pueden observar los beneficios de organizar las ideas y escribir para identificar errores para desarrollar la habilidad escrita. De acuerdo con los participantes, el borrador fue una de las actividades que dio paso a la realización de sus textos escritos que ayudan al proceso del desarrollo de la habilidad escrita.

5.1.1.2 La lluvia de ideas en el aula

En relación con el desarrollo de la habilidad escrita existen diversas estrategias que apoyan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, la selección pertinente de estas es responsabilidad del docente de acuerdo con las necesidades del grupo, del contexto o de la sesión del momento.

No obstante, la realización de las actividades son parte del desempeño de los estudiantes. En este sentido el estudiante es quien identifica las actividades que le apoyan durante su progreso. Dicho esto, para reconocer las actividades para el desarrollo de la habilidad escrita se necesitó de las voces de los estudiantes. Por lo tanto, otra actividad mencionada por ellos mismos es la implementación de lluvia de ideas como una actividad llevada a cabo de manera grupal para activar conocimiento con respecto a trabajos a realizar.

En el proceso de triangulación y codificación, se encontró que el estudiantado distingue la actividad de lluvia de ideas como parte de la etapa de planeación. Esta actividad les ayudó a activar los conocimientos (véase Sección 3.3) antes de realizar un escrito. En el fragmento 5.5, se muestran las respuestas obtenidas en el cuestionario:

Fragmento 5.5

Cuestionario

Pregunta 4: ¿Qué pasos te ayudan al realizar un trabajo escrito?

Estudiantes 1,2, 4, 6 y 8: Comentar en clase

Como se muestra en el Fragmento 5.5, varios estudiantes también expresan que el comentar las ideas en clase les ayudó a realizar sus trabajos escritos. Estas ideas fueron aterrizadas de diferentes maneras en el aula. Además, para cada sesión se procuró seguir procesos diferentes para la realización de los textos. Siguiendo la actividad de lluvias de ideas, se llevó a cabo como discusión en el grupo (véase Sección 3.3) y a través de “torbellinos de ideas” realizando gráficos (véase Sección 3.3.1). En el Fragmento 5.6, se muestra la entrada del diario de campo de la Sesión 2.

Fragmento 5.6

Entrada del diario de campo. Sesión 2

SESIÓN 2

NÚMERO DE ESTUDIANTES: 22 FECHA: 26/agosto /2023

HORA: 12:00 pm ACTIVIDAD: Writing "How to be a good classmate"

DIARIO DE CAMPO

Comenzamos con una actividad de vocabulario de personalidad. Les repartí tarjetas con las palabras a los estudiantes y ellos las clasificaron en negativos y positivos. Discutimos grupalmente la importancia de ser buenos compañeros usando los adjetivos de la actividad.

Posteriormente, realizamos un mapa en el pizarrón con una lluvia de ideas de lo que es ser un buen compañero, incluyendo 4 categorías "is, does, says, is not". Expliqué la actividad "realizar un poster sobre cómo ser un buen compañero". Una estrategia para llevar a cabo la actividad fue planificar. Después de discutir las ideas, los estudiantes se reunieron en equipo y organizaron para posteriormente realizar el poster de manera creativa.

La actividad les llevó mucho tiempo y no lograron terminar en esta sesión.

Como se puede apreciar, en esta sesión se llevó a cabo la lluvia de ideas de manera grupal, incluyendo los aspectos a tomar en consideración para la realización de trabajo. Al ser un trabajo en equipo, la actividad de planeación fue aún más enriquecedora ya que los estudiantes lograron interactuar para organizar sus ideas. En este sentido, se presentaron dos actividades de discusión de ideas, una de manera grupal con un gráfico en el pizarrón y otra en equipos pequeños. Para ilustrar de mejor manera las actividades de lluvia de ideas, se muestran los registros gráficos (véase Foto 5.1 y 5.2)

Foto 5.1

Organizador gráfico

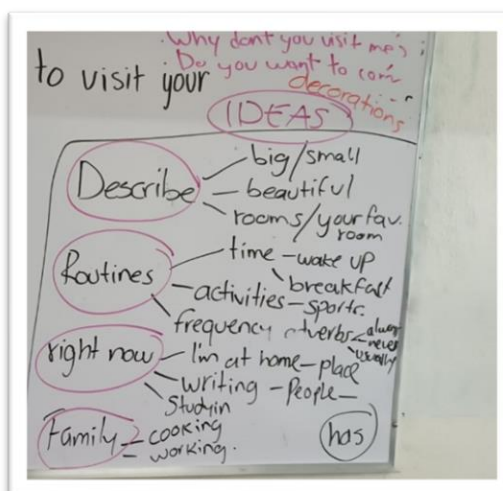
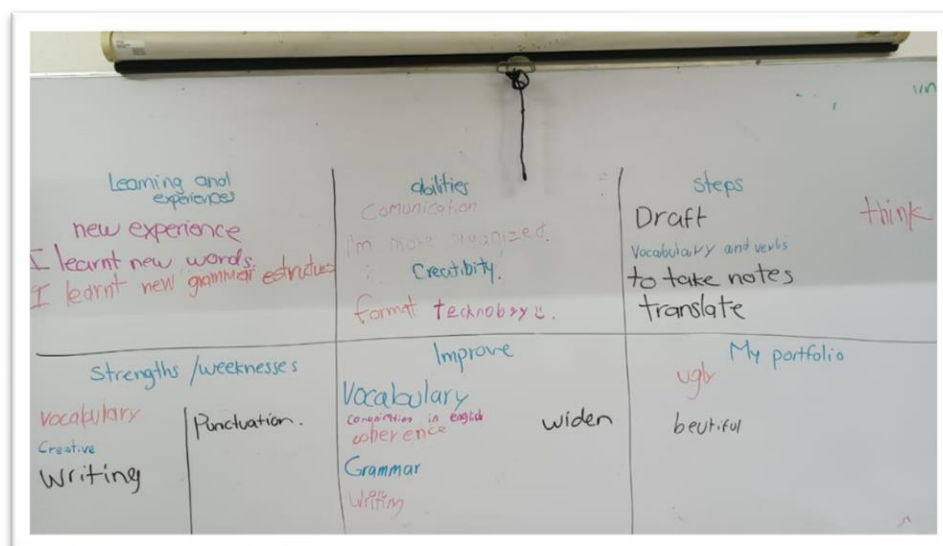


Foto 5.2

Lluvia de ideas realizado por el estudiantado



En los registros gráficos presentados se da a entender que la lluvia de ideas se llevó a cabo con notas del docente y de los estudiantes. En la Foto 9, se interpreta que los estudiantes participaron para construir los conocimientos y poder redactar su “*final reflection*”. En este sentido se comprende que la actividad para aterrizar las ideas en la lengua meta y de manera grupal les ayudó a realizar el trabajo. Con esto se puede agregar que la lluvia de ideas requiere de una organización por parte del docente para no perder de vista el objetivo e invitar a los estudiantes a ser ellos mismos quienes interactúen en la actividad para el desarrollo de su habilidad escrita.

5.1.1.3 Práctica del conjunto de constituciones semánticas.

Para la tercera actividad encontrada como parte de las actividades de planeación y para el apoyo del desarrollo de la habilidad escrita se asignó el nombre de “constitución de conjuntos semánticos”. Debido a que en los diferentes dispositivos se encontraron concurrencias en la palabra “vocabulario” como un aspecto que mejoraron en cuanto a la habilidad escrita. Por ello, fue necesario realizar una indagación minuciosa acerca de las significaciones de “vocabulario” para los estudiantes. Así pues, se encontraron las actividades en relación con esta concurrencia. En las actividades previas a las redacciones, se llevaron a cabo práctica de conjuntos semánticos tales como: sustantivos, adjetivos y conectores. Para comenzar, dentro

de las respuestas del cuestionario, los estudiantes comentan acerca de la mejora de su habilidad escrita. (véase Fragmento 5.6)

Fragmento 5.6

Cuestionario sobre su habilidad escrita

6. ¿Qué mejoraste en cuanto la habilidad escrita?

Estudiantes 2, 8, 1, 4: Vocabulario

Como se observa en el fragmento los estudiantes engloban el “vocabulario” como un aspecto que mejoraron a partir de las actividades para desarrollar la habilidad escrita. Sin embargo, “vocabulario” puede referirse a diversos tipos de palabras. Por lo tanto, indagando en sus significaciones se da a entender que los estudiantes hacen referencia a las actividades en las cuales se practicó conjuntos semánticos. Un ejemplo de ello se muestra en la Foto 5.3:

Foto 5.3

Práctica de vocabulario



En la Foto 5.3 se presenta la práctica de adjetivos previo a realizar un escrito en la que los estudiantes se vieron involucrados e interactuaron entre sí para revisar y seleccionar las palabras adecuadas a utilizar en su texto. Cabe mencionar, que la selección pertinente de vocabulario es importante para la constitución de un texto (véase Sección 3.2.2). Por lo tanto, la práctica de vocabulario antes del texto ayuda a tener un repertorio de ideas a integrar para redactar un texto cohesivo. Asimismo, el vocabulario puede entenderse como un elemento aislado de un texto. Sin embargo, al encontrar las respuestas de los estudiantes se observa cómo la selección de las palabras constituye un proceso crucial para dar sentido a los textos que se escriben.

De igual forma, como se menciona anteriormente, el vocabulario pueden ser palabras con diferentes propósitos de acuerdo con la actividad que se esté realizando. En relación con el vocabulario que los estudiantes mencionan, dentro de las reflexiones se encuentran las percepciones más detalladas sobre las fortalezas que desarrollaron en la práctica de la habilidad escrita desde la voz de los estudiantes. En el Fragmento 5.7 se muestran las coincidencias en cuanto a la práctica de vocabulario:

Fragmento 5.7

Practica de vocabulario en la reflexión

4. Algunas de mis fortalezas que desarrollé en esta actividad son:

Estudiante 1: El nombre de las comidas

Estudiante 4: mi creatividad, vocabulario

Estudiante 5: vocabulario y escritura

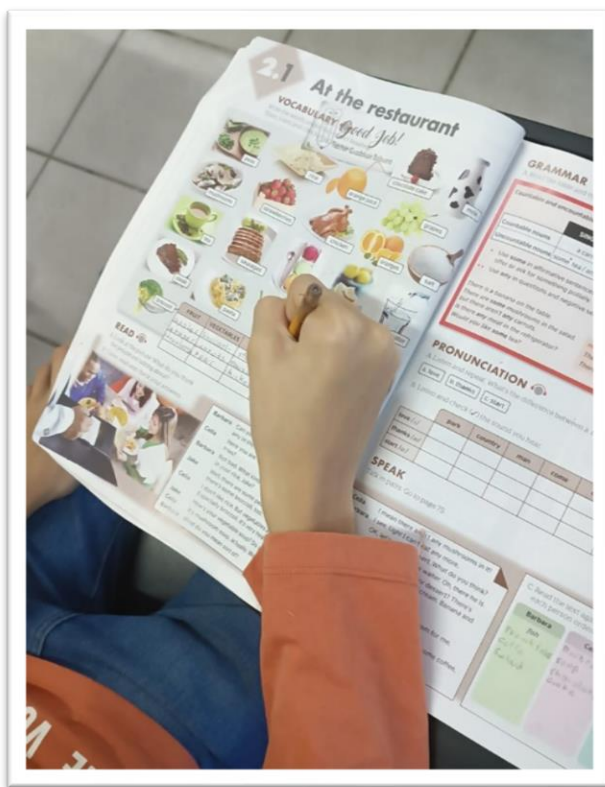
Estudiante 7: Cada idea diferente poner comas, el vocabulario

Estudiante 8: más creatividad, aprendizaje de nuevas palabras, más organización

Las respuestas obtenidas en las reflexiones dan a entender la práctica de vocabulario en diferentes actividades. Por ejemplo, para la realización de un menú de comida fue necesario revisar antes qué tipo de comida utilizar. Esta práctica se realizó a través de actividades en el libro (véase Foto 5.4) y la socialización en el aula. De igual forma, la práctica de palabras para realizar trabajos como “mis intereses” o “mi nueva casa”. Además, dentro de las mismas reflexiones se encuentra que los estudiantes seleccionan un texto como preferencia. Este último fue la realización de un texto descriptivo sobre su ciudad. Por ello, se indagó dentro del diario del docente la forma en que se llevó a cabo este escrito (véase Fragmento 5.8).

Foto 5.4

Práctica de palabras sobre comida



Fragmento 5.8

Diario del docente. Sesión 5.

SESIÓN 5

NÚMERO DE ESTUDIANTES: 21 FECHA: 23 / septiembre /2023

HORA: 12:00 pm ACTIVIDAD: Practica de conectores / Writing "My draft about my city"

DIARIO DE CAMPO

Para el día de hoy se planeó realizar el borrador de su siguiente actividad "My city". Además, se llevó a cabo la práctica de conectores para mejorar su redacción. Para esta actividad, se presentó la pizarra de conectores que contiene 9 categorías: opinión, sequence, addition, contrast, persuasión, comparison, illustration, cause and effect, conclusión. Comencé preguntándoles, ¿Para qué usamos los conectores? ¿Cuáles son? (ejemplos). Los estudiantes participaron y dieron ejemplos. Leí las categorías de la pizarra. Posteriormente, los estudiantes se reunieron en equipos de 3 personas, a cada equipo les di las tarjetas de una categoría. Ellos las discutieron en equipo y después pasaron a colocarlas en la cajita correspondiente.

Cada equipo paso al frente, leyó y mostró las tarjetas para que todos las visualizaran. Dieron un ejemplo usando un conector y la pusieron en la categoría que consideraron correcta mencionando el por qué. Así, todos pasaron hasta completar la pizarra. Por cuestiones de tiempo ya no se pudo realizar otra practica de conectores que se tenía planeada. Finalmente, se explicó los criterios para la actividad de "my city" para realizar su borrador y posteriormente su texto.

Dentro del diario del docente, se muestra que la práctica de conectores fue vital para la realización del escrito. Cabe mencionar que los conectores son parte fundamental para redactar un texto cohesivo. De acuerdo con el MCER se espera que en el Nivel A2 los estudiantes logren hacer uso de los conectores (Véase Sección 3.4) para unir ideas coherentes y cohesivas. En este sentido, la práctica de conectores se integró como una actividad de soporte para lograr el texto. La actividad fue enriquecedora ya que los estudiantes coinciden en que el texto de "mi ciudad" fue el que más les exigió en cuanto a redacción y organización. Debido a que fue un trabajo en PowerPoint con diferentes aspectos a agregar. Los conectores fueron de gran ayuda para enlazar sus ideas. En la Foto 5.5 se observa la manera en que se llevó dicha práctica y el material utilizado.

Foto 5.5*Práctica de conectores en inglés*

Nota: la Foto 5.5 se editó para respetar la identidad de los participantes.

Después de analizar los diferentes tipos de conjuntos semánticos que ayudaron a los estudiantes a desarrollar la habilidad escrita. Se puede agregar que el vocabulario que los estudiantes describen da referencia a las actividades en las que practicaron y seleccionaron palabras antes de escribir un texto. No obstante, los conjuntos semánticos se lograron ver al largo de las etapas de su desarrollo ya que se practicaron antes de escribir, se plasman durante la redacción y se revisan después de realizaron en la cual ellos expresan que fueron áreas de fortalezas desarrolladas.

5.1.2 La redacción del texto

Como resultado de la triangulación, codificación y categorización final se encontraron recurrencias entre el estudiantado acerca de la redacción del texto como la segunda etapa de la escritura. La actividad que les ayudó a fomentar su habilidad escrita en este proceso fue la organización durante la redacción del texto que se discute en el siguiente apartado.

5.1.2.1 La organización del texto

Como se discute en los apartados anteriores, a lo largo de la investigación se encontraron actividades de planeación que fomentan el desarrollo de la habilidad escrita. De igual forma, se obtuvo información acerca de la organización del texto que hace referencia al proceso que se lleva a cabo en el desarrollo de la habilidad escrita. Es decir, forma parte de las etapas que el estudiantado realiza al escribir un texto. Como resultado del proceso de codificación y categorización final, se encontraron recurrencias por parte del estudiantado hacia las diferentes actividades realizadas a lo largo de los dos ciclos de investigación. De dichas recurrencias se obtuvo la organización tal como el estudiantado describe la actividad de organizar, revisar y reconsiderar las ideas surgidas en las actividades de planeación. En el Fragmento 5.9 se muestran las opiniones de las personas participantes en su bitácora de reflexión.

Fragmento 5.9

La organización comentada en las reflexiones

Para realizar mi trabajo ¿Cuáles fueron los pasos que me ayudaron?

Estudiante 1: Repasar el nombre de algunas comidas, buscar imágenes buenas, buscar tradiciones, buscar la definición de palabras.

Estudiante 2: La elección del tema, y el contenido al momento de ordenar.

La organización y la cooperación.

Estudiante 6: ...la ayuda de mi profesora en cuestionas que aún no sabía.

Como se observa en el Fragmento 5.9, el estudiantado describe los pasos que le ayudaron para escribir. De acuerdo con las respuestas, se interpreta que el estudiantado organiza sus ideas y el material al momento de escribir. Asimismo, la intervención de la docente es importante para apoyar en el proceso de la redacción.

Coincidiendo con Raimés (1983), para escribir un texto se debe tomar en consideración diversos elementos, entre ellos la organización de párrafos de acuerdo con el tema y los objetivos del contenido (véase Sección 3.2.2). En este sentido, en el proceso realizado por los estudiantes, se observa la importancia de organizar el contenido al momento de plasmar en el trabajo a realizar.

La organización que el estudiantado comenta en los diferentes dispositivos se llevó a cabo en el aula en los diferentes trabajos escritos. Además, la organización se puede interpretar de acuerdo con la forma de trabajo de cada estudiante, es decir, no todos llevan el proceso de organización de la misma manera. No obstante, las recurrencias en los hallazgos hacen referencia a la organización como parte del proceso de su redacción. Cabe mencionar que el portafolio busca la autonomía y responsabilidad del estudiantado sobre su propio aprendizaje, tal como lo menciona Barbera (2005), acerca de los beneficios de dicha herramienta de evaluación. El portafolio busca que el estudiante reconozca el proceso y las acciones en su aprendizaje (véase Sección 1.2.1).

Fragmento 5.10

Pasos para realizar un escrito según las personas participantes

¿Qué pasos te ayudaron a realizar cada escrito?

Estudiante 1: Identificar mi proyecto y actividad, después realizarlo paso a paso con algunos apuntes ya realizados y buscar algunas cosas en internet.

Estudiante 3: Seguir las indicaciones de la profe y hacer un borrador

Estudiante 4: concentrarme en mi trabajo y preguntarle el significado a la maestra de las cosas que no entiendo.

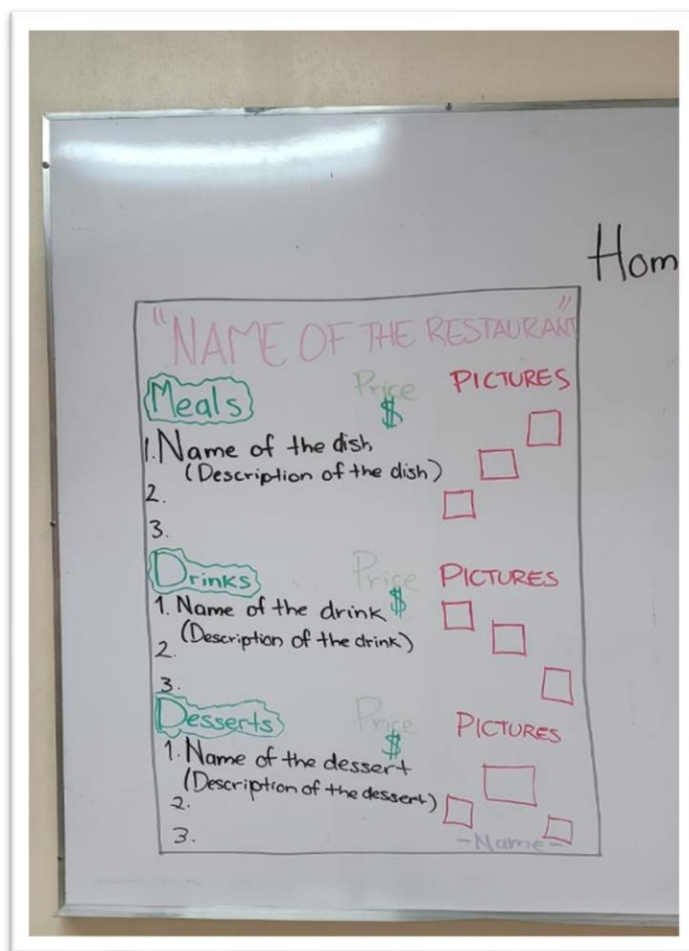
Estudiante 6: Seguir el formato

Estudiante 8: Revisar y recordar lo que ya había visto

En el Fragmento 5.10, se muestra la diversidad de acciones que el estudiantado lleva a cabo como parte de su organización al momento de escribir. Entre las respuestas se puede observar que las indicaciones, seguir el formato y la revisión son primordiales para escribir un texto de manera organizada. De acuerdo con Klimova (2013), un texto se debe organizar y revisar (véase Sección 3.2.2). Asimismo, en las etapas que Díaz Barriga y Hernández (2010) sugieren en el proceso de desarrollo de la habilidad escrita se encuentra la “textualización”, en la que se presenta la organización del contenido y el formato que sigue el texto (véase Sección 3.2.2.2).

Foto 5.6

Ejemplificación del formato a seguir



En la Foto 5.6, se presenta la ejemplificación del formato de uno de los trabajos realizados en el aula. De esta manera, el estudiantado puede visualizar y comprender de mejor manera el formato que se espera que sigan. Además, la ejemplificación les ayuda a organizar sus ideas, así como el material a utilizar. De acuerdo con Harmer (2004), en las etapas de redacción se lleva a cabo la edición, en esta parte, se revisa, se corrige y se reescribe (véase Sección 3.2.2.1). Desde esta perspectiva, a lo largo de la investigación se logra percibir la integración del proceso de desarrollo de la habilidad escrita y los beneficios que el portafolio brinda como herramienta de evaluación debido a que las diferentes etapas de redacción se van desarrollando a lo largo de la construcción del portafolio, ya que la etapa de la post escritura también se puede observar en la revisión que el estudiantado realiza sobre su propio trabajo, además de la revisión y retroalimentación brindada por parte de la docente que se discute en apartados siguientes.

Como última adición a este apartado, la organización es un proceso que apoya al estudiantado a mejorar su habilidad escrita y a tener claras las ideas, formato, reglas de la lengua entre otros aspectos a considerar en la redacción de un texto. Si bien, el estudiantado hace referencia a la organización como parte del proceso, también se obtuvo coincidencias de la organización como una fortaleza desarrollada en la realización de cada texto.

Fragmento 5.11

La organización como fortaleza

Algunas de mis fortalezas que desarrollé en esta actividad son:

Estudiante 2: Aprendí a describir comida, a utilizar bien los puntos, desarrollé creatividad, signos de puntuación, en este mejoré en la organización

Estudiante 3: Creatividad, el buen uso de las palabras y el orden de estas.

Estudiante 4: organizar mejor mi trabajo

Estudiante 7: organización

Como se observa en el Fragmento 5.11, el hábito de la organización en los diferentes trabajos, ayudó al estudiantado a desarrollar la misma como fortaleza, coincidiendo que la organización les ayuda a mejorar el trabajo a realizar. Asimismo, es importante mencionar que de acuerdo con Martínez (2002), la organización puede ser un reto en la construcción del portafolio (véase Sección 1.2.2). Por lo tanto, el haber desarrollado la organización como fortaleza en el estudiantado muestra la flexibilidad y los alcances que el portafolio también puede presentar.

5.2 Criterios a integrar en el portafolio como herramienta de evaluación

Después de discutir las actividades que fomentan el desarrollo de la habilidad escrita en el estudiantado. En seguida, se aborda la discusión acerca de los criterios para implementar en el portafolio como herramienta de evaluación en la habilidad escrita. Para ello, se tomó en cuenta las diferentes rutas para evaluar según los autores (véase Sección 2.4). Por lo que a lo largo de los dos ciclos de investigación se aplicaron diferentes dispositivos para encontrar los criterios pertinentes para evaluar la habilidad escrita del estudiantado de nivel Teens 3. Como parte de los hallazgos se obtuvieron tres criterios generales: la evaluación de los textos, la construcción del portafolio y la creatividad en el diseño. A continuación, se discute la evaluación de los textos.

5.2.1 La evaluación de los textos

Como parte de la evaluación de los textos se obtuvo dos aspectos a incluir: el uso de la lengua y el contenido del texto. Para el primer aspecto se encontraron recurrencias como la implementación de las reglas de la lengua como el vocabulario y gramática. Para el segundo aspecto se encontraron recurrencias por el estudiantado referentes al contenido, forma y puntuación como parte del texto. Cabe mencionar que los criterios discutidos en el siguiente apartado surgieron de la implementación de los dispositivos y actividades realizadas en el aula para conocer las percepciones de los estudiantes y establecer los criterios pertinentes en el proceso del portafolio.

5.2.1.1 Uso de la lengua

Para escribir un texto, existen etapas a seguir. De acuerdo con Harmer (2004) (véase Sección 3.2.2.1), el proceso de la redacción conlleva cinco fases en las cuales se toma en cuenta la edición y revisión de los textos considerando el uso correcto de la lengua. De igual forma, Díaz Barriga y Hernández (2010) sugieren etapas para el proceso de escritura (véase Sección 3.2.2.2). Revisando en las diferentes etapas y actividades para lograr la redacción se mencionan los elementos que conforman un texto y los aspectos a considerar. Uno de los principales elementos es el uso de la lengua, tal como el vocabulario a incluir y las reglas gramaticales. A través, de las diferentes actividades y trabajos realizados en esta investigación se llevó a cabo el consenso con las personas participantes para negociar los criterios a considerar en la evaluación de sus textos a lo largo de la construcción del portafolio.

Foto 5.7

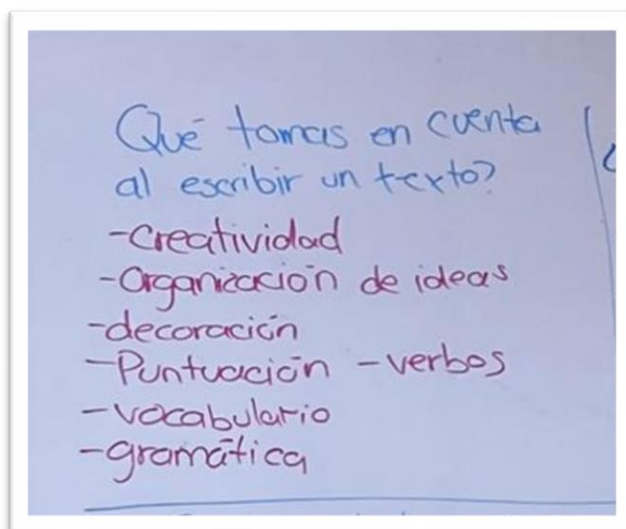
Consenso llevado a cabo con el estudiantado



El portafolio es una evaluación alternativa que busca la participación del estudiantado en la toma de decisiones a lo largo de las diferentes fases de su construcción (véase Sección 2.4.1). Por ello, para establecer los criterios pertinentes para la evaluación de los textos, se llevó a cabo el consenso para discutir los elementos que el estudiantado considera importantes al momento de escribir y los aspectos a evaluar en sus textos. Como se observa en la foto 5.7, el estudiantado participó en la actividad para negociar los criterios, encontrando recurrencias en sus voces como: vocabulario y gramática.

Foto 5.8

Respuestas del consenso de criterios



Como se puede observar en la Foto 5.8, el estudiantado comenta acerca del vocabulario y gramática como parte importante a considerar en sus textos. El uso de la lengua en la redacción de un texto es importante para la comprensión de este mismo. El estudiantado hace referencia al uso de vocabulario, así como de los verbos. Asimismo, mencionan el uso de las reglas gramaticales. Desde este punto, tomando en cuenta que el portafolio es una herramienta de evaluación que considera el proceso de enseñanza-aprendizaje, fue imprescindible llevar a cabo la práctica del vocabulario y la gramática para ser evaluados.

Fragmento 5.12

Diario docente sobre el uso de la lengua

SESIÓN 3

NÚMERO DE ESTUDIANTES: 31 **FECHA:** 17/febrero/2024

HORA: 12:00 pm **ACTIVIDAD:** Writing “My new house”

DIARIO DE CAMPO

Los estudiantes trabajaron con un e-mail sobre su casa. Se comenzó con la revisión del formato de un e-mail que los estudiantes tienen en su libro de trabajo. Los estudiantes identificaron las partes del e-mail. Después, se escribió en el pizarrón las indicaciones: Escribir un e-mail a un amigo hablando sobre su nueva casa, como es, que hace diariamente, que esta haciendo, que hace su familia. Se realizó una lluvia de ideas sobre el vocabulario que podrían usar, y se les pidió realizar un borrador para organizar sus ideas antes de escribir.

Les repartí hojas blancas para escribir su e-mail. Los estudiantes trabajaron en su e-mail y fui revisando y apoyando con dudas sobre su texto. Se pudo observar que los estudiantes hicieron uso del vocabulario para describir su casa, así como el presente simple y continuo. Finalmente recolecté los trabajos para revisarlos en casa con la hoja de revisión de trabajos.

Como se observa en el Fragmento 5.12, se llevó a cabo la práctica del vocabulario y la gramática como el presente simple y el presente continuo, interpretando así el uso de la lengua en los trabajos de los estudiantes para poder ser revisados por la docente y posteriormente dar una retroalimentación a través de la evaluación de sus textos. Asimismo, a lo largo de la investigación y con base en las respuestas de los participantes, se llevó a cabo la evaluación de los textos de manera continua.

Cabe mencionar que la etapa de revisión se realizó durante y después de la redacción de los textos debido a que en la revisión se debe tomar en cuenta el uso de las normas de la lengua (véase Sección 3.3.1), se apoyó a los estudiantes a corregir sus textos durante la redacción y posteriormente la docente les brindó de manera constante una evaluación y retroalimentación de sus trabajos. Siendo así, uno de los alcances del portafolio, apoyar al estudiante a la revisión constante y progreso de su aprendizaje.

Por último, como parte de los hallazgos, se encontraron recurrencias en el cuestionario aplicado acerca de la importancia que los estudiantes le dan a los diferentes elementos y aspectos a considerar al momento de escribir un texto. Lo anterior para corroborar lo trabajado y consensuado con los estudiantes.

Fragmento 5.13

Importancia del vocabulario y gramática por parte del estudiantado

1. De los siguientes elementos enumera del 1 al 6 según consideres más importante a tomar en consideración en un texto en inglés. Siendo el 1 el más importante y el 6 el menos importante.

Estudiante 3, 4, 6, 8,10 le dieron mayor importancia: Vocabulario y gramática

Como parte de las respuestas encontradas en el cuestionario, el estudiantado coincide en que el vocabulario y la gramática son elementos primordiales para incluir en un texto. Por lo tanto, derivado del consenso, las recurrencias en sus respuestas y a la evaluación continua del uso de la lengua en sus textos, se obtuvo que son criterios pertinentes para incluir en la evaluación de los textos a integrar en el portafolio como herramienta de evaluación de la habilidad escrita.

5.2.1.2 Contenido y forma

Como parte de las recurrencias obtenidas en los diferentes dispositivos, para evaluar un texto, además del uso de la lengua, es importante tomar en cuenta, el contenido y la forma de la redacción del texto. En este marco, se consideró el sentido y la puntuación de los textos escritos por el estudiantado. Como parte del cuestionario aplicado a las personas participantes, se encuentran coincidencias en las ideas y el contenido como elementos importantes a considerar en sus textos.

Fragmento 5.14

Ideas y contenido como elementos relevantes del texto.

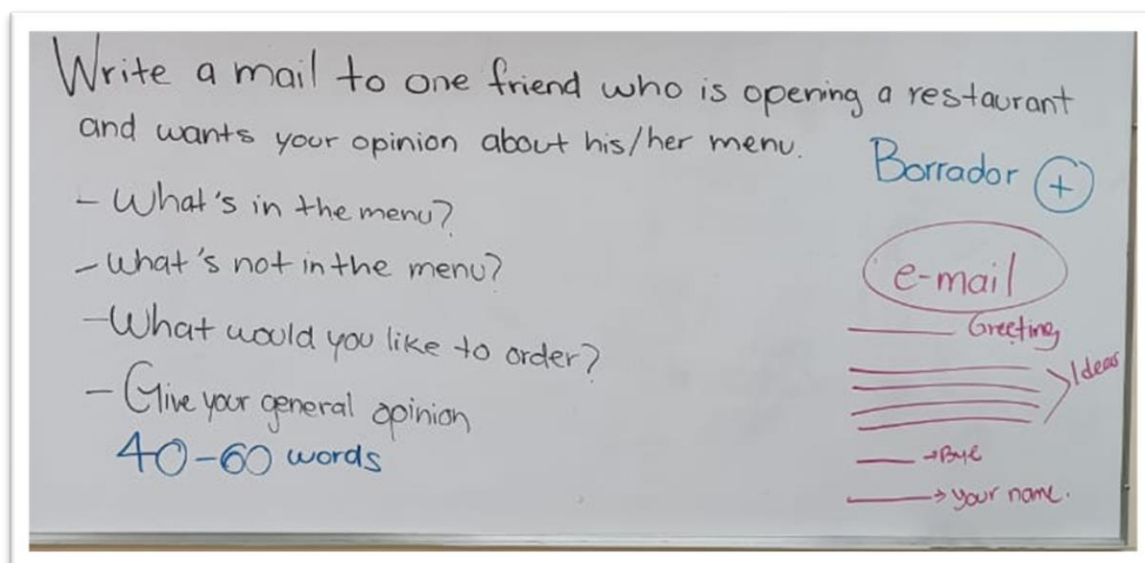
1. De los siguientes elementos enumera del 1 al 6 según consideres más importante a tomar en consideración en un texto en inglés. Siendo el 1 el más importante y el 6 el menos importante.

Estudiantes 1, 2, 4 y 5 le dieron mayor importancia: Ideas/contenido

Como se observa en el Fragmento 5.14, las ideas y el contenido a integrar en un texto son primordiales para darle sentido al texto. De acuerdo con Raimes (1983), el contenido se refiere a la claridad del texto (véase Sección 3.2.2). Desde esta mirada, el contenido se consideró en la evaluación de los textos de acuerdo con la actividad asignada, es decir, que el propósito de la actividad se cumpliera impulsando al estudiantado a producir un texto con un mensaje claro que comunicara lo indicado.

Foto 5.9

Asignación de un texto escrito



En la Foto 5.9, se presenta un ejemplo de una de las asignaciones realizadas en el aula. En esta, se escribieron las indicaciones en el pizarrón para su visualización y comprensión del estudiantado. Así, las personas participantes redactaron su texto siguiendo las indicaciones y las preguntas de guía para lograr redactar un texto con un contenido claro y comprensible. Asimismo, como se observa en la Foto 5.9, se ejemplificó el formato a seguir como parte fundamental a considerar en un texto.

Fragmento 5.15

Diario docente de la actividad realizada

SESIÓN 4

NÚMERO DE ESTUDIANTES: 31 estudiantes **FECHA:** 24/Febrero/24

HORA: 12:30 pm **ACTIVIDAD:** My friend's menu

DIARIO DE CAMPO

Para el segundo texto de este día, se realizó un e-mail. Como ya habían realizado un e-mail la sesión pasada, se comenzó preguntándoles acerca del formato. Los estudiantes dieron las partes del e-mail, y escribí en el pizarrón un ejemplo del formato con las partes a incluir. Se les solicitó intercambiar su menú con un compañero y observar las partes integradas y lo que le hizo falta. Después, escribí las indicaciones, escribir un e-mail sobre el menú de su amigo incluyendo que hay en el menú, qué no hay, que ordenarías y una opinión general. Los estudiantes comenzaron escribiendo su borrador, y fui apoyando revisando errores y apoyando con dudas. Al final no dio tiempo de que terminaran su texto, por lo que lo terminaron en casa.

En el Fragmento 5.15, se tomó nota de lo ocurrido en la sesión del día 24 de febrero del 2024. De acuerdo con lo observado, los estudiantes lograron mencionar las diferentes partes del texto a escribir, el e-mail. Por lo tanto, se observa la relevancia de conocer el formato a escribir para tener una estructura a seguir, tal como lo menciona Harmer (2004), (véase Sección 3.2.2.1). La estructura del texto le da forma al contenido, ideas y mensaje a transmitir. Después de las actividades realizadas, los textos escritos y las recurrencias encontradas en los dispositivos, se encontraron respuestas en las bitácoras de reflexiones en las que el

estudiantado hace referencia a las fortalezas desarrolladas después de escribir sus textos. En el fragmento, se observan las respuestas del estudiantado.

Fragmento 5.16

Fortalezas desarrolladas en los textos

Algunas de mis fortalezas que desarrollé en esta actividad son:

Estudiante 1: Creatividad, vocabulario y contenido

Estudiante 2: Aprendí a describir comidas, a utilizar bien los puntos, desarrollé creatividad, signos de puntuación, en este mejoré en la organización.

Estudiante 3: La gramática y puntuación

Estudiante 6: Contenido, vocabulario y creatividad

En las recurrencias encontradas, el estudiantado hace referencia a diferentes aspectos desarrollados. Entre estas se observa el vocabulario y las reglas de la lengua (véase Sección 5.2.1.1), así como el contenido y la puntuación que le dan sentido y forma a la redacción de un texto, tal como lo menciona Flower (1989, como se citó en Caldera, 2003, p. 366) (véase Sección 3.3.1). La revisión del texto conlleva la revisión y corrección del sentido de los textos. Finalmente, en las respuestas obtenidas, también se presenta la creatividad como una de las fortalezas desarrolladas que se discuten en el Apartado 5.1.2.

5.2.2 La construcción del portafolio

El portafolio puede evaluar a través de diversas formas y rutas de acuerdo con los objetivos que se busquen alcanzar, ya sea a través de los contenidos a incluir, la estructura, organización y logros alcanzados por mencionar algunos (véase Sección 2.4.1). Siendo así, el portafolio una herramienta que puede adaptarse a las necesidades y propósitos del contexto en el que se aplica. Para nuestra investigación, se revisaron diversas propuestas para la construcción del

portafolio y se encontraron autores que sugieren pasos, etapas o fases para llevar a cabo la evaluación de portafolio véase Sección 1.3). De tal modo, a lo largo de los dos ciclos se exploró e implementó el portafolio para obtener los criterios pertinentes para evaluar.

Como parte de los hallazgos se encontraron recurrencias acerca de la construcción e integración de las diferentes etapas del portafolio. Cabe mencionar que la evaluación del portafolio busca el acuerdo y negociación con los estudiantes. En este sentido, el portafolio debe ser presentado al inicio del curso para que el estudiantado conozca la dinámica de trabajo y lo que se espera de ellos, así como darles la oportunidad de participar en el proceso de evaluación. Por ello, el curso se comenzó con la presentación de las etapas: realización de trabajos, selección y reflexión de trabajos y aprendizajes y evaluación.

Fragmento 5.17

Diario docente sobre la presentación de la dinámica del portafolio

SESIÓN 1

NÚMERO DE ESTUDIANTES: 31 FECHA: 03 /febrero/2024

HORA: 09:10am ACTIVIDAD: Presentación del portafolio

DIARIO DE CAMPO

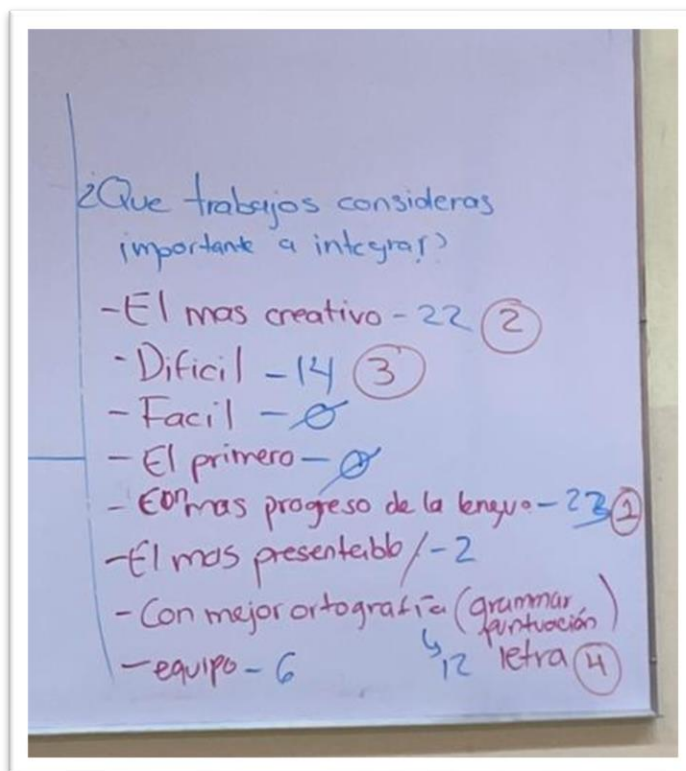
Hoy fue el primer día de clases por lo que se comenzó presentando los criterios de evaluación. Como parte de la evaluación de la habilidad escrita se presentó y explicó la dinámica del portafolio como herramienta de evaluación. Se mostraron unas diapositivas de power point con los puntos relevantes de manera concisa incluyendo las actividades esperadas, la construcción del portafolio, las reflexiones y las posibles fechas para cada selección. Los estudiantes se mostraron atentos ya que hacían preguntas sobre los trabajos y la forma en que serán evaluados. Algunos estudiantes mencionaron que parecía mucho trabajo, por lo que les sugerí llevar una carpeta para guardar y organizar sus trabajos desde el inicio. Además, les mencioné que los iría guiando en cada actividad, por lo que se mostraron mas tranquilos.

Como se observa en el Fragmento 5.17, la primera sesión fue detonadora para que el estudiantado conociera la dinámica de evaluación. Por ello, se comenzó con un ejercicio de producción escrita como su primer trabajo de portafolio. Lo anterior para conocer el nivel de los estudiantes y adentrarlos a la producción escrita. Posterior a la primera sesión, se devolvieron los trabajos con su retroalimentación y se llevó a cabo el consenso para el

acuerdo de criterios de selección de trabajos, se realizó de tal modo que el estudiantado tuviera la oportunidad de analizar la forma de evaluar así el espacio para reflexionar acerca de lo que desean incluir en su portafolio.

Foto 5.10

Consenso sobre los criterios de selección



Como se observa en la Foto 5.10, el estudiantado sugirió diversos criterios, para brindar la oportunidad de tener más opciones para poder seleccionar libremente sus trabajos. Después de que el estudiantado decidiera y estableciera los criterios de acuerdo con lo que consideran importante a integrar en su portafolio, a lo largo de las siguientes sesiones se fue guiando al estudiantado en la realización de sus trabajos. Además, se solicitó llevar un folder para guardar y organizar todos sus trabajos fomentando la responsabilidad en ellos. Asimismo, como parte de la construcción del portafolio se encontraron recurrencias en la responsabilidad del estudiantado en la realización de los trabajos a lo largo del curso.

Fragmento 5.18

Respuestas del estudiantado acerca de la realización de sus trabajos

Dispositivo de autoevaluación

Organicé todos los trabajos desde el inicio del curso:

Estudiante 1,2,3,4 y 6: Coinciden en “casi logrado”

Realicé todos mis trabajos en el tiempo solicitado:

Estudiante 1,2,3,4 y 6: coinciden en “logrado”

En las respuestas de los estudiantes se puede interpretar que el portafolio es un reto para fomentar la responsabilidad en los estudiantes, ya que coinciden que, aunque realizaron todos los trabajos, no comenzaron a organizarlos desde el inicio. De aquí la importancia de guiar a los estudiantes y apoyarlos en la construcción de cada etapa. De igual forma, a través de las diferentes etapas y en la implementación de los dispositivos se encontraron recurrencias en la experiencia de los estudiantes construyendo su portafolio por lo que se ve la importancia de integrar la construcción como parte de los criterios de evaluación.

Fragmento 5.19

Coincidencias en la construcción del portafolio

Cuestionario

¿Qué te gustó más de tu portafolio?

Estudiante 1, 2, 4, 6 y 9: Construir y decorar

Al final de la construcción del portafolio, se llevó a cabo el repaso de lo realizado, aprendido y construido a lo largo del curso. Para ello, se realizó la socialización en el aula en el que se escribieron las diferentes etapas de construcción y los contenidos a integrar en el portafolio

creado a entregar. Como parte de los hallazgos se presenta la Foto 5.11, que ilustra la forma en que se volvió a revisar la construcción del portafolio.

Foto 5.11

Revisión de la construcción

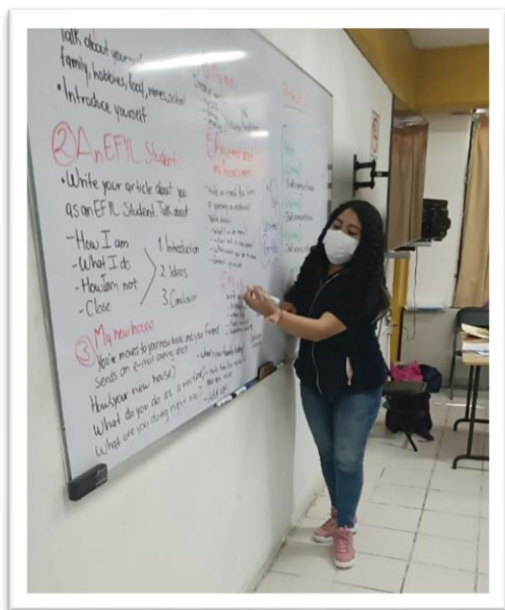
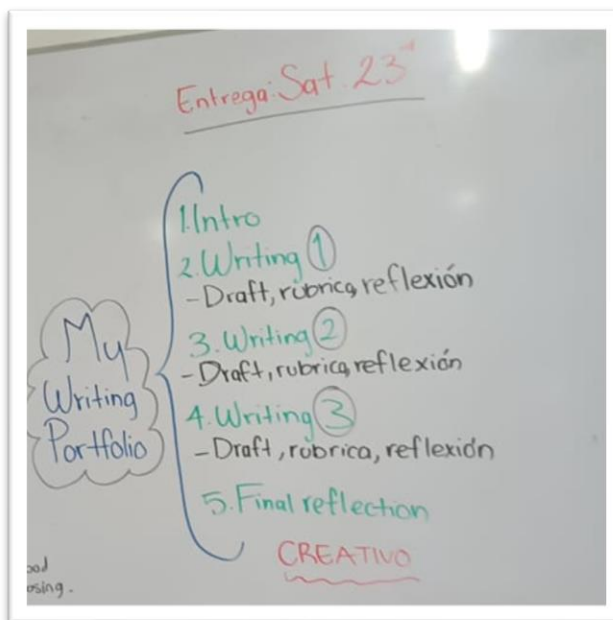


Foto 5.12

Estructura de la construcción



Finalmente, como parte de las recurrencias del estudiantado, se encontraron las percepciones acerca de su experiencia construyendo el portafolio a través de las diferentes etapas. Lo anterior se llevó a cabo para conocer los alcances de la construcción y los criterios tomando en cuenta el proceso llevado a cabo y las percepciones del estudiantado hacia el portafolio como herramienta de evaluación involucrándolos en el proceso de la misma.

Fragmento 5.20

Cuestionario sobre la experiencia en la construcción del portafolio

¿Cómo fue tu experiencia en la elaboración del portafolio?

Estudiante 3: Siento que me ayudó en lo que fallaba

Estudiante 5: Creo que para mí fue una actividad muy buena ya que aprendimos y reflexionamos sobre nuestros trabajos y también podíamos decorarlo a nuestros gustos

Estudiante 10: Me gustó mucho armar mi portafolio

Fragmento 5.21

Reflexiones sobre su portafolio

What I think about my portfolio

Estudiante 4: In the end, I think my portfolio is good and very creative

Estudiante 6: I think that my portfolio isn't that perfect but I'm okay with it, I think my portfolio it is full of good grammar

Estudiante 7: I can improve my writing more and I think my portfolio is nice

Como se observa en los Fragmentos 5.20 y 5.21, el estudiantado comenta acerca de su experiencia en la construcción del portafolio integrando las diferentes etapas como los trabajos realizados, las reflexiones sobre lo que lograron y la creación física de su portafolio final. De este modo, se observa la importancia de integrar la construcción del portafolio en los criterios como parte de su evaluación estableciendo otra mirada sobre la evaluación tomando en cuenta la participación del estudiantado.

5.2.3 La creatividad en el diseño

El tercer criterio en el portafolio como herramienta de evaluación de la habilidad escrita es la creatividad en el diseño. De acuerdo con las recurrencias encontradas, el estudiantado menciona la creatividad como parte esencial del portafolio tanto en los contenidos como el portafolio físico. Desde esta mirada, se refieren a la creatividad como la decoración, creación del diseño de su trabajo, el uso de diferentes materiales entre otros.

Es importante mencionar que, al analizar las respuestas de los estudiantes, ellos se refieren a la creatividad como la forma de realizarlo y presentarlo. Los estudiantes hacen mención acerca de la creatividad como una fortaleza desarrollada a través de los trabajos realizados. Asimismo, ellos comentan que la creatividad es un área de interés para continuar realizando debido a que le da forma y presentación a sus trabajos. De acuerdo con los aspectos que un texto debe contener (véase Sección 3.2.2) se incluye la originalidad. Por lo tanto, la creatividad ayuda a los estudiantes a tener esa originalidad e individualidad en sus trabajos dado que en esta investigación se busca evaluar el progreso de los estudiantes de manera particular, es importante dar a los estudiantes la oportunidad de explotar su creatividad y personalizar sus trabajos. Enfatizando así, que la evaluación del portafolio busca esa autenticidad en los aprendizajes.

Fragmento 5.22

Recurrencias de los trabajos creativos

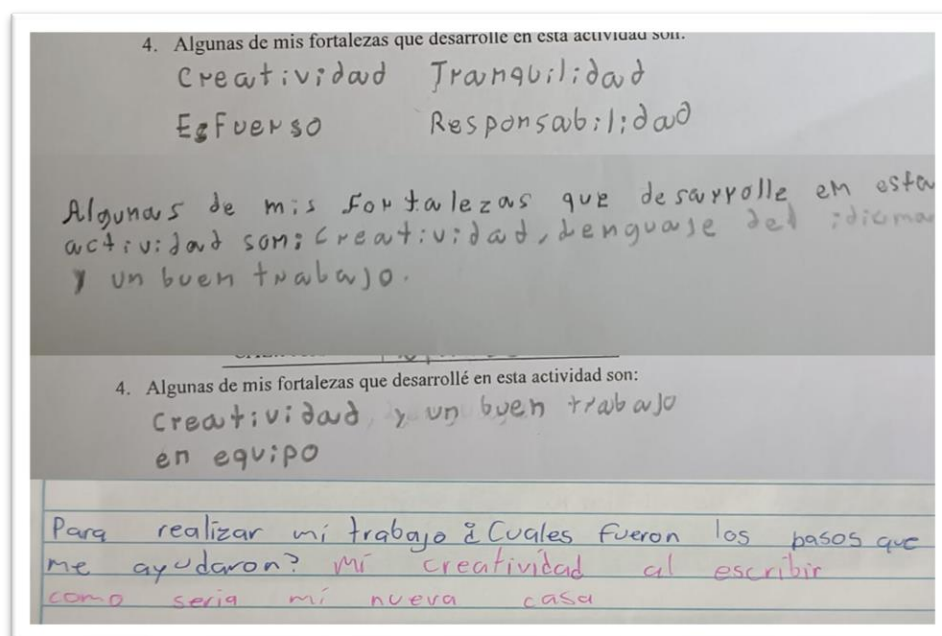
1. ¿Qué actividades te ayudan a desarrollar la habilidad escrita?

Estudiante 3,4,8,10: trabajos creativos (con materiales como recortes, dibujos, pintura, papel etc.)

De acuerdo con el Fragmento 5.22, el estudiantado coincide en que los trabajos creativos ayudan a desarrollar la habilidad escrita. La creatividad puede ser fomentada a través de diferentes materiales como los que se mencionan en el Fragmento 5.21. No obstante, es necesario interpretar los beneficios para esta investigación. En este sentido, al escribir también es necesario el formato en que se presenta el trabajo, por ejemplo, si es un trabajo ilustrativo, informativo, una presentación entre otros. En la Foto 5.13 se muestran respuestas del estudiantado en relación con las fortalezas desarrolladas:

Foto 5.13

La creatividad como fortaleza



De igual forma, se puede agregar que la creatividad da un soporte al trabajo escrito. También es importante tomar en consideración que los estudiantes son adolescentes de 11 a 13 años por lo que los trabajos creativos y atractivos los impulsa a generar interés en los trabajos que realizan. Además, como se menciona con anterioridad, la personalización de sus trabajos es muestra de su propio aprendizaje (véase Fotos 5.14 y 5.15).

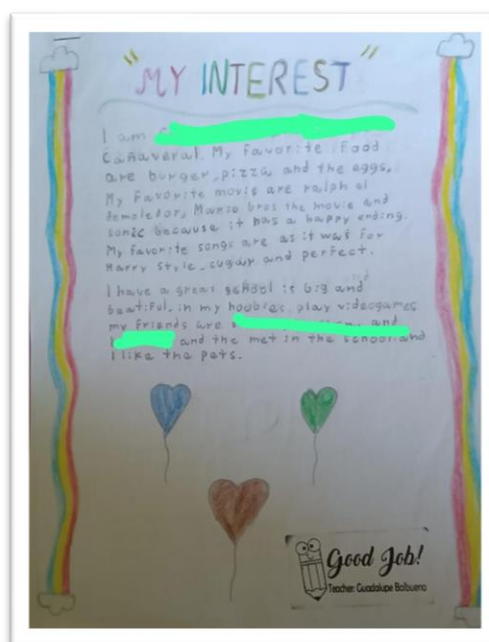
Foto 5.14

Presentación creativa



Foto 5.15

Trabajo creativo



Asimismo, en las respuestas encontradas del estudiantado, hacen mención de la creatividad como parte de su experiencia en la construcción de su portafolio. En este sentido, se observa la importancia que el estudiantado le da a la creatividad tanto en los trabajos escritos como en la construcción y creación de su portafolio. En el Fragmento 5.22, se observan las respuestas del estudiantado sobre su portafolio.

Fragmento 5.23

Experiencia en la elaboración del portafolio

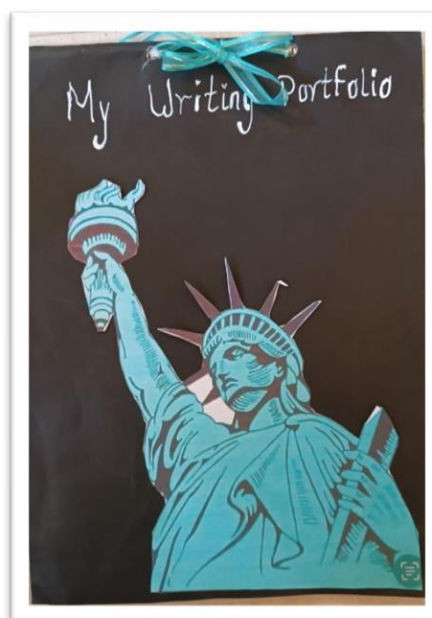
¿Cómo fue tu experiencia en la elaboración del portafolio?

Estudiante 4: Fue muy bonita ya qué me ayudo con mi creatividad y metas sobre mí misma

Estudiante 5: Que pude ver que complicado es decorarlo, pero logré mejorar en cuanto a la creatividad

Estudiante 8: me gustó mucho, ya que fui creativo lo que casi no soy, pero he ido mejorando y son trabajos de todo lo aprendido

En el Fragmento 5.23, el estudiantado hace referencia a la creatividad como a los aprendizajes observado como parte de su portafolio. Asimismo, se observa que para algunos fue un reto la decoración y diseño. Sin embargo, fue una experiencia grata y les ayudó a desarrollar otras habilidades a través de las diferentes etapas de construcción. Por último, en las Fotos 5.16 y 5.17, se muestran algunos de los trabajos logrados por el estudiantado.

Foto 5.16*Portafolio del estudiantado***Foto 5.17***Portafolio realizado por el estudiantado*

Finalmente, se puede mencionar que la creatividad es parte fundamental de la elaboración de los contenidos del portafolio y de la construcción física de esta herramienta. En los hallazgos obtenidos, se observan las coincidencias por parte del estudiantado hacia la creatividad como parte de sus fortalezas desarrolladas y la experiencia en la creación de su portafolio, fomentando la originalidad y personalización que muestra el progreso de su aprendizaje a través de los trabajos realizados.

5.3 Contenidos para conformar un portafolio de evaluación

En el siguiente apartado se discuten los hallazgos referentes a los contenidos que conforman un portafolio de evaluación de la habilidad escrita en inglés. Como resultado de la triangulación de los dispositivos aplicados y la condensación de información se encontraron los contenidos pertinentes a integrar en el portafolio. De acuerdo con las diferentes etapas llevadas a cabo a lo largo de los dos ciclos de investigación, se encontraron coincidencias en las evidencias de producción escrita realizadas por el estudiantado, la utilidad de los formatos de evaluación y los documentos que guían al estudiantado en la reflexión de su aprendizaje.

5.3.1 Las evidencias de la producción escrita

Como parte de los hallazgos, las evidencias de la producción escrita se realizaron a lo largo del primer y segundo ciclo. Después de aplicar los dispositivos y revisar y analizar las respuestas del estudiantado se encontraron los documentos de producción escrita a integrar en un portafolio de evaluación. El estudiantado, a través de la selección y su perspectiva hacia los diferentes textos escritos mencionan el tipo, características y temáticas de los textos pertinentes a integrar en su portafolio. A continuación, se discuten el tipo y características de las evidencias de producción escrita.

5.3.1.1 Tipo y características de los textos

Para comenzar, la tipología del texto es primordial para tomar en consideración al momento de escribir. Para esta investigación, se tomó en cuenta las opiniones del estudiantado, los objetivos que marca el programa EFYL y los alcances del MCER en nivel A2, que es el nivel que se busca alcanzar en nuestro contexto. De acuerdo con los resultados y el entrecruzamiento de los elementos antes mencionados, se encontró que el tipo de texto que apoyó al estudiantado en el proceso de su producción y evaluación fue el texto descriptivo (véase Sección 3.4.1).

Fragmento 5.24*Cuestionario sobre el tipo de texto*

5. De los siguientes textos, ¿Cuál se te facilita escribir?

Estudiante 1: Textos donde describo y doy mi opinión

Estudiante 2: Textos donde describo y con creatividad

Estudiante3: Textos con creatividad

Estudiante 4: Escribir un e-mail

Estudiante 9: Textos donde describo y donde doy mi opinión.

En el Fragmento 5.24, se observan las coincidencias por parte del estudiantado con referencia al texto descriptivo. El estudiantado comenta que los textos donde describen les facilita la producción escrita. De acuerdo con el fragmento, el estudiantado presenta una tendencia por la descripción en un texto. De acuerdo con el MCER, se espera que los estudiantes en nivel A2 sean capaces de escribir sobre aspectos de su vida cotidiana (véase Sección 3.4).

De igual forma el libro que se utiliza en el programa EFYL para Teens 3 propone la redacción de textos descriptivos (véase Sección3.4.1). Aunado a lo anterior, la descripción es una forma para acercar al estudiantado a los temas que le son familiares y, por ende, se les facilita para escribir y fomentar el desarrollo de su habilidad escrita. De igual forma, en sus trabajos se puede observar que la descripción les ayuda a organizar sus ideas y escribir sobre un tema que conocen. En las Fotos 5.18 y 5.19 se presentan ejemplos de los trabajos en los que describieron su ciudad.

Foto 5.18

Ejemplo 1 del trabajo sobre la ciudad.

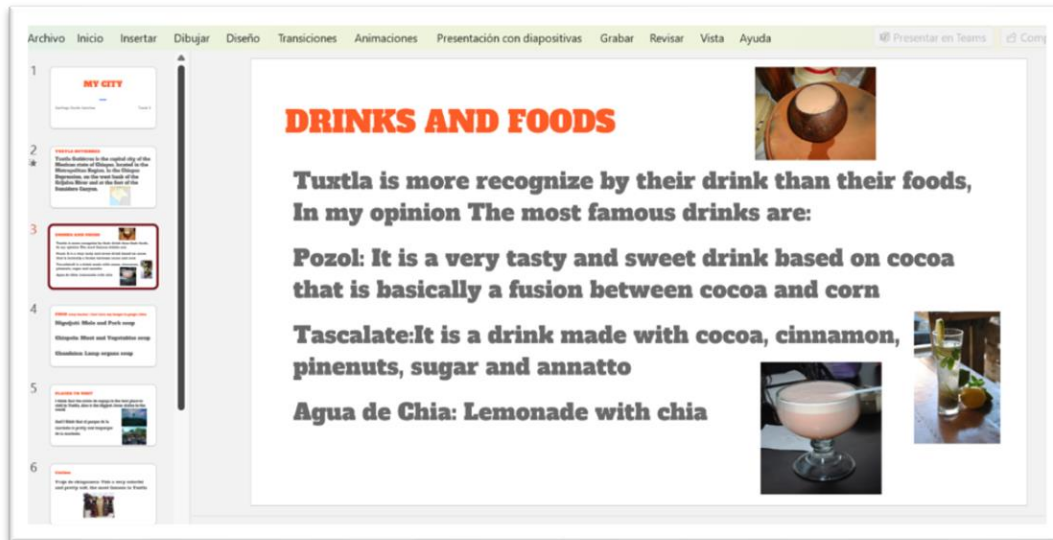
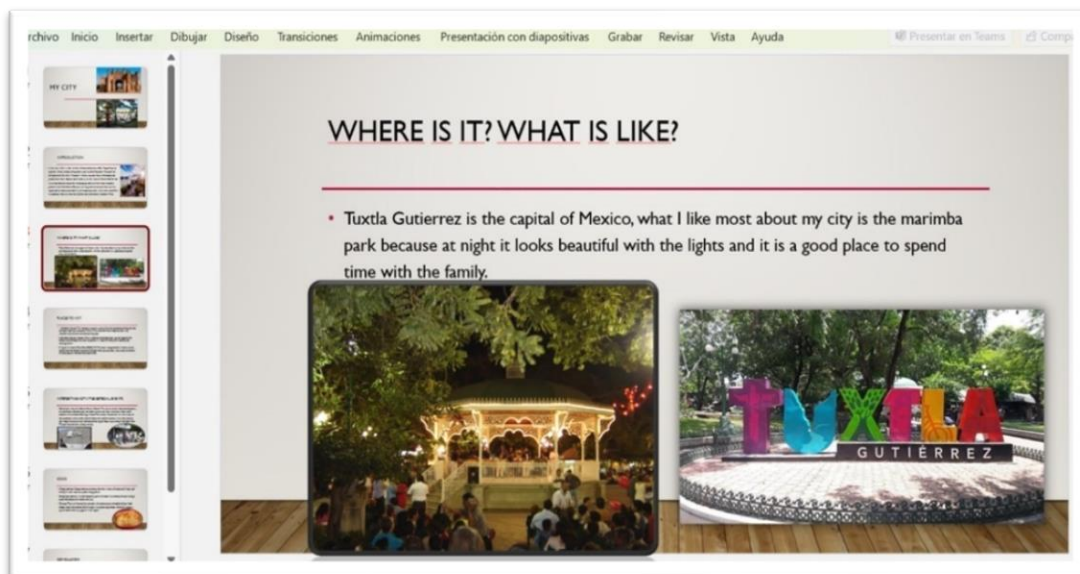


Foto 5.19

Ejemplo 2 del trabajo sobre la ciudad.



Asimismo, como parte de los textos descriptivos se encontraron recurrencias acerca de las características y forma de las evidencias de producción escrita. En las reflexiones realizadas por el estudiantado se observaron las selecciones realizadas y describen porque integraron dichos trabajos en su portafolio. De este modo, las selecciones dieron paso a la interpretación acerca de las características y forma que cada texto posee.

Fragmento 5.25

Reflexiones sobre la selección de sus trabajos

Escogí esta actividad porque...

Estudiante 2: Me gustó el poder trabajar en otro tipo de formato (no solo en el cuaderno)

Estudiante 3: Me gusta la actividad porque pude mejorar mi forma de expresarme

Estudiante 5: Me ayudó a conocer más el lugar donde vivo y a saber cómo expresarlo en inglés

Estudiante 6: Me gustó como lo decoré, también me gustó el buscar mi forma de ser en EFYL

Estudiante 9: Me gustó esta actividad ya que pude describir cómo me siento siendo un estudiante EFYL

Como se observa en el Fragmento 5.25, el estudiantado seleccionó diferentes textos haciendo referencia al formato y presentación del texto. Ilustrando la idea anterior, el texto encontrado en las reflexiones es un texto en formato PowerPoint en el que los estudiantes describen su ciudad. Asimismo, hacen mención del formato donde se describen a ellos mismos en el programa EFYL. En este texto, el estudiantado realizó un texto con características de artículo. De acuerdo con Capel y Sharp (2014) “un artículo está escrito para una audiencia más amplia y aparecerá en cierto tipo de revista o en un sitio web” (p.71). Los adolescentes de EFYL escribieron un texto integrando sus descripciones separadas en párrafos para organizar las ideas a incluir simulando un artículo sobre ellos mismos en EFYL.

Como parte de las selecciones realizadas también se encontraron recurrencias en el estudiantado hacia textos con características de autobiografía en el que ellos escriben acerca de su vida e intereses. Cabe mencionar que para el segundo ciclo se modificó y se especificaron las indicaciones para guiarlos a escribir sobre ellos mismo. De igual forma, se encontró que la elaboración de un menú de comida o carta de restaurante le brindó una experiencia grata al estudiantado.

Fragmento 5.26

Selección de textos del estudiantado

Estudiante 1: My interests: Siento que hacer una biografía me ayuda progresar más.

My menú: siento que es la que me enseña más acerca de los números, comida etc. esta actividad me gustó mucho

Estudiante 2: My menu: porque me gustó la organización del trabajo

Estudiante 3: My interests: porque fue fácil y me gustó porque dije qué me gusta. El poder escribir en inglés

My menú: porque me gustó y me divertí mucho

Por último, como resultado del análisis de la información, se encontró que el estudiantado menciona que la elaboración de un e-mail le ayudó a integrar los conocimientos adquiridos. Como se observa en el fragmento, en el cuestionario aplicado, el estudiantado menciona el texto “*my new house*” que sigue un formato de e-mail, descriptivo y dividido en párrafos, tal como lo propone el libro que se lleva en el programa EFYL (véase Sección 3.4.2).

Fragmento 5.27

E-mail como preferencia en el estudiantado

¿Qué actividad te ayudó a integrar los conocimientos?

Estudiante 1: my new house

Estudiante 8: My city, my new house

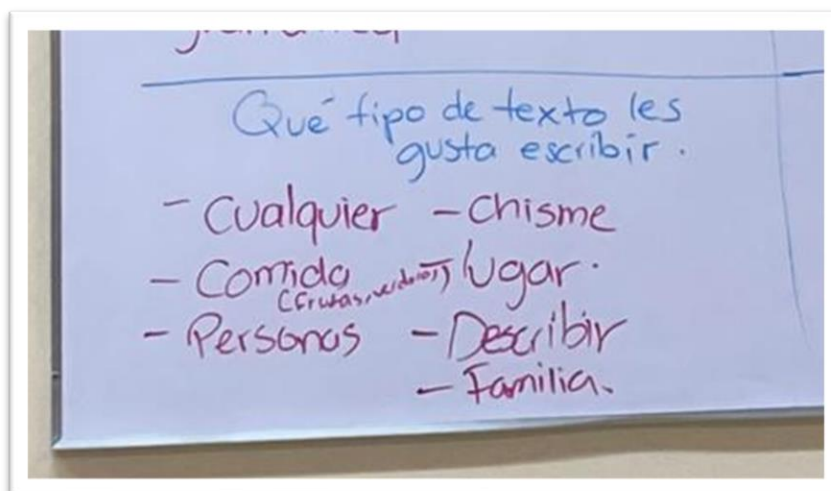
Estudiante 10: my new house

5.3.1.2 Temáticas de los textos

Después de discutir el tipo de textos y sus características como parte de las evidencias de producción escrita. En el siguiente apartado se presentan las temáticas pertinentes de los textos a escribir. Como resultados, se encontraron recurrencias que hacen referencia a la descripción de lugares, personas y comida. Asimismo, el portafolio como evaluación brinda la oportunidad al estudiantado de participar en la selección de trabajos para su aprendizaje. Para ello, se realizó en consenso en donde discutieron acerca de las temáticas escribir (véase Foto 5.20)

Foto 5.20

Consenso sobre temáticas



A través de la realización de los diferentes textos, se observó que el estudiantado logró escribir acerca de las temáticas mencionadas. Un ejemplo de esto se muestra en el Fragmento 5.28, del diario docente. El estudiantado escribió un texto en donde integraron la descripción de su casa (lugar) y las acciones de su familia (personas).

Fragmento 5.28

Diario docente sobre el texto del estudiantado

SESIÓN 3

NÚMERO DE ESTUDIANTES: 31 FECHA: 17/febrero/2024

HORA: 12:00 pm ACTIVIDAD: Writing "My new house"

DIARIO DE CAMPO

Los estudiantes trabajaron con un e-mail sobre su casa. Se comenzó con la revisión del formato de un e-mail que los estudiantes tienen en su libro de trabajo. Los estudiantes identificaron las partes del e-mail. Después, se escribió en el pizarrón las indicaciones: Escribir un e-mail a un amigo hablando sobre su nueva casa, como es, que hace diariamente, que esta haciendo, que hace su familia. Se realizó una lluvia de ideas sobre el vocabulario que podrían usar, y se les pidió realizar un borrador para organizar sus ideas antes de escribir.

Además, en las respuestas de los cuestionarios aplicados se encontraron coincidencias entre los estudiantes en relación con los textos escritos que más les gustó. Dichas respuestas, dieron paso a la interpretación y análisis de las temáticas abordadas en los diferentes textos. El estudiantado hace mención sobre los textos con temas sobre ellos mismos y su experiencia en EFYL, la creación de un menú que integra temas de comida, el texto descriptivo sobre su ciudad y el texto sobre su casa.

Fragmento 5.29

Cuestionario sobre los textos que más gustaron

De los textos que escribiste, ¿Cuál te gustó más?

Estudiante 1: An EFYL student, my menu porque estaban bonitos

Estudiante 2: My menu, my city. Me gusto la oportunidad de hacerlo en compu, y la idea del texto igual.

Estudiante 3: My new house. Se me hizo más emocionante el tema y se me facilitó

Estudiante 4: An EFYL student, porque fue el más creativo

Estudiante 5: My menu, my city porque puse mucha creatividad y gusta aprender

Como se observa en el Fragmento 5.29, el estudiantado seleccionó diferentes textos que integran las temáticas mencionadas con anterioridad. Tal como lo sugiere el libro del programa EFYL (véase Sección 3.4.2). De este modo, se integraron los tipos de textos, las características, las temáticas y la perspectiva por parte del estudiantado.

5.3.2 Los formatos de evaluación

Como parte de los contenidos del portafolio, es importante revisar los formatos de evaluación y los aportes para cada etapa. Es relevante mencionar que el portafolio fomenta la evaluación a través de los diferentes agentes que participan (véase Sección 2.4.2). En este sentido, a lo largo de la investigación se evaluó el portafolio por parte del docente con la retroalimentación y evaluación continua de los textos (véase Sección 5.2.1) y al final de la construcción del portafolio (véase Sección 5.2.2). Asimismo, se brindó al estudiantado la oportunidad de

participar en la evaluación realizando una coevaluación y autoevaluación sobre su aprendizaje y el trabajo de su compañero.

5.3.2.1 Evaluación del docente

La evaluación del docente se realizó con la revisión constante de los trabajos del estudiantado. Para ello, se aplicó un formato de revisión elaborada en inglés (véase Sección 4.3.2), con este formato se evaluó el primer trabajo y se solicitó al estudiantado revisar analizar su retroalimentación. Sin embargo, se encontró que la rúbrica no fue comprendida, por lo tanto, no se logró el objetivo de que el estudiantado reflexionara sobre su evaluación y sus logros.

Fragmento 5.30

Diario docente sobre la revisión de la rúbrica

SESIÓN 3

NÚMERO DE ESTUDIANTES: 31 FECHA: 17/febrero/2024

HORA: 11:00 pm ACTIVIDAD: Revisión de la rúbrica para evaluar textos.

DIARIO DE CAMPO

El día de hoy se regresaron los trabajos evaluados con la primera rúbrica. Se les pidió a los estudiantes revisar sus aciertos y áreas de mejora. Después, se les pidió revisar el formato de la rúbrica y se les preguntó su opinión acerca de su eficacia. La mayoría de los estudiantes comentó que no entendieron muchas cosas porque estaba en inglés, que para analizar sus fortalezas y debilidades consideran que es mejor en español. Además, pidieron tener un puntaje como calificación en sus textos. Por ello, se llevó a cabo el consenso en el aula, y se escribió en el pizarrón las sugerencias para mejorar la rúbrica. Se discutió sobre lo que toman en cuenta al escribir un texto, que tipo de texto les gusta escribir, que agregarían en la rúbrica proporcionada. Asimismo, se discutieron los criterios para seleccionar sus trabajos del portafolio por lo que ellos mismos decidieron que desean incluir.

En la revisión de la rúbrica, el estudiantado comentó que no comprendieron el formato ni los comentarios debido a que estaba en inglés. Por ello, se consideró realizar el consenso para conocer sus percepciones. De acuerdo con lo discutido y acordado se elaboró otra hoja de revisión con las modificaciones sugeridas por el estudiantado, integrando los criterios (véase Sección 5.2), cambiando la lengua al español y agregando un puntaje. Después, se aplicó la hoja de revisión mejorada y se implementó un cuestionario para conocer sus percepciones.

Fragmento 5.31

Cuestionario sobre la hoja de revisión

¿consideras que la hoja de revisión te ayudó?

Estudiante 1: Si me ayudó a ver algunas fallas

Estudiante 2: si me ayudó, porque estaba en español

Estudiante 3: Si, porque me ayudó a ver en qué cuestiones debo mejorar

Estudiante 4: Si, porque pude darme cuenta de errores que no

Después de la construcción del portafolio, se crearon otros formatos de evaluación: evaluación final del docente y la coevaluación y autoevaluación. El formato de evaluación final se adaptó de las retroalimentaciones a lo largo del curso. Asimismo, se consideró los alcances esperados de acuerdo con el MCER y el programa EFYL entrecruzándolo con las reflexiones realizadas por el estudiantado y el dispositivo de autoevaluación. De este modo, se implementó un cuestionario para conocer las percepciones del estudiantado hacia la evaluación final.

Fragmento 5.32

Cuestionario sobre la evaluación final

De acuerdo con el resultado obtenido, ¿Consideras que la evaluación final fue de ayuda?

Estudiante 2: Si, porque me ayuda a saber cómo voy y en qué mejorar

Estudiante 3: Si, me ayudó a recordar lo bueno y lo malo de mis trabajos

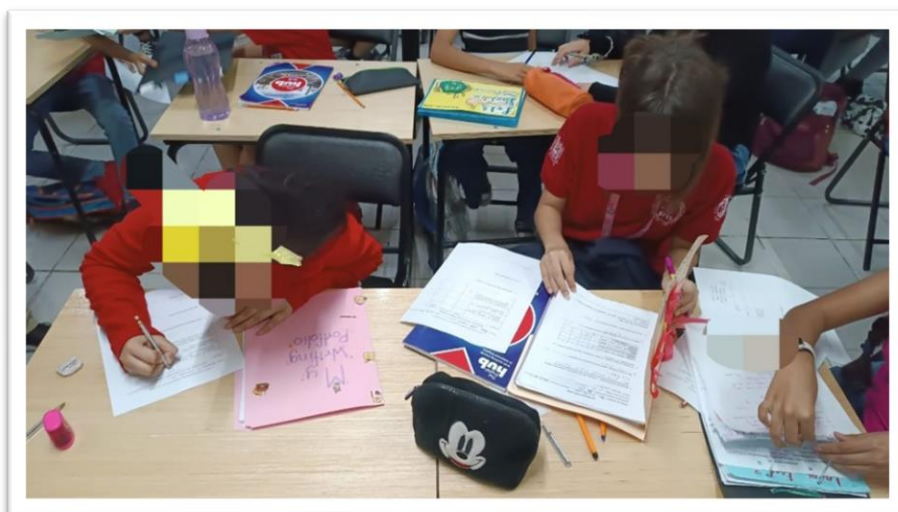
Estudiante 6: Si, porque me dio las cosas en las que debo mejorar

Estudiante 8: Si, porque ahora ya sé cuáles son mis fortalezas

Después de las evaluaciones realizadas por el docente, se implementaron la autoevaluación y coevaluación para involucrar al estudiantado en el proceso de evaluación. Ambos formatos se adaptaron de las retroalimentaciones realizadas a lo largo del semestre, las reflexiones, el dispositivo de autoevaluación y las percepciones hacia la evaluación docente. Se explicaron ambos formatos y como responder, revisando su portafolio y el aprendizaje logrado. Comenzaron con la autoevaluación. Después, intercambiaron sus portafolios con un compañero para realizar la coevaluación. Se observó cómo el estudiantado revisó su portafolio y se tomó su tiempo para responder su autoevaluación.

Foto 5.21

Evaluación del portafolio por el estudiantado



Fragmento 5.33

Opiniones sobre la autoevaluación

¿Consideras que la evaluación realizada por ti mismo te ayudó?

Estudiante 1: Si, aunque fue difícil ser honesta, me ayudó a pensar en mis errores y como mejorar

Estudiante 2: Si, porque me ayudó a darme cuenta cómo voy

Estudiante 6: Si, porque no me sentí forzada al responder

Fragmento 5.34

Opiniones sobre la coevaluación

¿Consideras que la evaluación realizada por tu compañero te ayudó?

Estudiante 2: Si, porque supe que pensaba la otra persona de mi trabajo

Estudiante 3: Si me ayudó a ver desde otra perspectiva mis trabajos

Estudiante 8: Si porque me hizo darme cuenta de mis errores en mi portafolio

Después de realizar las evaluaciones por el estudiantado, se aplicó el cuestionario para conocer sus percepciones acerca ambos formatos. En esta parte, se encontró que los estudiantes lograron completar las evaluaciones, asumiendo una responsabilidad activa en su aprendizaje, así como una visión crítica hacia el trabajo de sus compañeros. Entre las respuestas del estudiantado, hacen referencia al reto de autoevaluarse, sin embargo, se logra ver el esfuerzo en el análisis y la honestidad al realizarla. Asimismo, mencionan que la coevaluación les ayudó a conocer la percepción de su compañero al igual que opinar sobre la construcción del portafolio de alguien más.

5.3.3 Los documentos de reflexión: uso de formatos en español e inglés.

Durante los dos ciclos de investigación, se implementaron prácticas de reflexión con una guía de apoyo (véase Sección 4.3.2). En estas se registraron las percepciones de los estudiantes en relación con el desarrollo de la habilidad escrita. Los estudiantes reconocieron las fortalezas desarrolladas, así como las áreas de mejora. Las reflexiones se realizaron al término de dos textos realizados para analizar su logro, a partir de esas mismas buscaron mejorar al elaborar el siguiente texto. Desde este punto, se interpreta que la reflexión fue una práctica continua

a lo largo de la investigación en las cuales el estudiantado fue fomentado hacia una mirada crítica sobre su propio aprendizaje.

Dicho lo anterior, en las reflexiones que el estudiantado realizó se observa una mejora en cuanto a la relación de ellas mismas. En la primera reflexión ellos se limitan a palabras descriptivas. Sin embargo, en la segunda y tercera (con modificaciones en el formato), los estudiantes ya estaban familiarizados con la actividad y lograron redactar más acerca de su aprendizaje. Dentro de las reflexiones se percibe que los estudiantes logran autoevaluarse de acuerdo con su progreso en relación con el trabajo logrado. Asimismo, agregan aspectos negativos y positivos de su trabajo lo que indica que existe una reflexión sobre sí mismos. (véase Foto 5.22)

Foto 5.22

Reflexiones del estudiantado

MI PRIMERA REFLEXIÓN

Nombre del estudiante: The menu Fecha de la reflexión: 26/01/20

Nombre de la actividad seleccionada: My new house

Fecha en la que se realizó: 26/01/20

Criterio: Individual

1. Escogí esta actividad porque... (reflexión sobre las experiencias y emociones vividas en la actividad pueden ser positivas o negativas, lo que más me gustó y lo que no)

Fue una de mis favoritas, porque la hice muy bien aunque había sido individual. Fue muy creativa y yo no soy buena para eso. Pero hice lo que pude y me sentí orgulloso.

2. Para realizar mi trabajo, ¿cuáles fueron los pasos que me ayudaron?

Me ayudaron el material de mis libros y los aprendidos en clase.

3. De acuerdo al trabajo logrado, me puedo evaluar de la siguiente manera (marcando el 1 el menor puntaje y el 4 el mayor):

	1	2	3	4
Formato				
Contenido				
Vocabulario				
Gramática				
Coherencia				

CALIFICACIÓN: 13

4. Algunas de mis fortalezas que desarrollé en esta actividad son:

Me ayudó a aprender de nuevas palabras, me ayudó a organizar.

5. ¿Qué puedo mejorar para la siguiente reflexión?

Me ayudó a mejorar mi vocabulario en inglés y mi creatividad.

REFLECTION VOCABULARY

Reflect: Improve steps strategies feelings vocabulary connect format

MI SEGUNDA REFLEXIÓN

Nombre del estudiante: My new house Fecha de la reflexión: 30/01/20

Nombre de la actividad seleccionada: My new house

Fecha en la que se realizó: 30/01/20

Criterio: Individual

1. Escogí esta actividad porque... (reflexión sobre las experiencias y emociones vividas en la actividad pueden ser positivas o negativas, lo que más me gustó y lo que no)

Porque me gusta que lo podamos practicar con dibujos y poder decir más cosas en mi casa perfecta.

2. Para realizar mi trabajo, ¿cuáles fueron los pasos que me ayudaron?

Me ayudaron el material de mis libros y los aprendidos en clase.

3. De acuerdo al trabajo logrado, me puedo evaluar de la siguiente manera (marcando el 1 el menor puntaje y el 4 el mayor):

	1	2	3	4
Formato				
Contenido				
Vocabulario				
Gramática				
Coherencia				

CALIFICACIÓN: 12

4. Algunas de mis fortalezas que desarrollé en esta actividad son:

La coherencia y seguir los pasos del formato.

5. ¿Qué puedo mejorar para la siguiente reflexión?

Añadir mejorar más contenidos de gramática y contenido del tema.

REFLECTION VOCABULARY

Reflect: Improve steps strategies feelings vocabulary connect format

MI TERCERA REFLEXIÓN

Nombre del estudiante: My city Fecha de la reflexión: 31/01/20

Nombre de la actividad seleccionada: My city

Fecha en la que se realizó: 30/01/20

Criterio: Individual

1. Escogí esta actividad porque... (reflexión sobre las experiencias y emociones vividas en la actividad pueden ser positivas o negativas, lo que más me gustó y lo que no)

Escogí esta actividad porque fue lo que me gustó más por los dibujos, la casa y todo eso.

2. Para realizar mi trabajo, ¿cuáles fueron los pasos que me ayudaron?

Porque el profesor lo ayudó a hacer, porque me ayudó a hacer los dibujos, porque me ayudó a hacer los dibujos, porque me ayudó a hacer los dibujos.

3. De acuerdo al trabajo logrado, me puedo evaluar de la siguiente manera (marcando el 1 el menor puntaje y el 4 el mayor):

	1	2	3	4
Formato				
Contenido				
Vocabulario				
Gramática				
Coherencia				

CALIFICACIÓN: 14

4. Algunas de mis fortalezas que desarrollé en esta actividad son:

Conectar, dibujar, etc.

5. ¿Qué puedo mejorar para la siguiente reflexión?

Siempre que puedo mejorar un poco la gramática.

REFLECTION VOCABULARY

Reflect: Improve steps strategies feelings vocabulary connect format

Además, como resultado de los dispositivos aplicados se obtuvo que el estudiantado coincide en que las reflexiones fueron una actividad que ayudó al proceso de desarrollo de su habilidad escrita. En el Fragmento 5.34 se muestran las respuestas de los estudiantes, derivadas de la pregunta “¿las reflexiones realizadas te ayudaron?”, los estudiantes coincidieron positivamente por lo que expresan por qué consideran que las reflexiones les ayudó en su progreso.

Fragmento 5.35

Coincidencias en el cuestionario acerca de la reflexión.

Con relación a la pregunta anterior, ¿Por qué?

Estudiante 1: SI, Por que me ayudaron a visualizar más mis proyectos y actividades

Estudiante 2: Me di cuenta de los puntos en los trabajos

Estudiante 4: porque analizaba los trabajos que hacía

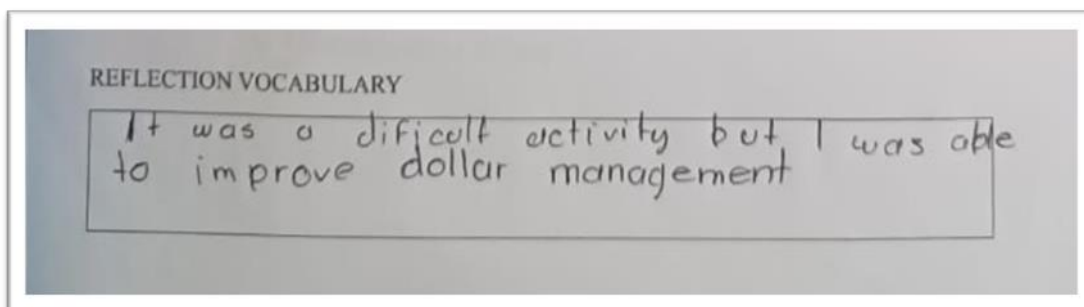
Estudiante 5: Para saber en qué estuviste mal y tratar de mejorar en lo que te falta más esfuerzo

Como se observa en el Fragmento 5.35, los estudiantes coinciden en que la reflexión es un medio para reconocer errores y mejorarlos. En este sentido se comparte la idea de González et al. (2010) (véase Sección 1.4.1). La reflexión ayuda no solo al estudiante si no al docente para comprender el progreso de los estudiantes y a partir de ellas proponer acciones de mejora. Para este ciclo, las reflexiones apoyaron a los estudiantes a analizar sus propios aprendizajes y como docente a ajustar las actividades y la forma de aterrizarlas en el aula en beneficio de los estudiantes.

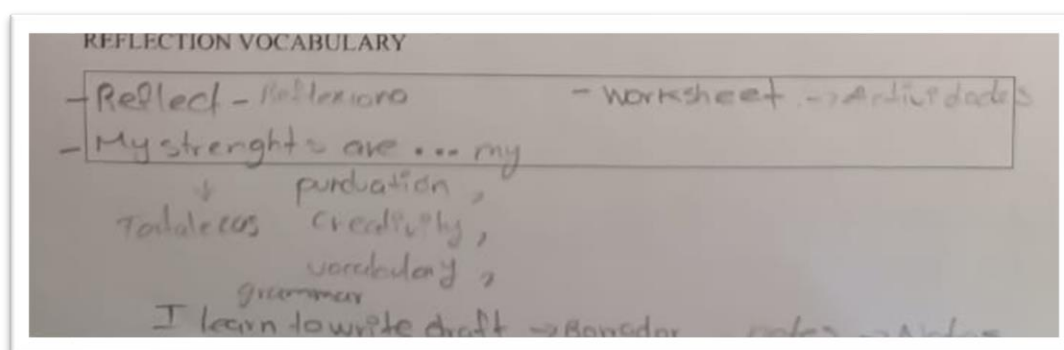
Ahora bien, además de las reflexiones realizadas cada dos textos, se llevó a cabo una reflexión final, pero en inglés por lo que se llamó “final reflection”. Cabe mencionar, que desde el inicio se propuso la actividad por lo que el estudiantado estaba enterado y de acuerdo. Asimismo, a lo largo de las reflexiones realizadas en español se fue guiando al estudiantado para lograr la reflexión en inglés. Es decir, en cada reflexión realizada en español se llevó a cabo una socialización de palabras y frases a usar en una reflexión en inglés tales como “weakness, strenght, improve” por mencionar algunas palabras. Dicha actividad, promovió la reflexión al tiempo que el estudiantado desarrollaba y ampliaba su progreso en la habilidad escrita, tal como se muestra en las Fotos 5.23 y 5.24.

Foto 5.23

Ejemplo de práctica de reflexión en inglés

**Foto 5.24**

Ejemplo 2 de práctica de reflexión en inglés



Para la realización de su reflexión final, se ayudó al estudiantado con una lluvia de ideas en las que ellos fueron completando en el pizarrón. De la misma forma que la reflexión en español, se dieron guías para lograr la reflexión. En esta, se incitó a los estudiantes a reflexionar sobre toda la construcción y el recorrido de aprendizajes de su portafolio, reflexionando sobre sus experiencias, pasos para desarrollar su habilidad escrita, sus debilidades y fortalezas y su percepción sobre su portafolio.

Fragmento 5.36

Diario docente sobre la reflexión final

SESIÓN 7

NÚMERO DE ESTUDIANTES: 31 FECHA: 16/marzo /24

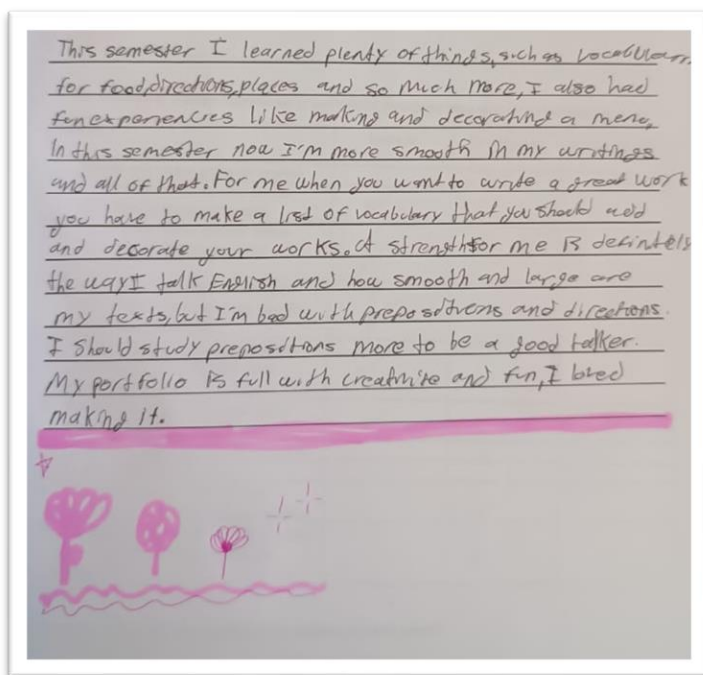
HORA: 12:00 pm ACTIVIDAD: Revisión de la construcción del portafolio/ Final reflection

DIARIO DE CAMPO

Se realizó la última reflexión del portafolio “final reflection”. Cabe mencionar que a lo largo de las sesiones y las reflexiones realizadas en español se fue agregando posibles frases y vocabulario a usar para ayudar a los estudiantes en el proceso de reflexión y que lograran escribir su reflexión en inglés. En este día, se realizó una socialización de ideas. Dibujé en el pizarrón un cuadro con 6 espacios, por cada espacio escribí una pregunta para la reflexión en inglés: learning and experiences, abilities, steps to do a good writings, strengths and weaknesses, what to improve and what I think about my portfolio. De este modo, los estudiantes pasaron a escribir sus ideas en cada cuadro y revisamos juntos. Este cuadro nos sirvió como borrador antes de escribir la final reflection. Repartí las hojas para su trabajo y comenzaron a escribir. Al final, se llevaron su hoja a casa para poder integrarla a su portafolio.

Foto 5.25

Final reflection



Al final, se observaron los alcances en la reflexión del estudiantado debido a que lograron escribir sobre su experiencia de aprendizajes en la construcción del portafolio. Asimismo, se observó el desarrollo de su habilidad escrita en inglés ya que lograron escribir su reflexión en inglés con apoyo de la práctica continua de las frases y palabras a través de las reflexiones en español. Por lo tanto, se puede interpretar que la guía del docente a través de preguntas como la práctica en cada reflexión ayudó al estudiantado a lograr transitar de las reflexiones en español a la reflexión final en inglés.

CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES

En este capítulo se presentan las conclusiones a las que hemos llegado a través de los dos ciclos de investigación llevados a cabo. De este modo, se presenta la discusión final como resultado de los hallazgos obtenidos. Asimismo, se presentan las conclusiones del estudio que dan respuesta a las tres preguntas de investigación planteadas al inicio de la investigación acerca del uso del portafolio como evaluación del desarrollo de la habilidad escrita en estudiantes adolescentes de nivel 3 en el programa EFYL de la UNACH. Además, se presenta la propuesta didáctica creada a partir del proceso de investigación y los hallazgos obtenidos, así como recomendaciones para futuras investigaciones. Por último, se integra el compendio para la construcción de un portafolio de evaluación de la habilidad escrita.

6.1 Discusión final

La evaluación tradicional se ha basado en la aplicación de exámenes estandarizados o de memoria. Por lo que generalmente la evaluación va aislada del proceso de enseñanza-aprendizaje enfocándose en el producto y no en el proceso del estudiantado. Asimismo, en el programa EFYL se ha observado un bajo rendimiento en relación con la habilidad escrita específicamente, debido a que es evaluada al final del semestre. Lo anterior, tiene como consecuencia la falta de práctica continua y reflexión por parte del estudiantado. Por ello, la presente investigación se realizó para analizar el uso del portafolio como herramienta de evaluación de la habilidad escrita buscando un cambio en el proceso de evaluación hacia una evaluación alternativa y formativa que fomente la reflexión del aprendizaje y participación del estudiantado, así como la integración del proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación.

Se comenzó entonces, con la exploración de las actividades que fomenten el desarrollo de la habilidad escrita de acuerdo con los objetivos que marca el programa, los alcances del MCER y las necesidades del estudiantado. Como parte de los hallazgos, se obtuvo actividades realizadas a través de las etapas que el estudiantado sigue al escribir un texto. A lo largo de la investigación se fomentó el hábito de la planificación en la que el estudiantado coincide en la elaboración de un borrador antes de escribir, así como la socialización y discusión de diferentes ideas de manera grupal.

Asimismo, el estudiantado comenta acerca de las diferentes prácticas del vocabulario de acuerdo con el tema a escribir como una de las actividades para el desarrollo de la habilidad. Además, el estudiantado hace referencia a la forma en que organizan las ideas al momento de redactar su texto. En este sentido, se logró observar que cada estudiante tiene su propio proceso y forma de organizar sus ideas al momento de escribir un texto. De aquí la importancia de este estudio, ya que busca la participación del estudiantado en el proceso de evaluación tomando en cuenta sus percepciones y formas de aprender.

Después de explorar las actividades para desarrollar la habilidad escrita, también se indagó acerca de los criterios pertinentes para evaluar a través del portafolio. Al ser una evaluación alternativa, se busca la negociación entre el docente y estudiante. Asimismo, la investigación procuró involucrar al estudiantado en la toma de decisiones para adaptar sus preferencias y necesidades con los objetivos a alcanzar. Se realizó entonces, un consenso con el estudiantado en el cual ellos participaron y emitieron su voz acerca de lo que esperan al ser evaluados. En esta parte, se encontraron aspectos relacionados con el uso de la lengua, la evaluación continua y la evaluación final que integre todo el proceso llevado a cabo.

Retomando lo anterior, se puede agregar que la investigación nos permitió observar los alcances del portafolio como una evaluación alternativa que en contraste a la evaluación tradicional toma en cuenta los objetivos del curso de acuerdo con las necesidades del estudiantado, así como el contexto y la edad de estos mismos. Por último, como parte de los hallazgos, también se realizó el análisis acerca de los contenidos a integrar en un portafolio usado como evaluación de la habilidad escrita con estudiantes del nivel Teens 3. En esta parte, se encontraron las evidencias de los trabajos escritos, la reflexión constante por parte del estudiantado y la evaluación del proceso.

A pesar de ser estudiantes jóvenes se logró además de ver el progreso en relación con su habilidad escrita, valores desarrollados a través del portafolio, tales como la responsabilidad en el estudiantado la autonomía al llevar el control de su aprendizaje y evaluación continua. el compañerismo y el desarrollo de habilidades reflexivas al identificar sus fortalezas y debilidades en su proceso del desarrollo de la habilidad escrita.

Asimismo, como docente investigadora, pude reflexionar acerca de la importancia de analizar y ocuparnos sobre la práctica profesional, tomando en cuenta las percepciones y necesidades

del estudiantado para la mejora del proceso de evaluación de la habilidad escrita. De igual forma, a lo largo de esta investigación y con la implementación del portafolio, se observó que como docente también se mejoran habilidades de planificación, organización, reflexión, comprensión y consideración del proceso de cada estudiante y no generalizar la evaluación.

6.2 Conclusiones del estudio

La presente investigación tiene como objetivo general “analizar el uso del portafolio como evaluación del desarrollo de la habilidad escrita en estudiantes adolescentes que cursan el nivel 3 de EFYL-UNACH” y las tres preguntas que guiaron el proceso de investigación a lo largo de los dos ciclos. De este modo, después de realizar las discusiones finales y como resultado de los hallazgos obtenidos y el análisis de la información, en el siguiente apartado se presentan las respuestas a cada una de las preguntas establecidas al inicio de la investigación.

1. ¿Qué actividades fomentan el desarrollo la habilidad escrita para integrarlas a un portafolio usado como evaluación?

A lo largo de la investigación se aplicaron diversas actividades que apoyan a la escritura de un texto y se observó y analizó cuáles fomentan el desarrollo de la habilidad escrita en inglés. Además, se implementó el portafolio como evaluación de dicha habilidad. Por ello, los trabajos escritos son evidencia de la integración de los aprendizajes. Con base en las respuestas obtenidas desde la voz de los estudiantes se puede observar que las actividades pueden funcionar en las diferentes etapas de la redacción de un texto ya que los estudiantes coinciden en actividades realizadas antes, durante y después de realizar un texto.

Después de discutir los hallazgos, se obtiene que las actividades que ayudaron a desarrollar la habilidad escrita al estudiantado fueron cuatro, de las cuales tres corresponden a la etapa de planeación como: la realización de borradores, la lluvia de ideas en el aula y la constitución de conjuntos semánticos. La cuarta actividad es la organización, que corresponde a la etapa de redacción del texto. Cabe mencionar, que el portafolio brinda la oportunidad de llevar a cabo la etapa de revisión a lo largo de todo el proceso ya sea por el estudiantado al corregir y evaluar su propio trabajo o por el docente con la retroalimentación. En lo que se refiere a la primera actividad, se realizó antes de cada escrito como una etapa de planeación y

organización de ideas. Al inicio del curso, el estudiantado no estaba familiarizado con la realización de un borrador. Sin embargo, con la práctica fueron integrando esta actividad en cada trabajo. El borrador se realizó en la libreta con apoyo de la docente. Así pues, el estudiantado demuestra a través de los borradores, que es una actividad que ayuda a detectar y corregir los errores antes de plasmarlos en el texto a escribir. De igual forma, los borradores ayudan a integrar los aprendizajes con relación a los objetivos que se quieren alcanzar. Por tal motivo, a través de una práctica constante apoya al desarrollo de la habilidad escrita.

La segunda actividad es la lluvia de ideas. Esta actividad puede resultar como algo simple y a veces innecesario si no se tiene un propósito claro. En esta investigación, se llevó a cabo para generar ideas y apoyar la realización de los textos. La lluvia de ideas se puede realizar apoyándose de gráficos o de escribir notas en el pizarrón por mencionar algunos. Además, la docente es quien guía la actividad. No obstante, el estudiantado es quien interactúa y propone las ideas. En este sentido, la lluvia de ideas apoya al estudiantado a construir su propio aprendizaje y a tener una interacción y apoyo entre compañeros. Así, esta actividad resultó ser un apoyo para el desarrollo de la habilidad escrita dado que les facilitó la realización de los textos.

La tercera actividad es la constitución de conjuntos semánticos. En esta parte se engloban las diferentes prácticas de lo que el estudiantado llama vocabulario. Sin embargo, a través del análisis de los hallazgos se interpreta que el vocabulario incluye palabras como sustantivos, adjetivos, conectores entre otros. Por ello, se entiende que para realizar un texto se necesitan de diferentes elementos para darle la cohesión y coherencia que se busca. Los conjuntos semánticos pueden ser trabajados antes, durante o después del texto. De acuerdo con el estudiantado, ellos lograron fortalecer y ampliar los conjuntos semánticos e integrarlos en los diferentes trabajos.

Finalmente, la organización como parte del desarrollo de la habilidad escrita. El estudiantado menciona que el organizar sus ideas al momento de escribir es un paso que les ayudó a mejorar, ya que ellos son capaces de analizar sus ideas para darle forma al texto que van a escribir. Asimismo, el estudiantado se apoya de las indicaciones dadas por el profesorado para seguir el formato y contenidos solicitados.

Después de analizar las actividades que fomentan el desarrollo de la habilidad escrita, se puede concluir que como docentes es importante guiar al estudiantado a través de las diferentes etapas para redactar un texto y apoyarlo en la construcción de su propio proceso de aprendizaje a través de las actividades que fomentan el desarrollo de su habilidad, así como la revisión constante que el portafolio brinda.

2. ¿Qué criterios deben cumplir los contenidos del portafolio usado como evaluación del desarrollo de la habilidad escrita en inglés?

Para este estudio se implementó el portafolio como una herramienta de evaluación, que al ser una evaluación alternativa busca mostrar el progreso del estudiantado, así como su participación activa. De igual forma, el portafolio busca integrar los procesos de enseñanza-aprendizaje y la evaluación. Por ello, se tomaron en cuenta las actividades de la pregunta 1, los textos escritos, los contenidos y objetivos del programa EFYL, así como los alcances del MCER. Una vez, integrados y considerando todos los aspectos mencionados, se llevó a cabo el consenso con los estudiantes y a través de la aplicación de diversos dispositivos y el análisis de los mismos, se encontraron los criterios para evaluar a través del portafolio.

Para comenzar, se aplicaron diferentes rúbricas de evaluación y se buscó entre las voces del estudiantado la efectividad de dichas rúbricas. De tal modo se encontraron tres grandes rubros: la evaluación continua, la construcción del portafolio y el diseño de los trabajos. Como parte de la evaluación continua, se encontró que el portafolio permite evaluar de manera constante los contenidos a integrar.

De este modo, la evaluación continua se refiere a la revisión y retroalimentación por parte del docente al estudiantado acerca de las producciones escritas. En esta parte, se encuentra que para evaluar dichas producciones se deben considerar las etapas para escribir como la planeación que en su mayoría se refirió a la elaboración de borradores, notas o realización de gráficos. Asimismo, los elementos de la lengua como el uso de estructuras gramaticales en relación con el tema del texto, el vocabulario pertinente a incluir y cuestiones de contenido y forma. Se considera también la retroalimentación a través de comentarios sobre los logros y los aspectos a mejorar para apoyar al estudiantado en su reflexión y poder mejorar en cada texto. Además, se agrega a los criterios el puntaje solicitado por el estudiantado para comprender el progreso en cada trabajo.

Como parte de la construcción, se considera todo el progreso y el trabajo final, es decir la construcción física del portafolio. Por ello, para evaluar el progreso, se consideran los mismos criterios que en la evaluación continua, pero se busca el análisis y evaluación de todo el proceso para observar el progreso y los logros realizados por el estudiantado. Para evaluar la construcción, se consideran las etapas a lo largo de la evaluación como la realización de todos los trabajos, la organización e integración de las partes del portafolio, las reflexiones y selecciones realizadas, la entrega puntual y la creatividad (que se discute más adelante). En ambas secciones se agregan comentarios sobre todo el trabajo logrado y el puntaje obtenido.

Con respecto al diseño de los trabajos, se encontró que el estudiantado espera que se le evalúe la creatividad en la realización de los trabajos y la construcción del portafolio físico. De tal forma, a lo largo de todo el proceso se fomenta el hábito de la creatividad como el uso de diferentes materiales, la decoración y personalización, características que enriquecen el portafolio como herramienta de evaluación ya que busca la individualización y libertad de producción de cada trabajo.

3. ¿Qué contenidos debe tener un portafolio como evaluación del desarrollo de la habilidad escrita para adolescentes?

En esta investigación se aplicaron diferentes actividades, textos, criterios y evaluación con el uso del portafolio. Como resultado de los hallazgos obtenidos y el análisis realizado se puede responder la Pregunta 3 que además dio paso a la creación de una propuesta didáctica que integre los contenidos en cada etapa de la construcción de un portafolio como evaluación de la habilidad escrita. De acuerdo con las respuestas obtenidas, los contenidos del portafolio son los textos, las reflexiones y las rúbricas de evaluación.

En primer lugar, los textos escritos se realizaron a lo largo de la construcción del portafolio. En los hallazgos, se obtuvieron los textos descriptivos como parte de las producciones realizadas por los estudiantes. En dichos textos, el estudiantado hace referencia a temáticas como: lugares, personas y comida. Por ello, los textos se adaptaron integrando los temas propuestos por el libro y programa EFYL y las preferencias del estudiantado. Además, se realizaron los textos descriptivos a través de diferentes formatos como autobiografía, e-mails, artículos, menú y presentaciones como resultado de los hallazgos en los que el estudiantado coincide en la preferencia por dichos tipos de textos.

En segundo lugar, la reflexión es una parte fundamental a lo largo de la construcción del portafolio. Por lo tanto, en esta investigación se fomentó el hábito de la reflexión a través de cada selección de trabajos realizados por el estudiantado. Se realizaron bitácoras de reflexión en español y una en inglés. Para ello, en cada reflexión en español se realizaba una práctica de vocabulario y frases reflexivas en inglés para guiar al estudiantado a la reflexión final en inglés. De acuerdo con los hallazgos, se encontró que la reflexión a través de ambos formatos ayudó al estudiantado durante el proceso, ya que se logró percibir que estudiantado desarrolló habilidades reflexivas reconociendo fortalezas y debilidades en relación con su habilidad escrita. De igual forma, ellos comentan que es una actividad que les ayudó a reflexionar acerca de su progreso y les permitió mejorar en los siguientes trabajos.

En tercer lugar, se consideran las diferentes formas de evaluación: del docente y del estudiantado. La evaluación por parte del docente se llevó a cabo con la retroalimentación continúa a lo largo de la construcción del portafolio y al final de este proceso. El estudiantado comenta que los comentarios sobre logros y áreas de mejora por parte del profesorado son fundamentales para ellos, ya que les ayuda a conocer su desarrollo y progreso con relación en la habilidad escrita. Asimismo, la autoevaluación se vio reflejada en las mismas reflexiones donde ellos reconocen su desempeño en cada trabajo. Al final de la construcción de su portafolio, también reconocen la autoevaluación como un apoyo a esta reflexión de todo el trabajo logrado. De igual forma, se realizó la coevaluación entre compañeros, en la cual ellos pueden comentar acerca del trabajo de su compañero y recibir comentarios desde otra mirada.

Por último, después de analizar los contenidos pertinentes a integrar en un portafolio como evaluación de la habilidad escrita, se da paso a la creación de la propuesta en la que se presenta un compendio de los contenidos. Por tal motivo, se consideró importante crear e integrar una guía docente para la construcción del portafolio y que el profesorado pueda aplicar cada uno de los documentos y contenidos a través de las diferentes etapas de la construcción. Asimismo, se integran los documentos para el docente y para el estudiantado, dirigido al nivel Teens 3 del programa EFYL.

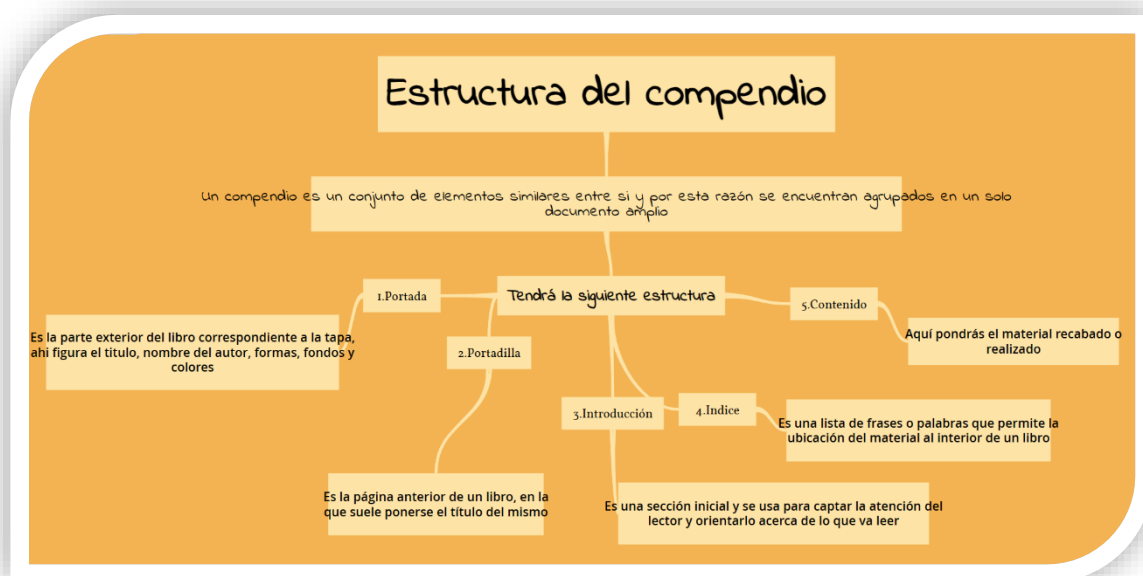
6.3 Propuesta didáctica

La propuesta didáctica va dirigida a docentes para la implementación del portafolio como herramienta de evaluación de la habilidad escrita en el programa EFYL para estudiantes de nivel Teens 3. Dicha propuesta, busca evaluar de manera alternativa, ya que como se presenta en el planteamiento del problema, se ha notado una falta de práctica y evaluación continua de la habilidad escrita en tal nivel. Por lo que el portafolio tiene la finalidad de integrar el proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación.

Como resultado del proceso de investigación y los hallazgos obtenidos, se crea una propuesta didáctica que busca atender los objetivos y preguntas de investigación tomando en consideración los contenidos y objetivos del programa EFYL, así como los alcances del MCER (véase Sección 3.4). Por ello, se propone un compendio para la construcción de un portafolio de evaluación de la habilidad escrita. De acuerdo con Solorzano (2020), un compendio es una recopilación de documentos con similitudes e integrados a manera de libro. La estructura de un compendio se observa en la Figura 6.1.

Figura 6.1

Estructura de un compendio

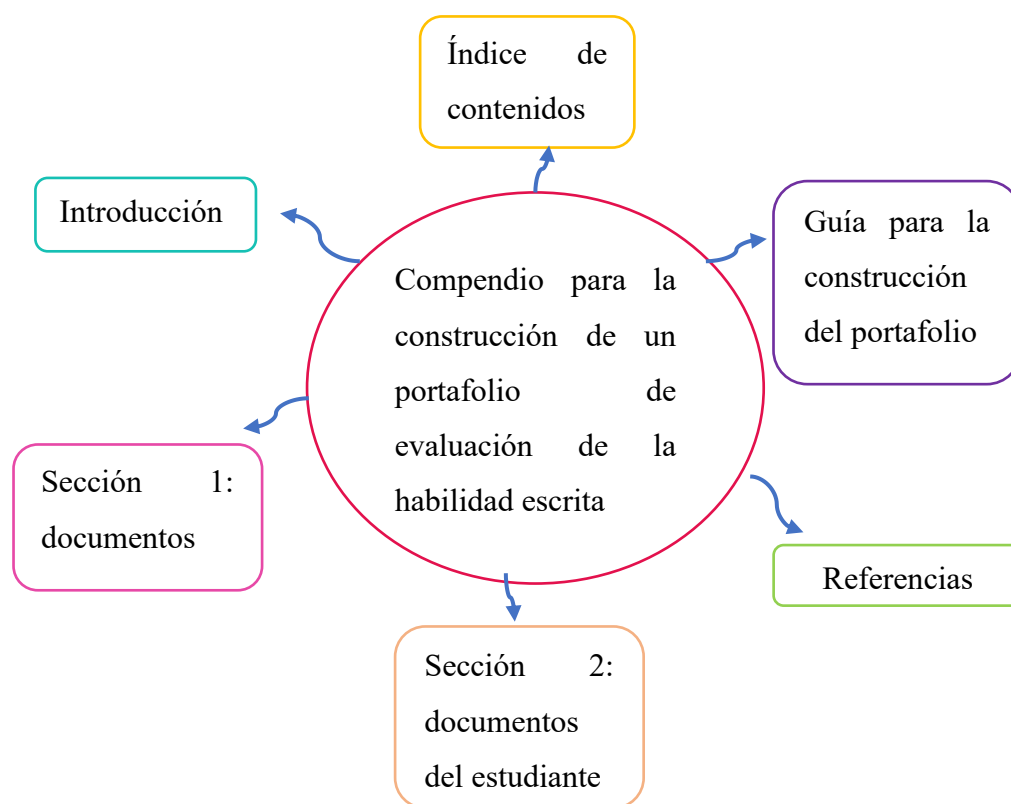


Tomado de Solorzano (2020)

Ahora bien, después de todo el proceso y análisis llevado a cabo a lo largo de la investigación y luego de conocer la estructura de un compendio. Para la creación del compendio para la construcción de un portafolio de evaluación de la habilidad escrita dirigido al nivel Teens 3 de EFYL, se consideran los cuatro pasos propuestos por Ibarrola (2006) (véase Sección 1.3), integrando los contenidos para la habilidad escrita, la reflexión constante y la evaluación con la participación de los agentes de la evaluación (véase Sección 2.4.2).

Figura 6.2

Estructura del compendio para la propuesta didáctica



Elaboración propia

La propuesta didáctica presenta una portada con el título “Compendio para la construcción de un portafolio de evaluación de la habilidad escrita” y el nivel al que va dirigido. Dentro del compendio se presenta una introducción sobre el contenido y un índice que guía a los diferentes documentos de la propuesta. Después, se incluye una guía para construcción e implementación de los documentos. Dicha guía explica la implementación a través de ocho

sesiones. Si bien, los documentos están seccionados y ordenados, su aplicación se desarrolla de manera simultánea, es decir se complementan unos con otros puesto que el portafolio como evaluación alternativa busca la participación y reflexión constante a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, surge la necesidad de integrar un documento que guíe al docente en el proceso de construcción del portafolio.

Posteriormente, se encuentran dos secciones, la primera con los documentos para el docente tales como las fichas pedagógicas de cada sesión, los documentos de evaluación continua y final. La segunda sección contiene los documentos para el estudiante con las producciones escritas a realizar, las guías de reflexión, una de manera continua realizada en español y una final realizada en inglés. Además, se incluyen los documentos de auto evaluación y coevaluación. Por último, se presentan las referencias utilizadas para la elaboración del compendio.

Cabe mencionar, que las guías para implementar el portafolio y los contenidos se presentan en español y los documentos a trabajar en el aula están en la lengua meta, es decir en inglés. Asimismo, la presente propuesta no busca sustituir el libro de texto ni los materiales o actividades establecidas en el programa EFYL sino apoyar y buscar una mejora en la evaluación de la habilidad escrita integrada con el proceso de enseñanza y aprendizaje.

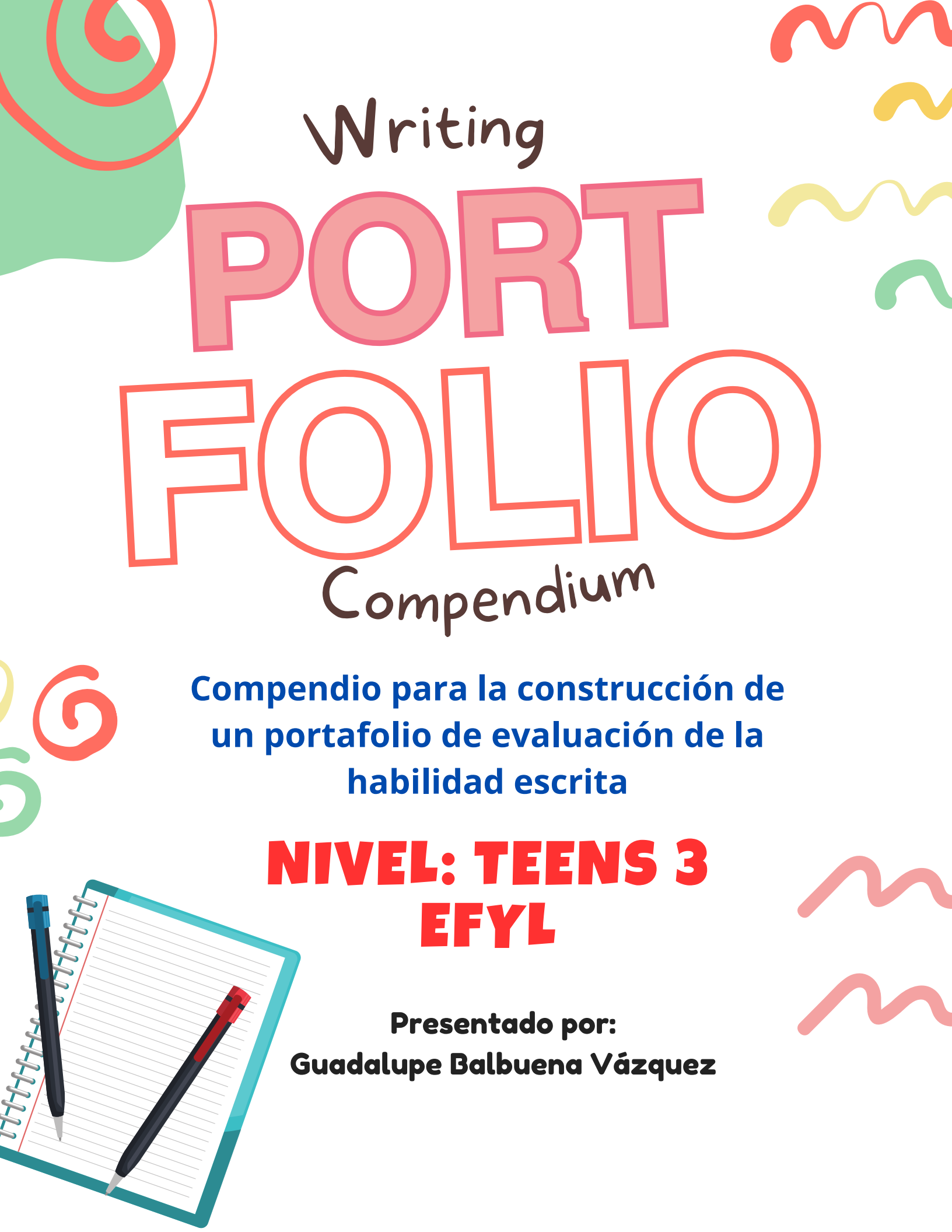
6.4 Recomendaciones para estudios relacionados

A través de esta investigación pudimos darnos cuenta de los alcances y beneficios del uso del portafolio como herramienta de evaluación de la habilidad escrita. Si bien, el portafolio tiene la flexibilidad de adaptarse a diferentes propósitos y niveles, esta investigación se centró en la evaluación de la habilidad escrita en inglés con estudiantes adolescentes de nivel 3 en el programa EFYL. Por lo tanto, después del largo proceso de investigación se pueden extender las siguientes recomendaciones para estudios relacionados:

- Revisión previa de los contenidos y objetivos del curso para adaptar los trabajos y temas a integrar en el portafolio. Considerar que el portafolio es una herramienta que requiere planificación previa, incluso si se realizan ajustes a lo largo de la construcción.

- Tener en cuenta que la implementación del portafolio requiere de una inversión de tiempo, responsabilidad y organización por parte del profesorado. Por ello, es importante tener en claro los objetivos y etapas para no hacerlo ver como una evaluación tediosa sino como un proceso y una construcción guiada y amigable para el estudiantado y fomentar los mismos valores en ellos.
- Al ser una evaluación alternativa, considerar la participación del estudiantado. La selección de trabajos es libre y los criterios pueden ser consensuados y negociados sin perder de vista los objetivos.
- La presente investigación se centró en la evaluación de la habilidad escrita. Sin embargo, se muestran otras características de la lengua a evaluar como el vocabulario y gramática. Por lo tanto, una recomendación puede ser la integración de otros elementos de la lengua a evaluar y aprovechar el proceso de la construcción del portafolio.
- Probar la propuesta didáctica de la presente investigación y observar los resultados.

6.5 Compendio para la construcción de un portafolio de evaluación de la habilidad escrita



Writing PORT FOLIO Compendium

Compendio para la construcción de
un portafolio de evaluación de la
habilidad escrita

**NIVEL: TEENS 3
EFYL**

Presentado por:
Guadalupe Balbuena Vázquez



INTRODUCCIÓN

El siguiente trabajo presenta la propuesta didáctica que aborda el compendio para la construcción de un portafolio de evaluación de la habilidad escrita.

Cabe mencionar que, la presente propuesta va dirigida a docentes para guiar a estudiantes del nivel 3 de la categoría Teens del programa English For Young Learners (EFYL) de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), con el propósito de implementar el portafolio como herramienta de evaluación de la habilidad escrita en inglés.

El compendio contiene la guía para la construcción del portafolio dirigida al docente que incluye las indicaciones para seguir cada etapa de la construcción y cómo aplicar los documentos.

Además, se integran dos secciones: documentos del docente y documentos del estudiante. En los documentos del docente, se encuentran dos subsecciones: las fichas pedagógicas y las rúbricas de evaluación. En los documentos del estudiante, se encuentran tres subsecciones: las producciones escritas a realizar, las guías de reflexión en español e inglés y las rúbricas de autoevaluación y coevaluación.

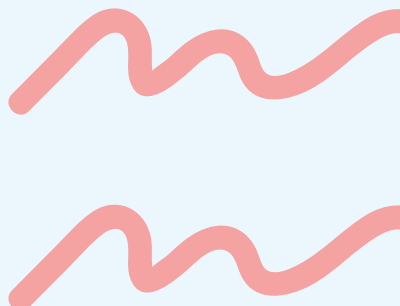
Por último se presentan las referencias utilizadas.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Introducción.....	1
1. Guía para la construcción del portafolio.....	4
2. Sección 1: Documentos del docente.....	7
2.1 Fichas pedagógicas.....	8
2.1.1 My life.....	9
2.1.2 An EFYL student.....	11
2.1.3 My new house.....	16
2.1.4 My menu.....	20
2.1.5 My friend's menu.....	25
2.1.6 My city	27
2.1.7 Construcción del portafolio.....	30
2.1.8 Entrega y evaluación.....	34
2.2. Rúbricas de evaluación.....	36
2.2.1 Rúbrica de textos.....	37
2.2.1.1 My life.....	38
2.2.1.2 An EFYL student.....	39
2.2.1.3 My new house.....	40
2.2.1.4 My menu.....	41
2.2.1.5 My friend's menu.....	42
2.2.1.6 My city.....	43
2.2.2 Rúbrica final.....	44

ÍNDICE DE CONTENIDOS

3. Sección 2: Documentos del estudiante.....	45
3.1 Producciones escritas a realizar.....	46
3.1.1 My life.....	47
3.1.2 An EFYL student.....	47
3.1.3 My new house.....	48
3.1.4 My menu.....	48
3.1.5 My friend's menu.....	49
3.1.6 My city	49
3.1.7 Introduction.....	50
3.2 Guías de reflexión.....	51
3.2.1 Reflexión en español.....	52
3.2.2 Final reflection.....	56
3.3 Rúbricas de evaluación.....	57
3.3.1 Autoevaluación.....	58
3.3.2 Coevaluación.....	59
Referencias.....	60



1.

GUÍA PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL PORTAFOLIO

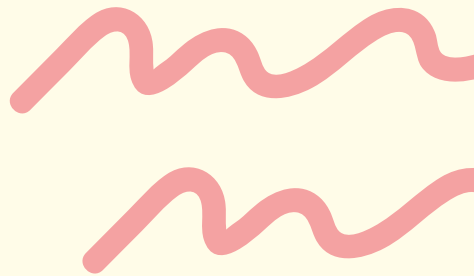
MY WRITING PORTFOLIO

El portafolio sigue 4 etapas: colección, selección, reflexión y evaluación (Ibarrola, 2006) a lo largo de 9 sesiones, que se describen en la siguiente tabla:

SESIÓN	DESARROLLO DEL PORTAFOLIO
1	• Al comenzar, es importante explicar la dinámica y presentar las rúbricas de evaluación, así como el consenso para establecer los criterios de selección para el portafolio. • Aplicar la ficha 2.1.1 “My life”.
2	• Aplicar la ficha 2.1.2 “An EFYL student” y devolver el trabajo anterior con su rúbrica correspondiente.
3	• Aplicar la ficha 2.1.3 “My new house” y devolver el trabajo anterior con su rúbrica correspondiente. • Realizar la primera reflexión (Véase sección 3.2)
4	• Aplicar la ficha 2.1.4 “My menu” y la 2.1.5 “My friend’s menu”

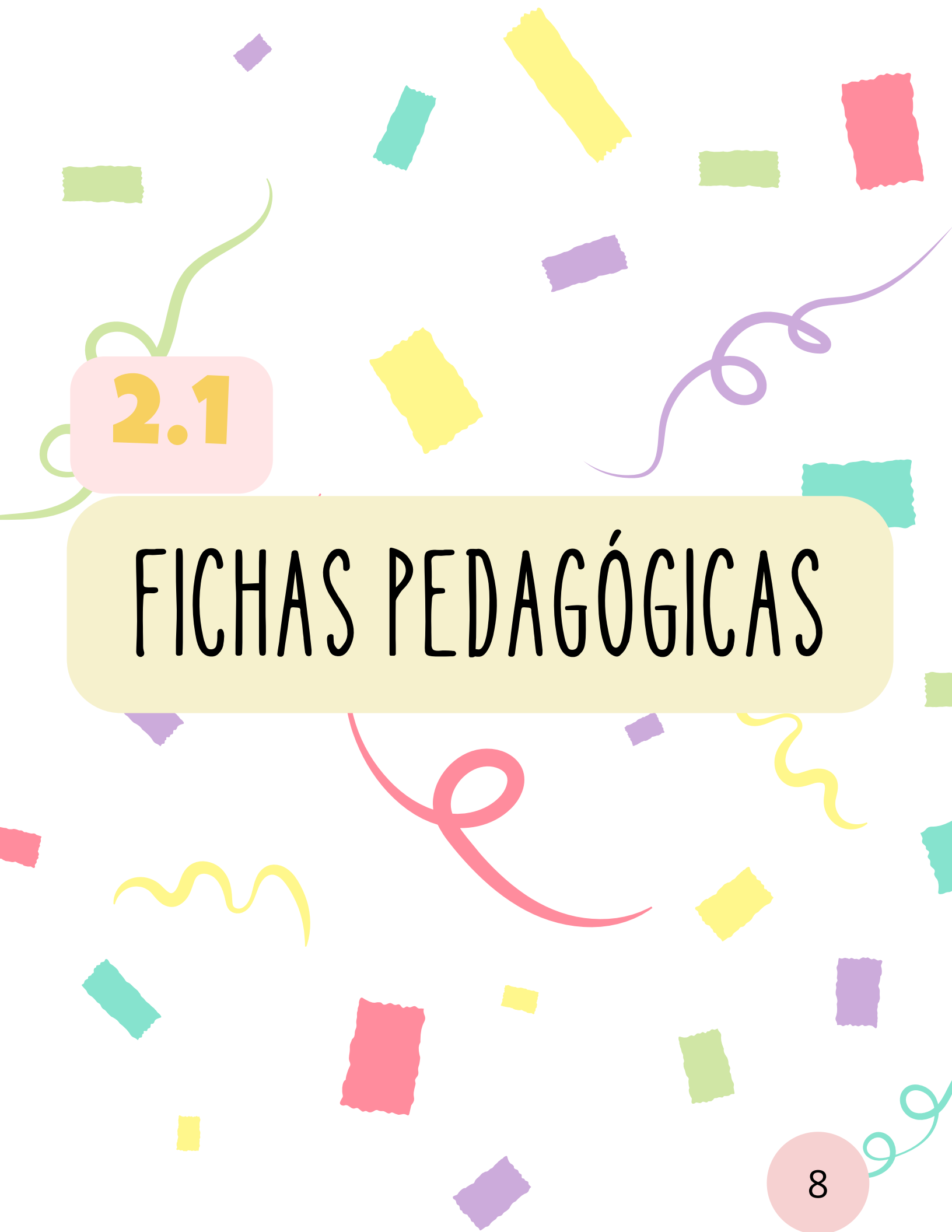
MY WRITING PORTFOLIO

SESIÓN	DESARROLLO DEL PORTAFOLIO
5	• Devolver los trabajos realizados en la cuarta sesión y su rúbrica correspondiente. • Aplicar la ficha 2.1.6 “My city” • Realizar la segunda reflexión (Véase sección 3.2)
6	• Devolver la rúbrica del trabajo de la quinta sesión • Realizar la tercera reflexión (Véase sección 3.2)
7	• Aplicar la ficha 2.1.7 “construcción del portafolio” • Realizar la “final reflection” (Véase sección 3.2.2)
8	• Aplicar la ficha 2.1.8 “Entrega y evaluación” • Realizar la autoevaluación y coevaluación (Véase sección 3.3.1 y 3.3.2)
9	• En una novena sesión se regresan los portafolios con la rúbrica final (2.2.2)



2.

SECCIÓN 1: DOCUMENTOS DEL DOCENTE

The background is white and filled with various colorful confetti pieces and streamers. The confetti consists of small, irregular rectangular pieces in shades of yellow, green, purple, pink, and teal. The streamers are long, thin, wavy lines in the same color palette, some forming loops. A small pink rounded rectangle containing the text '2.1' is positioned on the left side, partially overlapping a green streamer.

2.1

FICHAS PEDAGÓGICAS

2.1.1

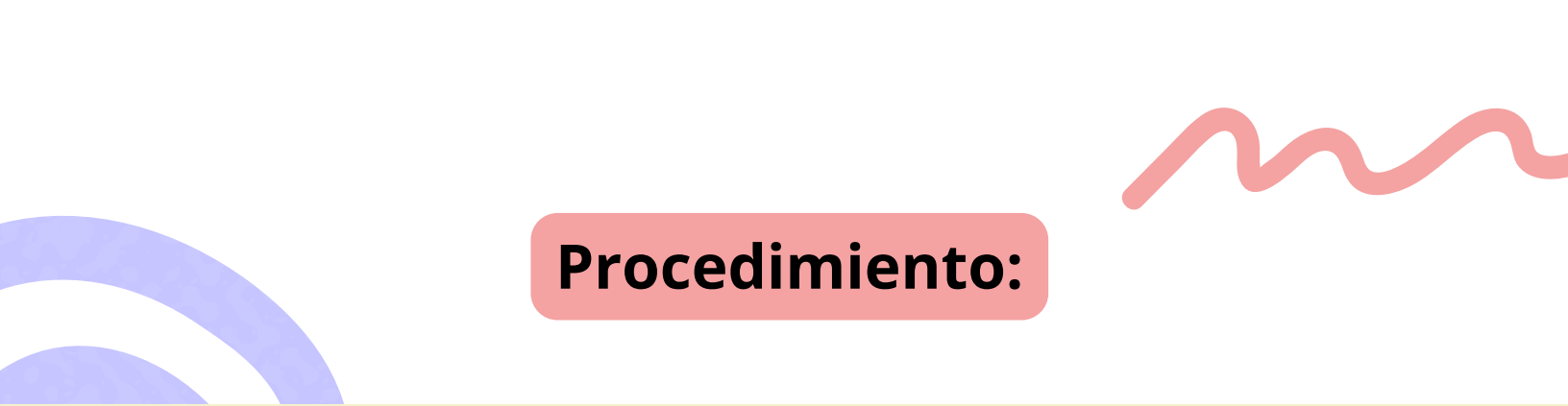
MY LIFE

Duración de la actividad:	1h y 20 min	
Objetivo:	• Conocer el nivel del estudiantado en relación con la habilidad escrita a través de un texto descriptivo de presentación a manera de una práctica diagnóstica. • Usar oraciones y frases básicas para hablar sobre su vida. • Hacer uso del vocabulario para describirse a sí mismos y hablar sobre su vida.	
Materiales:	Docente: Pizarrón, marcadores Rúbrica 2.2.1.1	Estudiante: Cuaderno de trabajo Documento 3.1.1 1 hoja blanca Colores, marcadores para decorar.

Procedimiento:

Pre escritura 20 min

1. Realizar una lluvia de ideas preguntando al estudiantado acerca de ellos mismos (hobbies, escuela, comida, películas, familia). Escribir las ideas en el pizarrón.
2. Solicitar al estudiantado realizar un cuadro en su cuaderno dividido en cinco partes: hobbies, escuela, comida, películas y familia. El estudiantado escribe frases o palabras en cada categoría.
3. Se solicita agregar dibujos que represente cada categoría.
4. Monitorear el trabajo del estudiantado y corregir si es necesario.



Procedimiento:

Escritura 40min

- 1.Repartir el documento 3.1.1 a cada estudiante y una hoja blanca. (se puede solicitar que ellos lleven la hoja blanca). El estudiantado realiza su texto.
- 2.Utilizar el cuadro realizado en la pre escritura para realizar el texto.
- 3.Monitorear el trabajo y ayudar al estudiantado con dudas.

Post escritura 20min

- 4.El estudiantado revisa la versión final de su trabajo.
- 5.Recolectar el cuadro realizado en la pre escritura y la versión final del texto.
- 6.Llevar a casa para revisar con la rúbrica 2.2.1
- 7.Regresar los trabajos en la siguiente sesión con la rúbrica individual y dar comentarios generales al grupo.

2.1.2

AN EFYL STUDENT

Duración de la actividad:	1h y 20 min	
Objetivo:	• Implementar los conocimientos aprendidos sobre vocabulario de personalidad. • Fomentar la práctica de valores en el aula a través de la descripción de ellos mismos como estudiantes en EFYL. • Reconocer la organización de ideas en un texto.	
Materiales:	Docente: Pizarrón, marcadores Rúbrica 2.2.1.2	Estudiante: Tarjetas con vocabulario de adjetivos de personalidad. Documento 3.1.2 1 hoja blancas Colores, marcadores para decorar





Procedimiento:

Pre escritura 30 min

- 1.Dividir el pizarrón en dos columnas y escribir: en una columna adjetivos positivos y en la otra columna adjetivos negativos.
- 2.Repartir al azar, tarjetas con adjetivos positivos y negativos al estudiantado y solicitarles pasar y pegar su tarjeta en el lugar correspondiente.
- 3.Revisar la actividad e incitar al estudiantado a dar ejemplos de cuando ser “respetuoso”, “responsable” “amable” (realizarlo con los adjetivos positivos) y por qué. De manera contraria, preguntar cuando no se debe ser “grosero”, “desleal” con los adjetivos negativos.
- 4.Preguntar al estudiantado sobre cómo es su vida como estudiante en EFYL. (cómo son, qué hacen y qué no hacen).
5. Solicitar al estudiantado planear su texto en su cuaderno y explicar que ahí pueden escribir palabras o frases a usar por cada punto antes de escribir su texto.
6. Monitorear el trabajo del estudiantado y corregir si es necesario.



Procedimiento:

Escritura- 30 min

8.Repartir el documento de escritura 3.1.2 a cada estudiante y una hoja blanca. (se puede solicitar que ellos lleven la hoja blanca). El estudiantado realiza su texto.

8. Utilizar la hoja de planeación realizada en la pre escritura para realizar el texto.

9.Mientras los estudiantes trabajan, la docente monitorea y apoya con dudas.

Post escritura- 20min

10.La docente recolecta los trabajos (planeación y texto) para revisar en casa y da retroalimentación en la siguiente sesión con su rúbrica individual.

11.En la siguiente sesión, la docente da retroalimentación grupal de los aspectos más relevantes encontrados en los trabajos.

Tarjetas de vocabulario para la pre escritura

Friendly

Hardworking

Smart

Clever

Polite

Trustworthy

Loyal

Shy

Funny

Confident

Tarjetas de vocabulario para la pre escritura

Impatient

Jealous

Boring

Selfish

Bossy

Serious

Disloyal

Lazy

Patient

Rude

2.1.3

MY NEW HOUSE

Duración de la actividad:	1h y 30 min	
Objetivo:	• Identificar las partes de un e-mail. • Desarrollar un e-mail con el uso coherente de oraciones y frases para describir la casa. • Hacer uso de frases y oraciones para hablar de acciones presentes y continuas.	
Materiales:	Docente: Pizarrón, marcadores Rúbrica 2.2.1.3 Libro de trabajo	Estudiante: Cuaderno de trabajo Documento 3.1.3 1 hoja blanca Colores, marcadores para decorar.



Procedimiento:

Pre escritura 30 min

1. Enseñar al estudiantado las partes de un e-mail. Se solicita observar el e-mail de la página 8 de su libro y se les pide identificar las partes de un e-mail (saludo, cuerpo, despedida, nombre del que escribe).

E-mail para aprender el formato

Dear Alice,

Hi! I'm Jessica Carter, your new e-pal. I'm 16 years old and I'm from the U.S. I'm tall and slim with long dark hair and brown eyes. (You can see me in the picture.) I have two sisters, Kathy 19, and Tanya 13. Kathy works at a music store. We live with our parents and our grandmother in New York City. Our house is really big and I have my own room. It's not very big, but it's beautiful. Do you have your own room?

I go to Middleton High School and I'm in 11th grade. My favorite subject is Music. I also like Spanish, but I don't like Science at all. It's really hard. What's your favorite subject? In my spare time, I like listening to music, dancing and painting. Anyway, that's all about me for now. Write back soon and tell me all about you.

Take care,
Jessica

Tomado de Mitchell & Malkogianni (2012)

Procedimiento:

2. Repartir el documento 3.1.3 a cada estudiante y leer juntos. Realizar una **lluvia de ideas** sobre puntos a incluir en su texto.
3. El estudiantado realiza un **borrador** de su e-mail, antes de escribir la versión final.
4. Monitorear el trabajo del estudiantado y corregir si es necesario.

BRAINSTORMING

DESCRIPTION

big / small / beautiful

rooms

ROUTINES

time / wake up / have
breakfast

activities

frequency adverbs

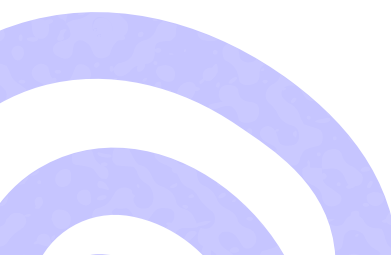
YOUR ACTIVITIES

I'm writing / studying / playing

I'm at home

YOUR FAMILY'S
ACTIVITIES

my mom is cooking
my dad is working



Procedimiento:

Escritura 40min

- 1.Repartir una hoja blanca a cada estudiante (se puede solicitar que ellos lleven la hoja blanca). El estudiantado realiza su texto.
- 2.Apoyarse del borrador realizado en la pre escritura para realizar el texto.
- 3.Monitorear el trabajo y ayudar al estudiantado con dudas.

Post escritura 20 min

- 4.El estudiantado revisa la versión final de su trabajo.
- 5.Recolectar el borrador realizado en la pre escritura y la versión final del texto.
- 6.Llevar a casa para revisar con la rúbrica 2.2.1
- 7.Regresar los trabajos en la siguiente sesión con la rúbrica individual y dar comentarios generales al grupo.

2.1.4

MY MENU



Duración de la actividad:	1h y 30 min	
Objetivo:	• Practicar el vocabulario de comida y categorizarlo. • Distinguir el formato de un menú de comida. • Realizar un menú integrando los contenidos de manera clara y organizada. • Implementar una variedad de vocabulario sobre comida y su descripción a través de oraciones básicas como presente simple.	
Materiales:	Docente: Pizarrón, marcadores Rúbrica 2.2.1.4 Formato de menú	Estudiante: Cuaderno de trabajo Documento 3.1.4 Hojas de colores Imágenes de comida Colores, marcadores para decorar.

Procedimiento:

Pre escritura 25min

1. Practicar palabras y frases de comida. Dibujar en el pizarrón una tabla dividida en cinco: frutas y verduras, carnes, platillos, bebidas y postres.
2. El estudiantado pasa a escribir palabras o frases en cada categoría. Fomentar la descripción en la parte de platillos (preguntar qué contiene o de qué está hecho).
3. Revisar la práctica de manera grupal.
4. Se presenta el formato de un menú de comida descriptivo. Indicar las partes del menú.

Tabla para práctica de vocabulario

Fruits and vegetables	meat	drinks	desserts

Procedimiento:

Formato de menu descriptivo

NAME OF THE RESTAURANT

MEALS	PRICE	PICTURES
1. Name of the dish [Description of the dish]	\$	
2.		
3.		

DRINKS

- | | |
|--|----|
| 1. Name of the drink
[Description of the drink] | \$ |
| 2. | |
| 3. | |

DESSERTS

- | | |
|--|----|
| 1. Name of the dessert
[Description of the dessert] | \$ |
| 2. | |
| 3. | |



Procedimiento:

Escritura: 50min

5.Repartir el documento 3.1.4 y leer juntos para aclarar dudas si es necesario.

6.Solicitar al estudiantado revisar y organizar su material (solicitado con anterioridad), así como sus ideas

7.Solicitar compartir material con los compañeros, guiarse de la práctica realizada en la pre escritura y tomar notas para una mejor organización.

8.El estudiantado realiza su menú descriptivo y creativo.

9.Monitorear el trabajo y apoyar con dudas.

Procedimiento:

Post escritura 15 min

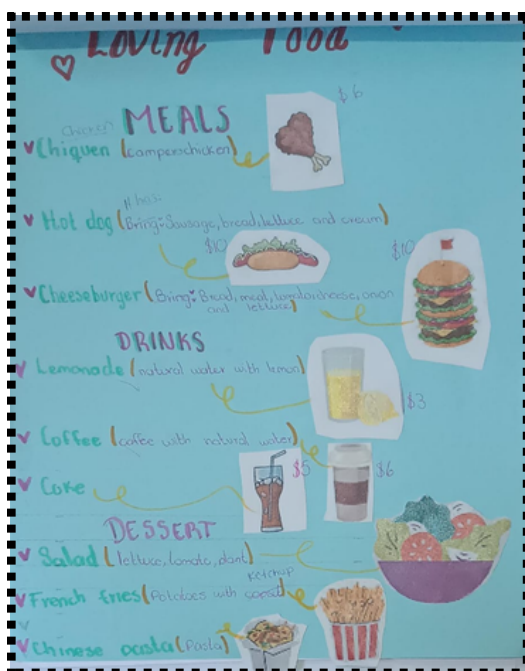
10.El estudiantado revisa la versión final de su trabajo.

11.Recolectar las notas de organización de ideas en la parte de escritura y la versión final del texto.

12.Llevar a casa para revisar con la rúbrica 2.2.1.4

13. Regresar los trabajos en la siguiente sesión con la rúbrica individual y dar comentarios generales al grupo.

Ejemplo de menús



2.1.5

MY FRIEND'S MENU

Duración de la actividad:	1h y 10 min	
Objetivo:	• Escribir un e-mail implementando el formato aprendido en sesiones previas. • Reforzar el tema de comida y usar oraciones para describir lo que observan en el menú de su compañero. • Emitir una opinión sobre el trabajo de un compañero. • Fomentar el trabajo colaborativo.	
Materiales:	Docente: Pizarrón, marcadores Rúbrica 2.2.1.5	Estudiante: Cuaderno de trabajo Documento 3.1.5 1 hoja blanca Colores, marcadores para decorar.

Procedimiento:

Pre escritura 20 min

1. Solicitar trabajar en parejas e intercambiar el menú realizado en la sesión 2.1.4
2. El estudiantado observa lo que hay en el trabajo realizado por su compañero o compañera.
3. Solicitar dar ideas y escribir en el pizarrón lo que pueden observar en el trabajo de su compañero o compañera.
4. Repartir el documento 3.1.4 y leer juntos. El estudiantado realiza un borrador de su e-mail, antes de escribir la versión final.
5. Monitorear el trabajo del estudiantado y corregir si es necesario



Procedimiento:

Escritura 30min

- 1.Repartir una hoja blanca a cada estudiante. (se puede solicitar que ellos lleven la hoja blanca). El estudiantado realiza su texto.
- 2.Apoyarse del borrador realizado en la pre escritura para realizar el texto.
- 3.Monitorear el trabajo y ayudar al estudiantado con dudas.

Post escritura 20 min

- 4.El estudiantado revisa la versión final de su trabajo.
- 5.Recolectar el borrador realizado en la pre escritura y la versión final del texto.
- 6.Llevar a casa para revisar con la rúbrica 2.2.1.5
- 7.Regresar los trabajos en la siguiente sesión con la rúbrica individual y dar comentarios generales al grupo.

2.1.6

MY CITY

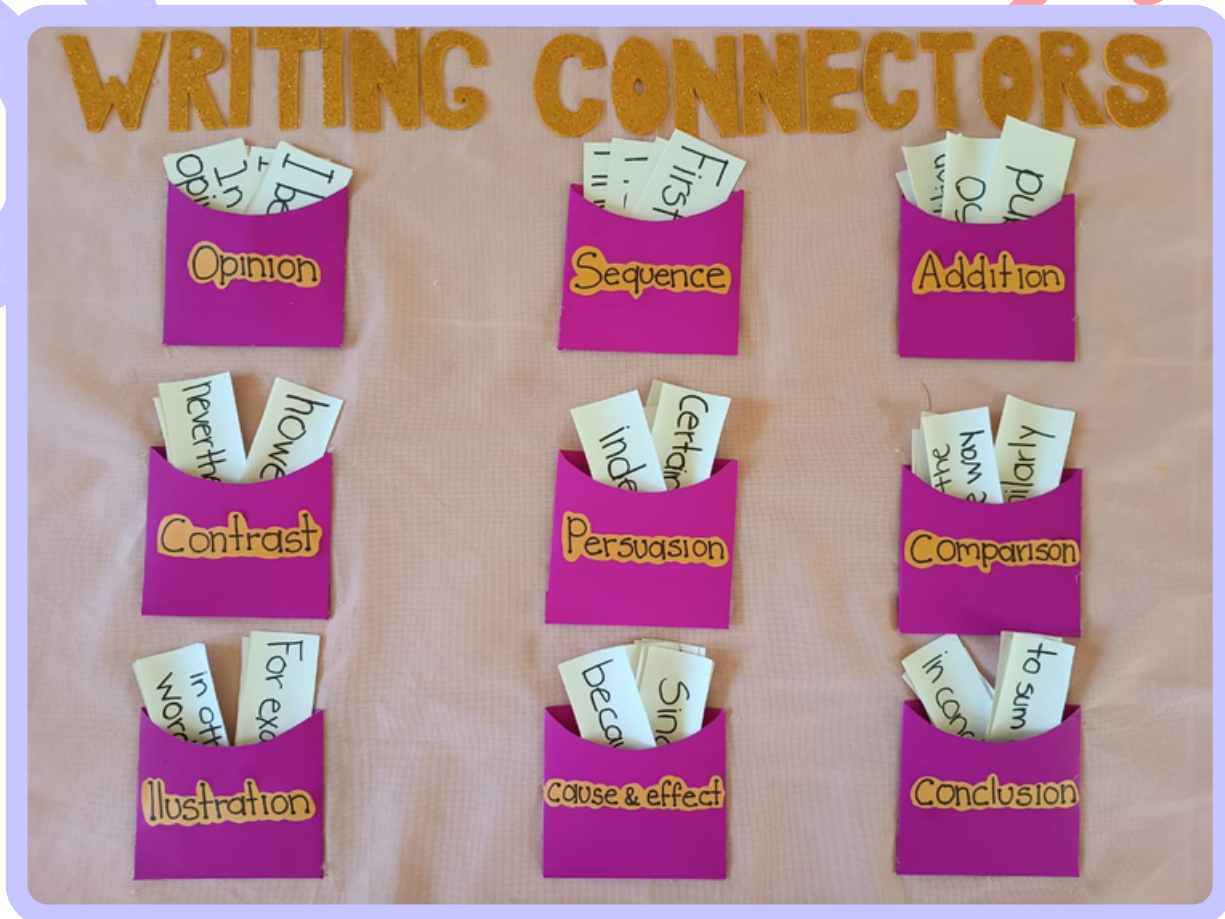
Duración de la actividad:	50min	
Objetivo:	• Practicar el uso de conectores de escritura para reforzar la habilidad. • Implementar el vocabulario de: lugares, comida, actividades. • Reforzar la organización de ideas en un texto. • Hacer uso de herramientas tecnológicas como power point para realizar el texto.	
Materiales:	Docente: Pizarrón, marcadores Rúbrica 2.2.1.6 Pizarra de conectores	Estudiante: Cuaderno de trabajo Documento 3.1.6 Power point presentation

Procedimiento:

Pre escritura 40min

1. Presentar la pizarra de conectores con nueve categorías y tarjetas con conectores en cada categoría.
2. El estudiantado se forma en equipos de tres personas y se les reparte las tarjetas de una categoría por equipo.
3. El estudiantado analiza las tarjetas y escribe tres ejemplos usando los conectores.
4. El estudiantado pasa a colocar las tarjetas en la categoría correspondiente y escribe un ejemplo en el pizarrón. Cada equipo pasa por turnos y se revisan las categorías de manera grupal.
5. Revisar las oraciones enfatizando en el uso de los conectores.

Pizarra de conectores



OPINION	SEQUENCE	ADDITION
In my opinion I believe I think In my experience It seems to me I feel In my view	Finally After that Next Secondly Firstly	In addition Further Despite this As well as So Also And furthermore
CONTRAST	PERSUASION	COMPARISON
But On the contrary On the other hand Despite this Whereas However nevertheless	Undoubtedly Clearly Surely Indeed Certainly Of course,	Equally As...As Similarly Like In the same way
ILUSTRATION	CAUSE & EFFECT	CONCLUSION
For example, To show that Such as an instance for instance	Because Thus Because of Therefore Due to Consequently since	Finally Summarizing In the end To sum up In conclusion To conclude

Adaptado de
<https://www.brickfi.eldidiomas.com/wp-content/uploads/2021/05/CONNECTORS.jpg>



Procedimiento:

Pre escritura

- 6.Repartir el documento 3.1.6, y leer juntos. El estudiantado realiza su borrador.
- 7.Monitorear el trabajo del estudiantado y corregir si es necesario

Escritura (trabajo en casa)

- 8.Realizar la presentación en casa basándose en el borrador revisado.
- 9.Revisar el texto final y enviarlo por correo.

Post escritura 10min

- 10.Revisar con la rúbrica 2.2.1.6 en casa.
- 11.Regresar los trabajos en la siguiente sesión con la rúbrica individual y dar comentarios generales al grupo.

2.1.7

CONSTRUCCIÓN DEL PORTAFOLIO

Duración de la actividad:	1h 10min	
Objetivo:	Revisar los contenidos a integrar en el portafolio. Redactar la introducción para el portafolio Realizar la “final reflection”	
Materiales:	Docente: Pizarrón, marcadores	Estudiante: Cuaderno de trabajo Documento 3.1.7 Documento 3.2.2 1 hoja blanca Colores y marcadores para decorar.

Procedimiento:

1. Escribir en el pizarrón los contenidos y estructura del portafolio.
2. Pedir al estudiantado revisar sus trabajos y comenzar a ordenarlos.



Contenidos y estructura del portafolio



1. Introduction

2. Writing 1

Draft, rúbrica de evaluación, reflexión

3. Writing 2

Draft, rúbrica de evaluación, reflexión

4. Writing 3

Draft, rúbrica de evaluación, reflexión

5. Final reflection

**MY
WRITING
PORTFOLIO**



CREATIVE

Procedimiento:

3. Repartir el documento 3.1.7 y leer juntos. Repartir una hoja blanca (se puede solicitar que ellos lleven la hoja blanca).
4. El estudiantado escribe su introducción en inglés y dejan el espacio para pegar su foto en casa.
5. Realizar una lluvia de ideas sobre la reflexión final en inglés. El estudiantado pasa a escribir sus propias ideas.

Tabla para lluvia de ideas

LEARNING AND EXPERIENCES	ABILITIES	STEPS TO WRITE
STRENGTHS AND WEAKNESSES	IMPROVE	MY PORTFOLIO IS...



Procedimiento:

6. Repartir el documento 3.2.2. El estudiantado realiza su “final reflection”.
7. El estudiantado se lleva a casa los trabajos realizados para construir su portafolio creativo y entregar en la siguiente sesión.



well
done!

2.1.8

ENTREGA Y EVALUACIÓN

Duración de la actividad:	30min
Objetivo:	Realizar la autoevaluación y coevaluación sobre los aprendizajes.
Materiales:	Estudiante: Documento 3.3.1 Documento 3.3.2

Procedimiento:

1. Tomar nota sobre los que llevaron el portafolio terminado.
2. Repartir el documento 3.3.1 y leer juntos. Apoyar al estudiantado explicando como llenar.
3. Solicitar al estudiantado responder de manera honesta y detenidamente. (revisar su portafolio si es necesario)
4. Comentar al estudiantado que la autoevaluación no afectará su evaluación final para generar seguridad y responder con honestidad.



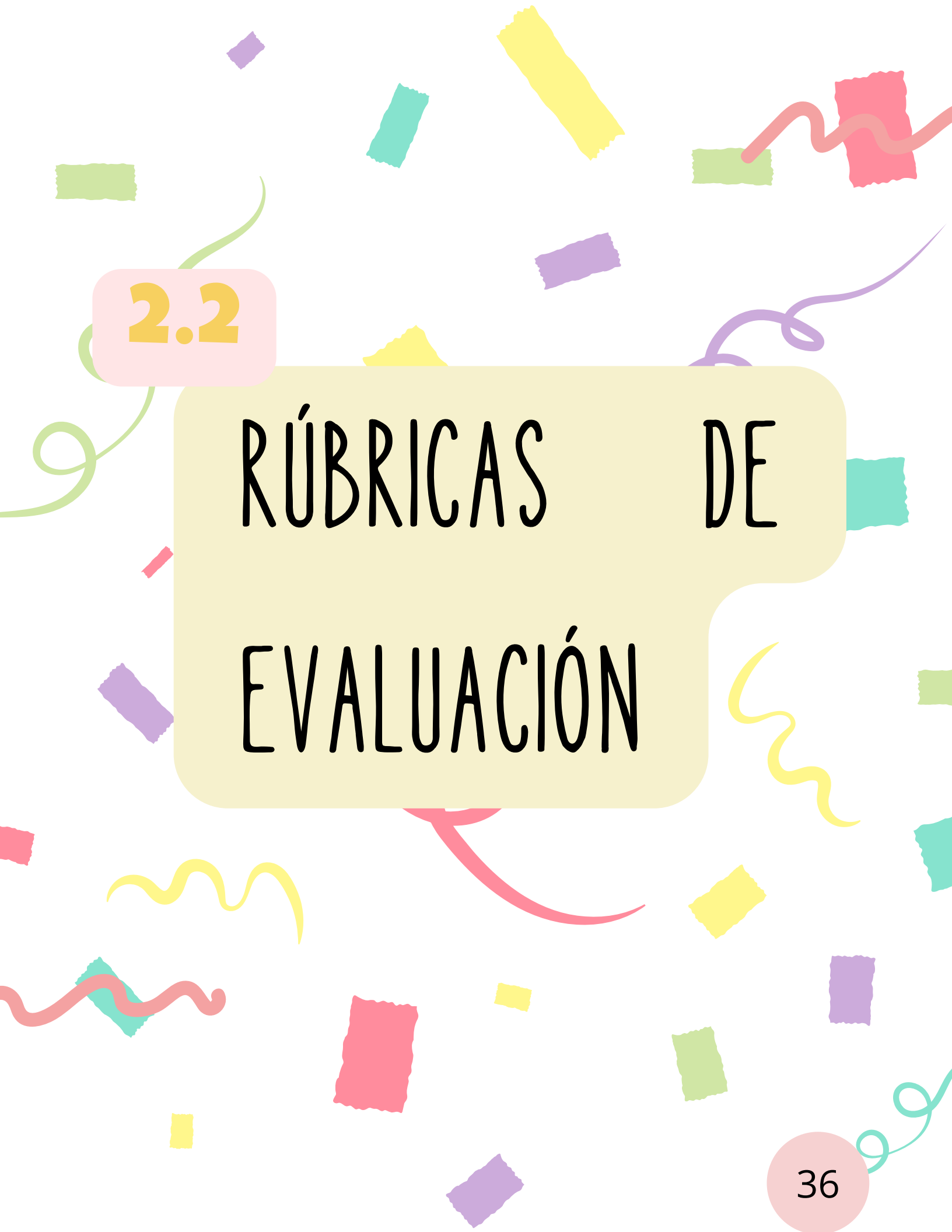
2.1.8

ENTREGA Y EVALUACIÓN



Procedimiento:

1. Solicitar al estudiantado intercambiar su portafolio con un compañero o compañera. para realizar la coevaluación.
2. Repartir el documento 3.3.2 y leer juntos. Apoyar al estudiantado explicando como llenar. Hacer énfasis en que se responde evaluando el trabajo de su compañero o compañera.
3. Solicitar al estudiantado responder de manera honesta y detenidamente.
4. Comentar al estudiantado que la coevaluación no afectará su evaluación final para generar seguridad y responder con honestidad.
5. Regresar el portafolio con la coevaluación correspondiente.

The background is white and filled with various colorful confetti pieces and streamers. The confetti includes small rectangular pieces in shades of yellow, teal, purple, pink, and green. The streamers are long, thin, wavy lines in green, purple, yellow, and pink. A large, light yellow, irregularly shaped box is centered on the page, containing the main title. A smaller, light pink rounded rectangle is positioned to the left of the main box, containing the section number.

2.2

RÚBRICAS DE EVALUACIÓN



2.2.1

RÚBRICAS DE TEXTOS

2.2.1.1

MY LIFE



Nombre del estudiante: _____ Fecha: _____

Indicaciones: Write about yourself. Include:

- Introduce yourself
- Talk about your family, school, hobbies, favorite food and movies.

Write about 40-60 words.

	Logros	Lo que puedo mejorar	Puntaje
Planeación del texto: presenta un borrador con las ideas a incluir en su texto.			0-3
Contenido: claridad, organización de ideas, sigue las indicaciones para la realización del texto.			0-5
Puntuación uso de puntos, comas, mayúsculas y minúsculas			0-3
Gramática: uso de estructuras gramaticales, verbos y conectores			0-3
Vocabulario: Uso de vocabulario con relación al tema del texto.			0-3
Creatividad: trabajo presentable, legible, incluye dibujos, colores.			0-3
TOTAL			

2.2.1.2

AN EFYL STUDENT

Nombre del estudiante: _____ Fecha: _____

Indicaciones: Imagine you are going to publish for an EFYL magazine. Write a text about yourself as an EFYL student. Talk about:

- How I am at EFYL, what I do at EFYL and How I am not at EFYL.
- Remember to separate your text by paragraphs and add subtitles and decorate your work.

Write about 40-60 words.

	Logros	Lo que puedo mejorar	Puntaje
Planeación del texto: presenta un borrador con las ideas a incluir en su texto.			0-3
Contenido: claridad, organización de ideas, sigue las indicaciones para la realización del texto.			0-5
Puntuación uso de puntos, comas, mayúsculas y minúsculas			0-3
Gramática: uso de estructuras gramaticales, verbos y conectores			0-3
Vocabulario: Uso de vocabulario con relación al tema del texto.			0-3
Creatividad: trabajo presentable, legible, incluye dibujos, colores.			0-3
TOTAL			

2.2.1.3

MY NEW HOUSE

Nombre del estudiante: _____ Fecha: _____

Indicaciones: You've moved to your new house and your friend sends an e-mail asking about:

- How's your new house?
- What do you do as a routine?
- What are you doing right now?
- What's your family doing?
- Invite her / him to visit your new house.
- Add a picture / drawing.

Write about 40-60 words.

	Logros	Lo que puedo mejorar	Puntaje
Planeación del texto: presenta un borrador con las ideas a incluir en su texto.			0-3
Contenido: claridad, organización de ideas, sigue las indicaciones para la realización del texto.			0-5
Puntuación uso de puntos, comas, mayúsculas y minúsculas			0-3
Gramática: uso de estructuras gramaticales, verbos y conectores			0-3
Vocabulario: Uso de vocabulario con relación al tema del texto.			0-3
Creatividad: trabajo presentable, legible, incluye dibujos, colores.			0-3
TOTAL			

2.2.1.4

MY MENU



Nombre del estudiante: _____ Fecha: _____

Indicaciones: Make your creative and descriptive menu.

Include:

- Title (name of your restaurant)
- Meals (write the name and the description of each dish)
- Drinks (write the name and the description of each drink)
- Desserts (write the name and the description of each dessert)
- Add prices and pictures.

NAME OF THE RESTAURANT		
MEALS	PRICE	PICTURES
1. Name of the dish [Description of the dish]	\$	
2.		
3.		
DRINKS		
1. Name of the drink [Description of the drink]	\$	
2.		
3.		
DESSERTS		
1. Name of the dessert [Description of the dessert]	\$	
2.		
3.		

	Logros	Lo que puedo mejorar	Puntaje
Planeación del texto: presenta un borrador con las ideas a incluir en su texto.			0-3
Contenido: claridad, organización de ideas, sigue las indicaciones para la realización del texto.			0-5
Puntuación uso de puntos, comas, mayúsculas y minúsculas			0-3
Gramática: uso de estructuras gramaticales, verbos y conectores			0-3
Vocabulario: Uso de vocabulario con relación al tema del texto.			0-3
Creatividad: trabajo presentable, legible, incluye dibujos, colores.			0-3
TOTAL			

2.2.1.5

MY FRIEND'S MENU

Nombre del estudiante: _____ Fecha: _____

Indicaciones: Imagine your friend is opening a restaurant and wants your opinion about his/her menu. Write about:

- What's in the menu?
- What's not in the menu?
- What would you like to order?
- Give your general opinion.
- Remember to follow the e-mail format. Write about 40-60 words.

	Logros	Lo que puedo mejorar	Puntaje
Planeación del texto: presenta un borrador con las ideas a incluir en su texto.			0-3
Contenido: claridad, organización de ideas, sigue las indicaciones para la realización del texto.			0-5
Puntuación uso de puntos, comas, mayúsculas y minúsculas			0-3
Gramática: uso de estructuras gramaticales, verbos y conectores			0-3
Vocabulario: Uso de vocabulario con relación al tema del texto.			0-3
Creatividad: trabajo presentable, legible, incluye dibujos, colores.			0-3
TOTAL			

2.2.1.6

MY CITY

Nombre del estudiante: _____ Fecha: _____

Indicaciones: Write in a power point presentation about your city. Include:

- Introduction
- Where is it? / What is it like?
- Places to visit
- Interesting activities / special events
- Food
- Closing

Write at least 40 words and one slide per topic. Make it clear and add pictures.

	Logros	Lo que puedo mejorar	Puntaje
Planeación del texto: presenta un borrador con las ideas a incluir en su texto.			0-3
Contenido: claridad, organización de ideas, sigue las indicaciones para la realización del texto.			0-5
Puntuación uso de puntos, comas, mayúsculas y minúsculas			0-3
Gramática: uso de estructuras gramaticales, verbos y conectores			0-3
Vocabulario: Uso de vocabulario con relación al tema del texto.			0-3
Creatividad: trabajo presentable, legible, incluye dibujos, colores.			0-3
TOTAL			

2.2.2

RÚBRICA FINAL

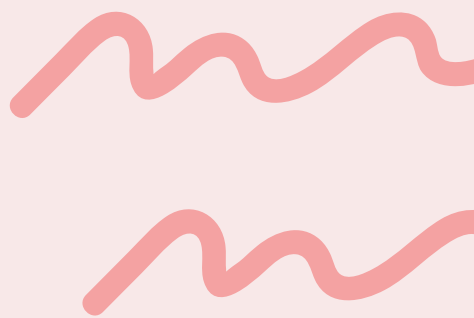
Nombre del estudiante: _____ Fecha: _____
Final grade: _____ /20

ETAPAS DEL PORTAFOLIO

	Comentarios	Puntaje (0-2)
Entrega puntual		
Realización de todos los trabajos a lo largo del curso		
Organización (trabajos completos y organización establecida)		
Creatividad (es presentable, presenta colores, dibujos/imágenes, usa materiales extras como foami, cartulina etc.)		
Reflexión (reflexiona sobre la mejora de su aprendizaje)		
TOTAL		

PROGRESO EN WRITING

	Comentarios	Puntaje (0-2)
Planeación (el estudiante planea antes de escribir su texto)		
Contenido (claridad, organización de ideas, sigue las indicaciones para la realización de sus textos)		
Puntuación (evidencia de buen uso de puntos y comas)		
Gramática (el estudiante hace uso de presente simple y presente continuo)		
Vocabulario (el estudiante hace uso de vocabulario de personas, lugares y comida)		
TOTAL		



3

SECCIÓN 2: DOCUMENTOS DEL ESTUDIANTE

3.1

PRODUCCIONES

ESCRITAS

A

REALIZAR

3.1.1

MY LIFE

Instructions:

Write about yourself. Include:

- Introduce yourself
- Talk about your family, school, hobbies, favorite food and movies.
- Write about 40-60 words and decorate your work.

3.1.2

AN EFYL STUDENT

Instructions: Imagine you are going to publish for an EFYL magazine. Write a text about yourself as an EFYL student.

Talk about:

- How I am at EFYL, what I do at EFYL and how I am not at EFYL.
- Remember to separate your text by paragraphs, add subtitles and decorate your work.

Write about 40-60 words.

3.1.3

MY NEW HOUSE

Instructions:

You've moved to your new house and your friend sends an e-mail asking about:

- How's your new house?
- What do you do as a routine?
- What are you doing right now?
- What's your family doing?
- Invite her / him to visit your new house.
- Add a picture / drawing.
- Write about 40-60 words

3.1.4

MY MENU

Instructions: Create a descriptive menu. Include:

- At least 3 meals and the description of each dish.
- At least 3 drinks and the description of each drink.
- At least 3 desserts and the description of each dessert.
- Add the name of the restaurant, prices and pictures.
- Be creative

3.1.5

MY FRIEND'S MENU

Instructions:

Imagine your friend is opening a restaurant and wants your opinion about his/her menu. Write about:

- What's in the menu?
- What's not in the menu?
- What would you like to order?
- Give your general opinion.
- Write about 40-69 words and decorate your work.

3.1.6

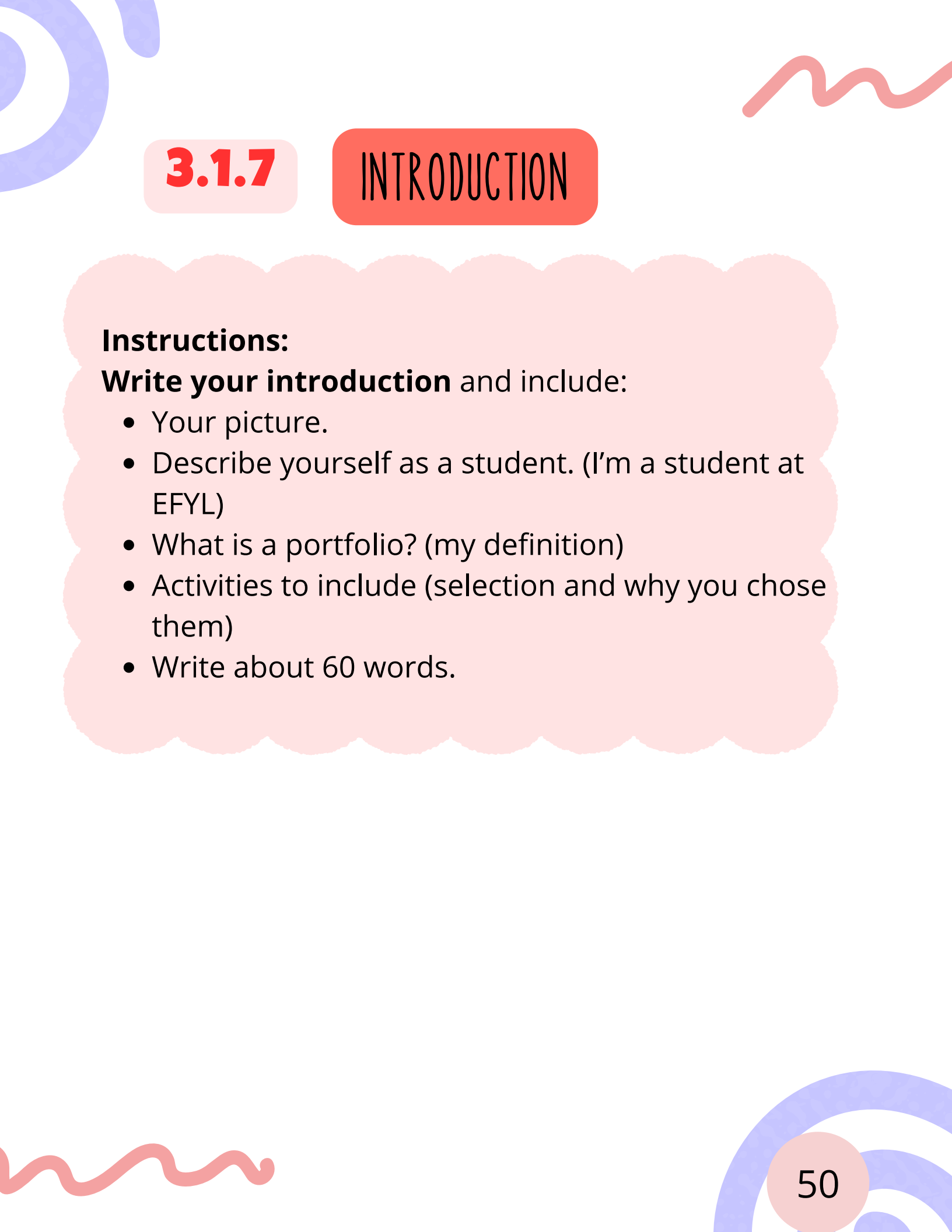
MY CITY

Instructions:

Write about your city where you live or were born in a power point presentation. (if you don't have access to technology, do it in a poster). Include:

- Introduction (what you talk about in your presentation)
- Where is it? / What is it like? (general description of the place)
- Places to visit
- Interesting activities / special events
- Food
- Closing (conclusion)

Write at least one slide per topic. Add pictures. Make a clear and creative presentation. Write 40 words per slide. Don't forget to use connectors.



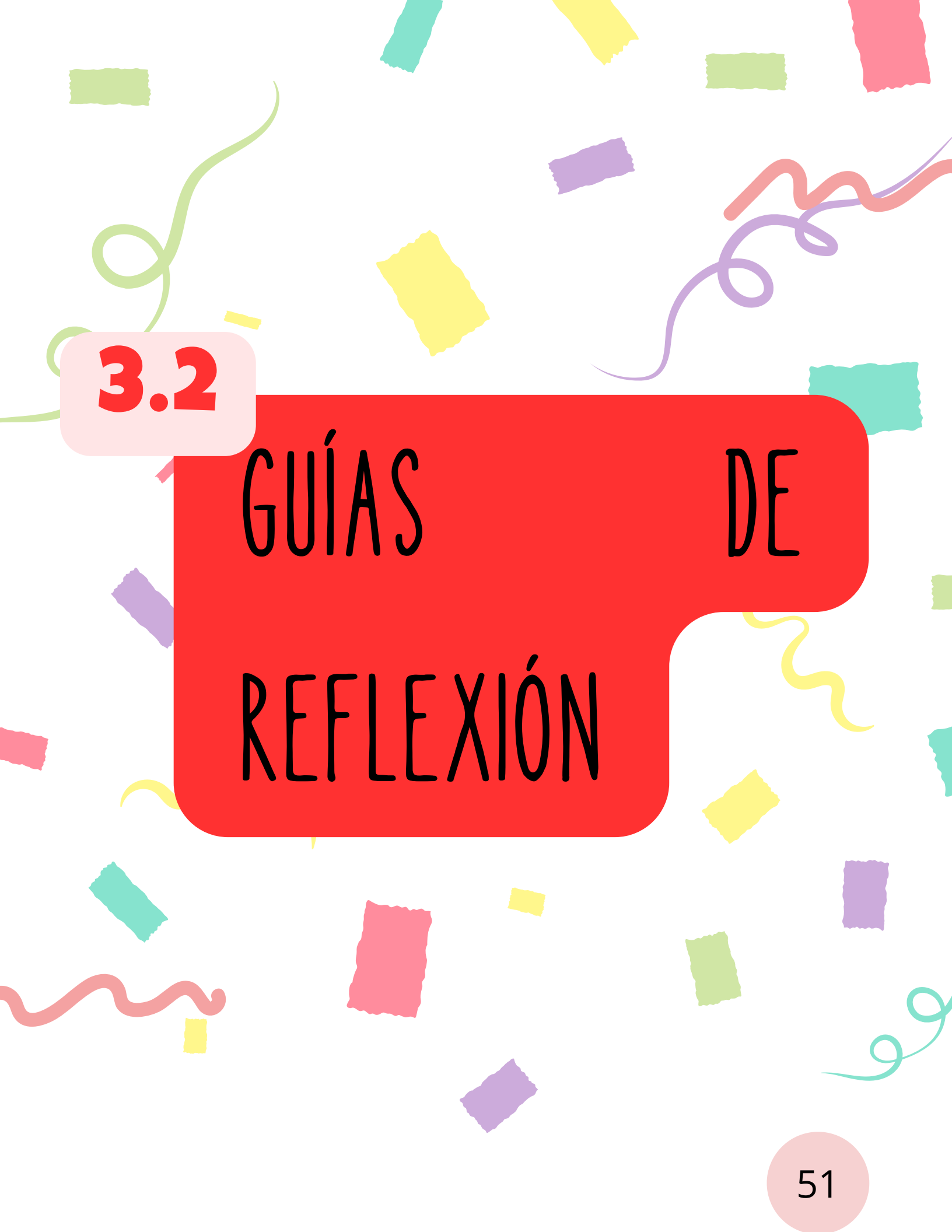
3.1.7

INTRODUCTION

Instructions:

Write your introduction and include:

- Your picture.
- Describe yourself as a student. (I'm a student at EFYL)
- What is a portfolio? (my definition)
- Activities to include (selection and why you chose them)
- Write about 60 words.

The background is white and decorated with various colorful elements: small rectangular pieces of paper in shades of green, yellow, purple, and pink, and long, thin, wavy streamers in green, purple, and pink. A large red shape, resembling a stylized letter 'L' or a speech bubble, is positioned in the center-left. Inside this red shape, the text 'GUÍAS DE REFLEXIÓN' is written in a black, hand-drawn font. To the left of the red shape, the number '3.2' is written in red inside a light pink rounded rectangle.

3.2

GUÍAS

DE

REFLEXIÓN

3.2.1

REFLEXIÓN EN ESPAÑOL

Procedimiento:

1. Las reflexiones en español se realizan cada dos textos. Por lo tanto, la primera reflexión se realizará después de “My life” y “An EFYL student”.
2. Para la primera reflexión, es importante guiar al estudiantado sobre cómo usar la guía. Los criterios para seleccionar los textos se consensan con el estudiantado en los que ellos pueden seleccionar por ser “el más creativo” ·con más progreso de la lengua”, “el más difícil”, “con mejor ortografía” (por mencionar algunos).
3. Se les solicita ser honestos, revisar detalladamente sus trabajos e identificar fortalezas y debilidades para mejorar en el siguiente texto.
4. Para el recuadro de “reflection vocabulary” es necesario realizar una socialización de palabras o frases para reflexionar en inglés para prepararlos para la “final reflection”.
5. La segunda reflexión se realiza entre “My new house” y “My menu”. Se sigue el mismo procedimiento.
6. La tercera reflexión se realiza entre “My friend’s menu” y “My city”. Se sigue el mismo procedimiento.

MI PRIMERA REFLEXIÓN

Nombre del estudiante: _____ Fecha de la reflexión: _____

Nombre de la actividad seleccionada: _____

Fecha en la que se realizó: _____

Criterio: “ _____ ”

1. Escogí esta actividad porque... (reflexión sobre las experiencias y emociones vividas en la actividad pueden ser positivas o negativas, lo que más me gustó y lo que no)
2. Para realizar mi trabajo, ¿cuáles fueron los pasos que me ayudaron?
3. De acuerdo al trabajo logrado, me puedo evaluar de la siguiente manera (siendo el 1 el menor puntaje y el 4 el mayor):

	1	2	3	4
Contenido (organizado, claro, cumple con lo solicitado)				
Vocabulario (uso correcto de una variedad de palabras relacionadas al tema del texto / uso de verbos)				
Gramática (uso correcto de los tiempos gramaticales)				
Puntuación (uso de puntos, comas, mayúsculas, minúsculas etc.)				
CALIFICACIÓN →				

4. Algunas de mis fortalezas que desarrollé en esta actividad son:
5. ¿Qué puedo mejorar para la siguiente redacción?

REFLECTION VOCABULARY

MI SEGUNDA REFLEXIÓN

Nombre del estudiante: _____ Fecha de la reflexión: _____

Nombre de la actividad seleccionada: _____

Fecha en la que se realizó: _____

Criterio: “ _____ ”

1. Escogí esta actividad porque... (reflexión sobre las experiencias y emociones vividas en la actividad pueden ser positivas o negativas, lo que más me gustó y lo que no)
2. Para realizar mi trabajo, ¿cuáles fueron los pasos que me ayudaron?
3. De acuerdo al trabajo logrado, me puedo evaluar de la siguiente manera (siendo el 1 el menor puntaje y el 4 el mayor):

	1	2	3	4
Contenido (organizado, claro, cumple con lo solicitado)				
Vocabulario (uso correcto de una variedad de palabras relacionadas al tema del texto / uso de verbos)				
Gramática (uso correcto de los tiempos gramaticales)				
Puntuación (uso de puntos, comas, mayúsculas, minúsculas etc.)				
CALIFICACIÓN →				

4. Algunas de mis fortalezas que desarrollé en esta actividad son:
5. ¿Qué puedo mejorar para la siguiente redacción?

REFLECTION VOCABULARY

MI TERCERA REFLEXIÓN

Nombre del estudiante: _____ Fecha de la reflexión: _____

Nombre de la actividad seleccionada: _____

Fecha en la que se realizó: _____

Criterio: “ _____ ”

1. Escogí esta actividad porque... (reflexión sobre las experiencias y emociones vividas en la actividad pueden ser positivas o negativas, lo que más me gustó y lo que no)
2. Para realizar mi trabajo, ¿cuáles fueron los pasos que me ayudaron?
3. De acuerdo al trabajo logrado, me puedo evaluar de la siguiente manera (siendo el 1 el menor puntaje y el 4 el mayor):

	1	2	3	4
Contenido (organizado, claro, cumple con lo solicitado)				
Vocabulario (uso correcto de una variedad de palabras relacionadas al tema del texto / uso de verbos)				
Gramática (uso correcto de los tiempos gramaticales)				
Puntuación (uso de puntos, comas, mayúsculas, minúsculas etc.)				
CALIFICACIÓN →				

4. Algunas de mis fortalezas que desarrollé en esta actividad son:
5. ¿Qué puedo mejorar para la siguiente redacción?

REFLECTION VOCABULARY

--

3.2.2

FINAL REFLECTION

created by Balbuena, G. (2024)

Student's name: _____ Date: _____

a) Write about what you have learnt during the semester. (50 words) Talk about:

1. My learning and experiences
2. My abilities developed
3. What are the steps to write a good work
4. My strengths and weaknesses
5. What I can improve
6. What I think about my portfolio

The background is white and filled with various colorful confetti pieces and streamers. The confetti includes small rectangular pieces in shades of green, yellow, pink, and purple. The streamers are long, thin, and wavy, appearing in green, yellow, pink, and purple. A large red rounded rectangle is positioned in the center of the page, containing the main title. A smaller pink rounded rectangle is located to the left of the red one, containing the section number.

3.3

RÚBRICAS DE EVALUACIÓN

AUTOEVALUACIÓN SOBRE MI PORTAFOLIO

Nombre: _____ edad: _____ fecha: _____

Instrucciones: Marca con una X según corresponda con tu desempeño

Indicador	Logrado	Casi logrado	Me falta lograrlo
1. Organicé todos los trabajos realizados desde el inicio del curso.			
2. Realicé todos mis trabajos en el tiempo solicitado.			
3. Identifico mis fortalezas al escribir un texto.			
4. Identifico mis debilidades al escribir un texto.			

De acuerdo al trabajo logrado en tu portafolio, evalúa tu progreso en la habilidad escrita.

Indicador	Logrado	Casi logrado	Me falta lograrlo
1. Planeo mis textos antes de escribir			
2. Comprendo cómo escribir textos utilizando el tiempo presente			
3. Comprendo cómo escribir textos utilizando el tiempo presente continuo			
4. Reconozco cómo usar vocabulario para hablar sobre personas (familia, amigos, mi mismo/a)			
5. Reconozco cómo usar vocabulario para hablar sobre lugares (casa, ciudades)			
6. Reconozco cómo usar vocabulario para hablar sobre comida			
7. Sé escribir un e-mail			
8. Sé describir en un texto			
9. Sé cuándo usar puntos, comas, mayúsculas y minúsculas en un texto.			
10. Comprendo el uso de conectores para unir mis oraciones al escribir un texto.			

Finalmente, ¿Qué pasos te ayudaron a mejorar en cada texto?

3.3.2

COEVALUACIÓN SOBRE EL PORTAFOLIO DE MI AMIGO

Nombre: _____ fecha: _____

Instrucciones: Marca con una X según corresponda

Indicador	Logrado	Casi logrado	Le faltó lograrlo
1. Presenta el contenido solicitado: introducción, 3 selecciones y reflexiones, final reflection.			
2. Los trabajos seleccionados son presentables y completos.			
3. Es un portafolio creativo (es presentable, presenta colores, dibujos/imágenes, usa materiales extras como foami, cartulina etc.)			

1. ¿Qué te gustó mas del portafolio de tu amigo?

2. ¿Qué pudo haber hecho mejor?

Coevalúa: _____

Referencias

- Ibarrola, B. (2006). *Portfolios as a challenge for Change in Teacher Educations*. [Los portafolios como desafío para el cambio en la formación docente] [tesis de Maestría no publicada]. Universidad de Exeter.
- Mitchell, H.Q. & Malkogiani, M. (2012). *The English Hub* [El centro del inglés]. American Edition.
- Moon, J. (2001). *Reflection in Higher Education Learning* [reflexión en el aprendizaje de la educación superior].
https://www.researchgate.net/publication/255648945_PDP_Working_Paper_4_Reflection_in_Higher_Education_Learning

Referencias

- Alfaro, A. (2003). La ficha didáctica: una técnica útil y necesaria para individualizar la enseñanza. *Revista pensamiento actual*, 4(5), 13-23. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5897922>
- Alfaro, A., & Chavarría, G. (2003). Uso de las fichas didácticas en V grado de la educación primaria: visión de los educadores en San Ramón. *Revista Educación*, 27(2), 103- 119. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44027208.pdf>
- Alvarado, M. y Yeannoteguy, A. (1999). *La escritura y sus formas discursivas*. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/31-la-escritura-y-sus-formas-discursivaspdf-IC1P4-resumen.pdf>
- Argüelles, D. y Nagles, N. (2007). *Estrategias para promover procesos de aprendizaje autónomo*. Alfaomega
- Arribas, J. M., (2017). La evaluación de los aprendizajes. Problemas y soluciones. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(4), 381-404. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56754639020.pdf>
- Arter, J. A. y Spandel, V. (1992). Using portfolios of student work in instruction and assessment [Uso de portafolios de trabajos de estudiantes en instrucción y evaluación]. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 11(1), 36-44. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.1992.tb00230.x>
- Ayala, F. y Medina, G. (2006). Herramientas de apoyo: El portafolio. *Educación médica*. 9(2),58-62. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1575-18132006000700011
- Banfi, C. (2003) Portfolios: Integrating Advanced Language Academic and Professional Skills [Portafolios: Integración de habilidades académicas y profesionales de idiomas avanzados]. *ELT Journal*, 57(1), 34-42 <https://doi.org/10.1093/elt/57.1.34>
- Barberá G., E., (2005). Calificar el aprendizaje mediante la evaluación por portafolios. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, (45), 70-84. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333329100005>

- Bausela, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie3512871>
- Bedarnia, M. (2016). El uso del portfolio como herramienta de aprendizaje en el aula de ELE. En O. Cruz (ed.), *La formación y competencias del profesorado de ELE*. (pp.121-138). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.
- Berlanga, M.L. y Juárez-Hernández, L. G. (2021). Paradigmas de evaluación: del tradicional al socioformativo. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 11(21), 1-14. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i21.646>
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1997). *Mas allá del dilema de los métodos*. Grupo editorial Norma.
- Borjas, M., (2011). La coevaluación como experiencia democratizadora: caso de un programa de Formación de Formadores. *Zona Próxima*, (15), 94-107. <https://www.redalyc.org/pdf/853/85322574007.pdf>
- Brown, J. D. y Wolfe Q. (1997). Teacher portfolios for evaluation: A great idea or a waste of time? [Portafolios docentes para evaluación: ¿Una gran idea o una pérdida de tiempo?]. *The Language Teacher*, 21(1), <https://jalt-publications.org/tlt/articles/2092-teacher-portfolios-evaluation-great-idea-or-waste-time>
- Caldera, R., (2003). El Enfoque Cognitivo de la Escritura y sus Consecuencias Metodológicas en la Escuela. *Educere*, 6(20), 363-368. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35662002>
- Cassany, D.; Luna, M. y Sanz, G. (2000). *Enseñar lengua*. Graó.
- Capel, A. and Sharp, W. (2014). *Objective First* [El objetivo primero]. Cambridge University Press.
- Chacón, C. T. y Chacón-Corzo, M. A. (2011). El Uso del Portafolio en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras. *Acción pedagógica*, 20(1), 32-41. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6222146>
- Chanona, O. (2020). *De la teoría a la práctica en investigación cualitativa*. Historia Herencia Mexicana Editorial.

- Charres, H., Villalaz, J., y Martínez, J. A. (2018). Triangulación: Una herramienta adecuada para las investigaciones en las ciencias administrativas y contables. *Revista faecosapiens*, 1(1), 18-35.
https://www.researchgate.net/publication/349413199_Triangulacion_Una_herramienta_a_decuada_para_las_investigaciones_en_las_ciencias_administrativas_y_contables
- Consejo de Europa (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo. www.coe.int/lang-cefr
- Corbacho, A. (2006). Textos, tipos de textos y textos especializados. *Revista de filología*, (24), 77-90. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/21771>
- Culebro, M. E. y Solís, A. D. J. (2011). E-portfolios; recursos de internet y la experiencia de aprendizaje de lenguas. En M.L., Trejo. y M. E. Culebro, (Coord.^a). *Nuevas Tendencias en la Enseñanza de Lenguas*. 1ra ed., pp. 79-91.
- Curtis (2000). *Continuous Professional Development: Portfolios* [Desarrollo Profesional Continuo: Portafolios]. English Teaching Professional Issue.
- D'agostino, G. (2007). *Aspectos teóricos de la evaluación educacional*. EUNED.
- Danielson, C. y Abrutyn, L. (2016). *Una introducción al uso de portafolios en el aula*. Fondo de Cultura Económica.
- Delmastro, A. L., (2005). El uso del portafolio en la enseñanza de lenguas extranjeras: perspectiva del docente. *Investigación y Postgrado*, 20(2), 187-211.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2310221>
- DeWalt, K. M. & DeWalt, B. R. (2002). *Participant observation: a guide for fieldworkers*[Observación participante: una guía para trabajadores de campo]. AltaMira Press
- Díaz Barriga, A. (1991). La entrevista a profundidad. Un elemento clave en la producción de -significaciones de los sujetos. *Tramas*. N°3, 161-178.

<https://biblat.unam.mx/es/revista/tramas-mexico-d-f/articulo/la-entrevista-a-profundidad-un-elemento-clave-en-la-produccion-de-significaciones-de-los-sujetos>

Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGrawHill.

Erlandson, D.; Harris, E. L.; Skipper, B. L. & Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods* [Haciendo una investigación naturalista: una guía de métodos]. Sage Publications, Inc.

Estévez, M., Arroyo, M. y González C. (2006). *La investigación científica en la actividad física: su metodología*. Editorial Deportes.

Fernández, S. y Rivera, Z. (2009). El paradigma cualitativo y su presencia en las investigaciones de la bibliotecología y la ciencia de la información. *ACIMED*, 20(3), 6-30. <http://scielo.sld.cu/pdf/aci/v20n3/aci02909.pdf>

Foronda, J. M., & Foronda, C. L. (2007). La evaluación en el proceso de aprendizaje. *Perspectivas*, (19), 15-30. <https://www.redalyc.org/pdf/4259/425942453003.pdf>

Gairín, J., Carbonell, J.L., Paredes, J. y Santos Guerra, M. Á. (2009). Glosario. En J. Paredes y A. De La Herrán (Coords.). *La práctica de la innovación educativa*. (pp.373-378). Síntesis.

García, E. (2000). *Algunas implicaciones del portafolio en el ámbito educativo*. Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Chihuahua.

García, J., Aguilera, J. R., & Castillo, A. (2011). Guía técnica para la construcción de escalas de actitud. *Odiseo. Revista electrónica de pedagogía*, 8(16), 1-13 <https://odiseo.com.mx/2011/8-16/pdf/garcia-aguilera-castillo-guia-construccion-escalas-actitud.pdf>

García-Segura, S., Rey-Sánchez, E., y Gil Del Pino, C. (2019). El portafolio como propuesta didáctica innovadora en las aulas de educación primaria. *Praxis educativa*, 23(2), 1-9. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2019-230207>

González, N., Guerra, S., y García-Ruiz, R. (2010). Diseño de una guía para elaborar un portafolio reflexivo del estudiante en educación superior. *International Journal of Developmental and*

- Educational Psychology*, 3(1), 275-285.
<https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832326029.pdf>
- Gurdián-Fernández, A. (2010). *El paradigma cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. INIE.
- Gutiérrez, R. (2010). *Introducción a la didáctica*. Grupo editorial: Esfinge
- Harmer, J. (2004). *How to teach writing* [Cómo enseñar a escribir]. Longman
- Horbath, J. E., & Gracia, M. A. (2014). La evaluación educativa en México. *Revista de Relaciones Internacionales, Estrategia y Seguridad*, 9(1), 59-85.
<https://www.redalyc.org/pdf/927/92731211003.pdf>
- Ibarrola, B. (2006). *Portfolios as a challenge for Change in Teacher Educations*. [Los portafolios como desafío para el cambio en la formación docente] [tesis de Maestría no publicada]. Universidad de Exeter.
- Ibarrola, B., Gutiérrez, M. L. y Rodríguez, I. M. (2018). El portafolio: Elemento relevante en la Construcción de Identidad autónoma y colaborativa. En M. L Gutiérrez, y A.M. E. Díaz, (Eds.). *Second Language Teacher's identity*. (1ed., pp. 83-119). Historia Herencia Mexicana Editorial
- Iturain, M. (2007). *Portfolios in ELT* [Portafolios en la Enseñanza del Inglés]. Teaching English.
<https://www.teachingenglish.org.uk/professional-development/teachers/understanding-learners/articles/portfolios-elt>
- Izcara, S.P. y Andrade, K. L. (2003). *La entrevista en profundidad: Teoría y práctica*. Editorial UAT.
- Klenowsky, V. (2005). *Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Narcea Ediciones
- Klenowski, V. (2016). *Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Narcea Ediciones.
- Klimova, B. (2013). The Importance of Writing [La importancia de escribir]. *Paripex - Indian Journal Of Research*. 2 (1), 9- 11. <https://doi.org/10.15373/22501991/JAN2013/4>

- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Lázaro, M., López, C. y Gago, F. (2020). La bitácora como herramienta de reflexión y metacognición en un curso de bioética. *Revista bioética/UNESCO*. 1(21), 68-102. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375963?posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-be212b8a-e460-4e23-877a-2be163a7d916>
- López, V. M. (2009). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior: Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Narcea EdicionesLunar, L. (2007). El portafolio: estrategia para evaluar la producción escrita en inglés por parte de estudiantes universitarios. *Núcleo*. N°24, 63-96. <https://ve.scielo.org/pdf/nu/v19n24/art03.pdf>
- Mateo, J. y Martínez, F. (2008). *La evaluación alternativa de los aprendizajes*. OCTAEDRO
- Martínez, N., (2002). El portafolio como mecanismo de validación de aprendizaje. *Perfiles Educativos*, 24(95), 54-66. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13209505.pdf>
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education* [Investigación cualitativa y aplicaciones de estudios de casos en educación]. San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- Ministerio de educación (2021). *Guía metodológica y manual para la elaboración de fichas pedagógicas dirigida a docentes de la oferta de bachillerato técnico*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/12/Guia-metodologica-y-manual.pdf>
- Ministerio de educación (s.f.). *Evaluación Formativa en el Aula. Orientaciones para docentes*. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17448/ORIENTACIONES_EVAL_FORMATIVA_DOCENTES.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=El%20proceso%20de%20evaluaci%C3%B3n%20formativa,encuentro%20de%20lograr%20ese%20aprendizaje
- Miller, M. D., Linn, R. L. y Gronlund, N. E. (2012). *Measurement and Assessment in Teaching*. [Medición y Evaluación en la Docencia]. Pearson.

- Mitchell, H.Q. & Malkogiani, M. (2012). *The English Hub* [El centro del inglés]. American Edition.
- Moon, J. (2001). *Reflection in Higher Education Learning* [reflexión en el aprendizaje de la educación superior].
https://www.researchgate.net/publication/255648945_PDP_Working_Paper_4_Reflection_in_Higher_Education_Learning
- Mora, A. I. (2004). La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 4(2), 1-28.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44740211>
- Moreno, T. (1999). La evaluación alternativa como una herramienta para el aprendizaje. *Anales de pedagogía*, (17), 131-146.
<https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/50208>
- Muñoz, G. (2007). Un nuevo paradigma: La quinta generación de evaluación. *Laurus*, 13(23), 158-198. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102309>
- Murillo, G., (2012). El portafolio como instrumento clave para la evaluación en educación superior. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 12(1), 1-23.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44723363015>
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies* [Estrategias de aprendizaje de una lengua]. Oxford University Press.
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2013). Autoevaluación: Connotaciones Teóricas y Prácticas. Cuando Ocurre, Cómo se Adquiere y qué Hacer para Potenciarla en nuestro Alumnado. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(2), 551-576.
<https://www.redalyc.org/pdf/2931/293128257012.pdf>
- Pascual, A. I. y Trejo, C. (2020). Portafolio. En M. Sánchez y A. Martínez (eds.). *Evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias*. (1ra. ed., pp.129-149). Imagia Comunicación.
- Peralta-Castro, F. y Mayoral-Valdivia, P.J. (2022). La investigación acción como estrategia de reflexión, mejora y cambio en la práctica docente de la enseñanza de lenguas. *Revista*

- iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, 12(24), 1-25.
<https://doi.org/10.23913/ride.v12i24.1152>
- Ponnamperuma, G.G. & Margery, H. D. (2005). Portfolio assessment [Evaluación del portafolio].
Journal of veterinary Medical Education, 32(3), 279-284.
<https://doi.org/10.3138/jvme.32.3.279>
- Pozo, J. A. D. (2013). *Competencias profesionales: herramientas de evaluación: el portafolio, la rúbrica y las pruebas situacionales*. Narcea
- Raimes, A. (1983). *Techniques in teaching writing* [Técnicas en la enseñanza de la escritura]. Oxford.
- Rey, E. y Escalera, A. M. (2011). *El portafolio digital un nuevo instrumento de evaluación*.
<https://ddd.uab.cat/pub/dim/16993748n21/16993748n21a8.pdf>
- Ríos, P. (2001). *La aventura de aprender*. Editorial Texto.
- Rogier, D. (2014) Assessment Literacy: Building a Base for Better Teaching and Learning [Alfabetización en evaluación: construcción de una base para una mejor enseñanza y aprendizaje].
English Teaching Forum, 52(3).
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1045594.pdf>
- Ruben-Ameigeiras, A. (2006). El abordaje etnográfico en la investigación social. En I. Vasilachis De Gialdino (Coord). *Estrategias de investigación cualitativa*. (1ra. ed., pp.107-151). Gedisa editorial.
- Ruiz, E. (2018). La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras. En *La evaluación en el aprendizaje de lenguas extranjeras* (pp. 119-132). Pearson.
- Ruiz-Olabuénaga, J. I (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto
- Sánchez, M. (2018). La evaluación del aprendizaje de los estudiantes: ¿es realmente tan complicada? *Revista Digital Universitaria*, 19 (6), 1-18.
<https://www.revista.unam.mx/2018v19n6/evaluacion-del-aprendizaje-de-los-estudiantes/>
- Santos, S. (2015). *La enseñanza de lenguas indígenas a adultos*. Lengua y cultura.

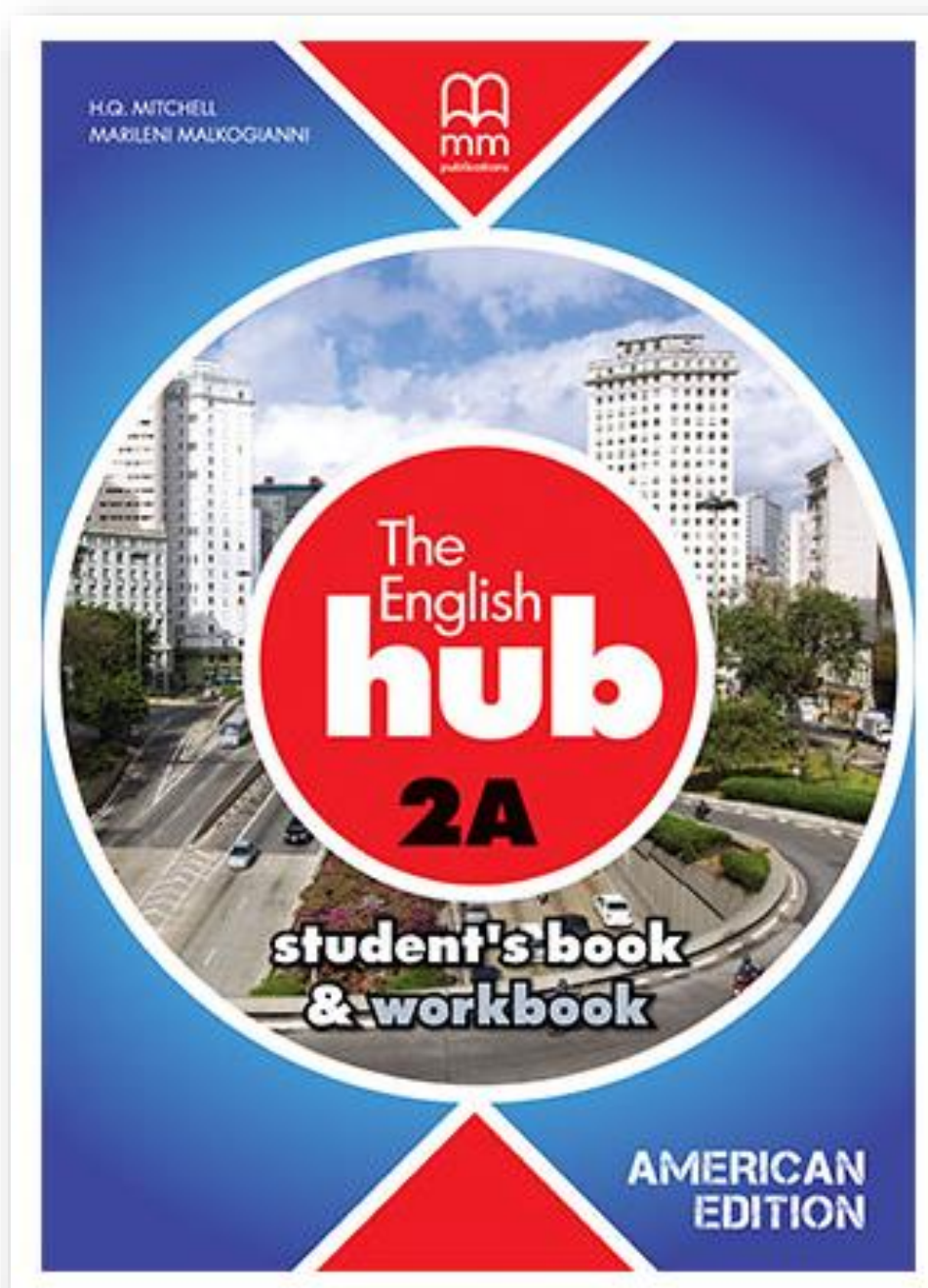
- Schensul, S.L.; Schensul, J. J. & LeCompte, M. D. (1999). *Essential ethnographic methods: Observations, interviews, and questionnaires (Book 2 en Ethnographer's Toolkit)* [Métodos etnográficos esenciales: observaciones, entrevistas y cuestionarios (Libro 2 en Ethnographer's Toolkit)]. AltaMira Press.
- Sierra, F. (1998). Función y sentido de la entrevista cualitativa en la investigación social. En J. Galindo Cáceres, (coord.). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. (pp.277-346). Person Education.
- Solorzano, J. L. (2020). *Estructura del compendio*. GoConqr. <https://www.goconqr.com/es/mapamental/27111032/estructura-del-compendio>
- Sotomayor, C., Lucchini, G., Bedwell, P., Biedma, M., Hernández, C., & Molina, D. (2013). Producción escrita en la Educación Básica: análisis de narraciones de alumnos de escuelas municipales de Chile. *Onomázein*, (27), 53-77. <https://www.redalyc.org/pdf/1345/134528143004.pdf>
- Spandal, V. & Culham, R. (1994). *Analytic model of writing assessment & instruction*. Northwest Regional Educational Laboratory.
- Stanford, N. (2013). *Bridging the Gap: Self-Assessment, E-portfolios, and Formative Assessment in the Foreign Language Classroom* [Cerrando la brecha: autoevaluación, portafolios electrónicos y evaluación formativa en el aula de lenguas extranjeras]. [Tesis de doctorado, The University of Texas at Austin]. Universities of Texas Libraries.
- Taylor, S., Bogdan, R., y Devault, M. (2015). *Introduction to qualitative reasearch methods: A guidebook and resource* [Introducción a los metodos de investigación cualitativa: una guía y un recurso]. John Wiley & Sons.
- Urive-Echevarría, G. (2006). Algunas consideraciones acerca de las habilidades comunicativas. *Luz*, 5(4). <https://www.redalyc.org/pdf/5891/589165888010.pdf>
- Valverde, X. (2017). La evaluación tradicional vs. evaluación alternativa en la FAREM-Carazo. *Revista Torreón Universitario*, 6(15), 75-83. <https://doi.org/10.5377/torreon.v0i15.5563>

- Venegas, C. (2023). Modelo de clasificación del agente evaluador según relaciones de poder: ¿qué evalúa quién evalúa? *Revista Brasileira de Educação*, 28, 1-19. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280011>
- Villalobos, J. (2002). Portafolios y reflexión: Instrumentos de evaluación en una clase de escritura. *Educere*, 5(16), 390-396. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601603>
- Wolff, L. (2006). Las evaluaciones educacionales en América Latina: Avance actual y futuros desafíos. En P. Arregui, (ed.) “*Sobre estándares y evaluaciones en América Latina*”. *Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluaciones (PREAL)*. Editorial San Marino.

ANEXOS

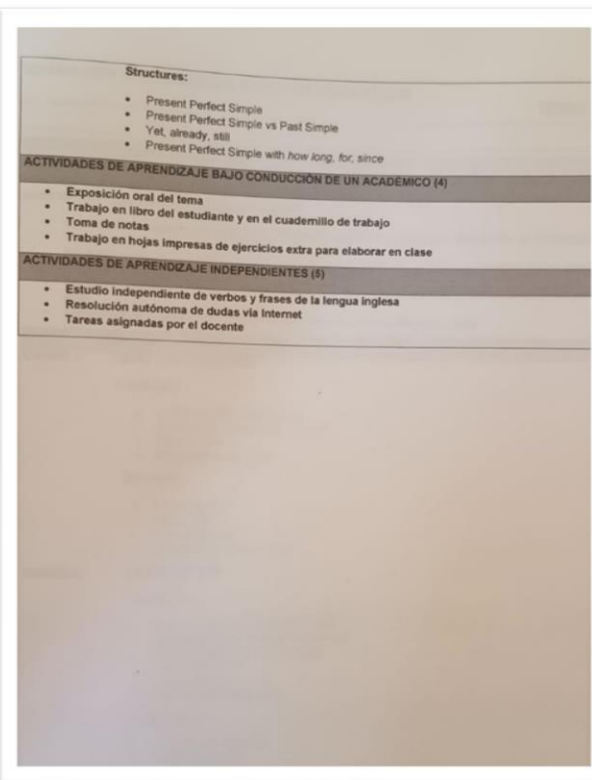
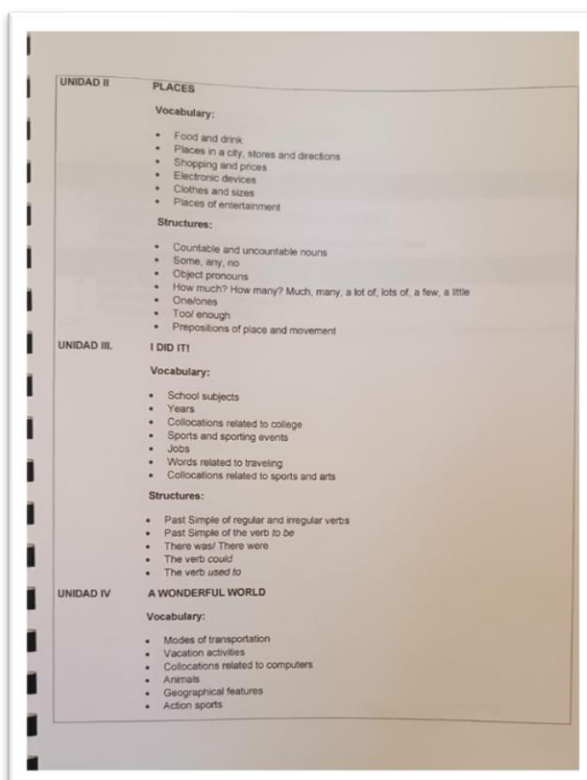
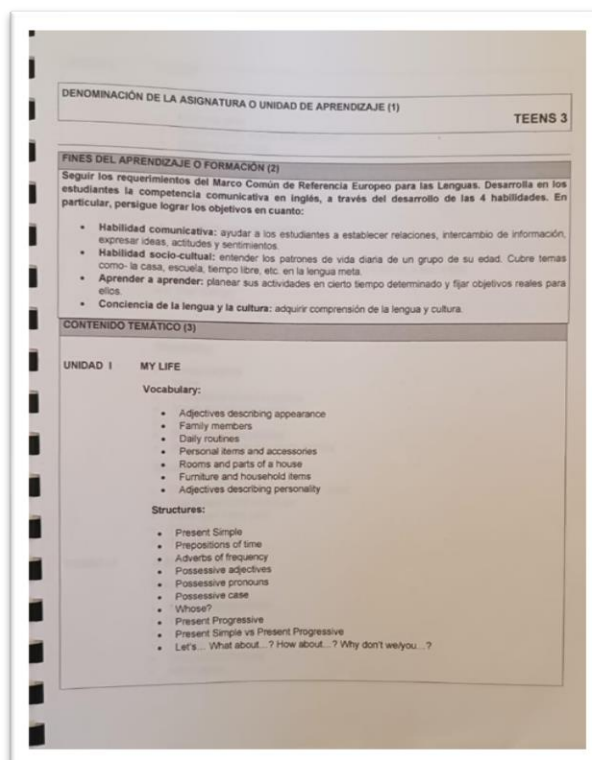
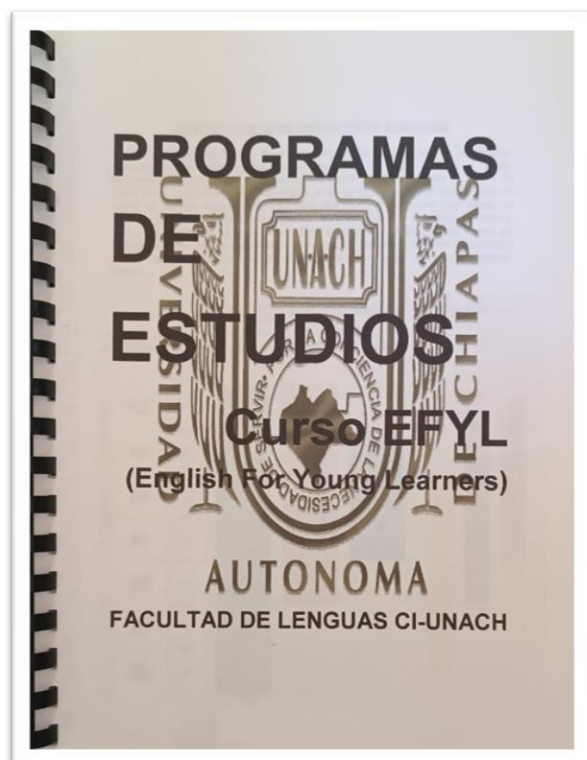
Anexo 1

The English hub 2A (libro del nivel teens 3 en EFYL)



Anexo 2

Programa de estudios EFYL



Anexo 3

Portafolios realizados por el estudiantado

