

9. La escritura como proceso, criterios de calidad y portafolios evaluativos en lengua inglesa.

Introducción

Esta experiencia de investigación-acción propone la integración de un enfoque de la **escritura como proceso** con la **evaluación a través de portafolios**, ambos 'dirigidos' por **criterios de calidad** diseñados para ayudar a los estudiantes a focalizar y combinar el pensamiento lógico y habilidades de escritura (de discurso expositivo-argumentativo a nivel avanzado en segunda lengua) eficientes, con una evaluación y un 'feedback' más saludables. Entendemos que una fuerte y equilibrada interrelación entre estos y otros elementos alienta el trabajo motivador, la reflexión, la colaboración, el compromiso y la autonomía de los estudiantes en su aprendizaje.

Síntomas y Diagnóstico

Durante años hemos trabajado para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de las habilidades de escritura en nuestro curso de Lengua Inglesa III del Profesorado en Inglés en la Universidad Nacional de La Pampa. Dado que nuestro Departamento de Lenguas Extranjeras es relativamente pequeño (al menos en comparación con los de otras universidades más antiguas y populosas de Argentina), nos resulta accesible y muy productivo para el proceso educativo, escuchar las voces de los alumnos y conocer así sus dificultades, inquietudes y necesidades.

Tres años atrás, como parte de una investigación anterior (**Pascual y Fernández, 1996**), un par de estudiantes expresaron en sendas entrevistas las siguientes experiencias negativas con referencia a trabajos de producción escrita realizados en clases de la asignatura, evidenciando un *status quo* que hemos tratado de modificar en los últimos años:

Graciela B. Pascual
M. Celina Bortolotto
pag. 99-109

- “Yo pensé: voy a buscar uno (tema) que no me provoque conflictos y que pueda escribir rápido. Porque si me pongo a pensar mucho, pierdo tiempo.” (protocolo DIII)

- “Termino hecha pedazos... Me duele todo...” (protocolo M III)

Las actitudes de los estudiantes con respecto a los trabajos de escritura han sido con frecuencia las siguientes: poco entusiasmo y voluntad de intentar progresos, escaso esfuerzo, poco tiempo de dedicación, logros limitados, frustraciones frecuentes, expectativas pobres y mínima esperanza de cambio. Otras estudiantes escribieron en las evaluaciones de fin del curso:

- “Ya sé de antemano que me voy a sacar una D, así que es muy frustrante.”

- “Creo que es muy difícil escribir una composición *perfecta*.”

En suma, las habilidades y tareas eran consideradas de tal manera que la escritura resultaba ‘una carga’ y la buena escritura, ‘una meta inalcanzable’.

Como profesoras, por nuestra parte, percibíamos este “descontento”. Observábamos, además, que los estudiantes tenían hábitos de escritura ineficaces e inconsistentes, se mostraban reacios a producir y/o presentar los trabajos escritos, realizaban pocas o nulas actividades de planificación y pre-escritura, investigaban en forma muy superficial y no recolectaban los datos necesarios, raramente utilizaban los diccionarios y materiales teóricos, tenían una actitud poco crítica al planificar, al re-leer o al editar sus textos, mostraban un uso restringido de recursos lingüísticos para nivel avanzado (vocabulario, sintaxis, elementos de cohesión, etc.), producían trabajos pobres tanto en contenido como en estructura, y, eventualmente, dejaban el destino de sus tareas librado a un golpe de suerte o a una oportuna plegaria.

Pero no todas las ‘culpas’ o las críticas han de ser para los estudiantes, nosotros también asumimos responsabilidades, como la de que la evaluación y valoración de los trabajos no siempre brindaba a los estudiantes calificaciones que fueran comprendidas objetivamente, comentarios explícitamente fundamentados, o una retroalimentación (“feedback”) suficientemente clara.

Entre las distintas acciones que pusimos en marcha para hacer de la evaluación un proceso continuo y formativo que condujera a mejorías en el trabajo escrito, habíamos elaborado **criterios de calidad** e iniciado a nuestros estudiantes en la elaboración y presentación de **portafolios**, una forma de evaluación procesual constructivista que integra reflexión, autoevaluación y evolución de aprendizajes, según **Lyle Davidson (1993:45-47)**, Harvard Graduate School of Education. Si bien estas prácticas produjeron cambios favorables, observamos que podían explotarse con mayor provecho. En 1998 consideramos vital alertar a los alumnos para concientizarlos sobre el nivel de análisis y las propuestas superadoras de dificultades que esperábamos ver en sus portafolios:

“El análisis de desempeño se limitó, en la mayoría de los portafolios, a un campo muy superficial, con una visión fragmentada de los trabajos. Se perdió el objetivo de **observar comparativamente, evaluando y dando muestras fundamentadas de progreso**. Muy pocos estudiantes utilizaron las áreas de análisis (criterios) para apoyar sus reflexiones y su elección de muestras escritas “representativas”. Pocos lograron arribar a conclusiones finales ‘integrales’. En general, tanto en la autoevaluación como en la eva-

luación entre pares, tendieron a limitarse a una ‘descripción’ de sus tareas (o su respuesta personal a ellas) y de las correcciones de los profesores, sin compararlos demasiado ni poner en perspectiva **el desarrollo - o la ausencia - de aprendizaje**. Tampoco se animaron a proponer acciones posibles para enfrentar las dificultades y lograr soluciones.”

Finalmente, también era un hecho que, en ocasiones, los problemas de escritura impedían que algunos estudiantes aprobaran sus evaluaciones parciales o sus exámenes finales de la materia.

Teniendo en cuenta estas circunstancias, nos embarcamos en el presente proyecto de investigación-acción con el propósito de resolver con mayor contundencia las falencias mencionadas.

El Tratamiento de 1999

Nuevamente este año recogimos de los estudiantes los *‘Comentarios del Primer Día de Clase’*, un breve informe para el que solicitamos que los alumnos detallen sus puntos fuertes y débiles en las distintas habilidades lingüísticas, así como sus expectativas para el curso. Estos comentarios pusieron en evidencia, una vez más, que los estudiantes percibían la escritura como su punto más débil, seguido de la expresión oral y la discusión, el pensamiento y la planificación como otras áreas importantes de preocupación. Afortunadamente, todos manifestaron grandes esperanzas de que este curso les ofreciera algunas soluciones prácticas y accesibles. Todo un desafío.

Nos abocamos a profundizar nuestro marco teórico y a considerar extensamente los cambios que habíamos estado poniendo en práctica. Éstos, aunque bien orientados, requerían de una modificación en el enfoque, estrategias e implementación, así como de pulir acciones complementarias en busca de un aprendizaje más promisorio.

Nuestro análisis dio lugar a una experiencia de enseñanza-aprendizaje que **entrelaza con mayor solidez el enfoque de la escritura como proceso, la evaluación a través de portafolios**, ambos orientados por **criterios de análisis** diseñados especialmente para asistir a los estudiantes en los procesos de focalizar e integrar pensamiento crítico y habilidades de escritura más eficientes con una evaluación y un feedback más fructíferos, que pudieran resultar en una mayor autonomía de aprendizaje. Estos tres pilares, junto a otros elementos menores aunque también importantes, constituyeron nuestra propuesta a los estudiantes iniciada en el ciclo académico 1999. (ver Diagrama de actividades)

a. La Escritura como proceso

Con el objetivo de mejorar la producción escrita en la asignatura, no sólo renovamos el soporte teórico de macro y micro estructuras del estilo discursivo argumentativo provisto a los alumnos, sino que decidimos seguir más de cerca las líneas de trabajo de la escritura como proceso trazadas por **Ron White y Valerie**

Arndt (1991:1) en su libro *Process Writing*. No teníamos duda alguna de que, como ellos bien señalan: “La escritura es mucho más que la simple tarea de transcribir lenguaje en símbolos escritos: es un proceso de pensamiento por derecho propio”.

Otros autores se han referido a la naturaleza procesual de la escritura, por ejemplo, Alice Oshima y Ann Hogue (1991:3): “Tanto para los hablantes nativos como para los estudiantes de lengua inglesa, es importante tener en cuenta que la escritura es un proceso, no un ‘producto’. Esto significa que un texto, ya sea una composición para la clase de inglés o un cuento corto de Hemingway, nunca está completo. Es decir, siempre es posible revisar y corregir, revisar y corregir nuevamente.” Recordemos que Ernest Hemingway era famoso por la cantidad de re-escritura que realizaba.

La gran contribución que el trabajo de White y Arndt brindaron a nuestro nuevo enfoque para la enseñanza de la escritura fue la de habernos convencido definitivamente de la increíble e irrefutable flexibilidad de la dinámica de la escritura; es decir, como ellos aclaran: “la naturaleza compleja y cíclica de la escritura”.

Describimos a continuación la función y relevancia de los distintos pilares sobre los cuales construimos nuestra propuesta para 1999:

- a. Una parte importante de nuestro nuevo enfoque se basa en reforzar técnicas de **pensamiento lógico**, haciendo fuerte hincapié en actividades para razonar, abstraer, asociar, relacionar causa y efecto, sacar conclusiones. Entendemos que éstas, a su vez, contribuirán a mejorar los **procesos recursivos e interrelacionados** de generación de ideas, planificación, creación, escritura de borradores, edición y re-escritura. Todas estas actividades buscan no sólo fomentar el pensamiento lógico, sino también mostrar a los estudiantes que ellos, por su parte, han de desarrollar una actitud más flexible con respecto a la escritura, dejando de lado el preconceito de que la misma es un proceso ‘lineal’ que resulta en un ‘producto’ definitivo el cual recibirá una evaluación ‘terminal’. (Oshima y Hogue, 1991:4-9)
- b. Dado que se trata de un curso integrado de Lengua Inglesa, tenemos la posibilidad de obtener beneficios complementarios combinando actividades derivadas de las demás habilidades lingüísticas [leer, escuchar, hablar]. Utilizamos, por ejemplo, el estímulo de tareas de **comprensión lectora y auditiva** de una motivadora variedad de textos expositivos y argumentativos, como así también de canciones, chistes, videos, poemas, etc., para aumentar el “input” de información en los estudiantes. Estas tareas se entran con un trabajo continuado sobre la **producción oral** por medio de actividades de discusión, debates, tareas de resolución de problemas, escenarios y role-plays, argumentaciones y, particularmente, ‘speeches’ (discursos orales) de opinión sobre temas diversos.

Esta última práctica de presentaciones orales ha sido con frecuencia fuertemente criticada. No obstante, sin ignorar las diferencias que separan la lengua oral de la escrita, nuestra experiencia nos muestra las variadas virtudes de ahondar en las semejanzas entre manifestaciones de distinto ‘medio’ pero igual ‘género’ discursivo. Esta visión se sustenta además en la opinión de autores como Guy Cook (1992:115-6) quien prefiere alejarse de la división tradicional de la lengua para sostener que “a pesar de las observaciones generales sobre la diferencia entre la lengua hablada y la escrita, hay muchos tipos de discurso oral que son planificados

de antemano o estructurados según costumbres y reglas.” Teniendo en cuenta estas semejanzas, intentamos comprobar que una mejora en la capacidad para presentar una argumentación oral (la cual requiere de una apropiada estructuración y planificación previa, así como de una comunicación efectiva) trae como consecuencia el desarrollo de habilidades similares en la escritura.

Observamos también una interesante experiencia publicada en marzo de 1999 en un artículo¹ del diario *Los Angeles Times*, sobre la preocupación de muchos profesores universitarios acerca de la inconveniente expansión de la jerga que ellos llaman “mall speak”, propia de mucha gente joven en los Estados Unidos y que caracterizan de “minimalista”, “repetitiva”, “imprecisa” e “inarticulada”. En la creencia de que los estudiantes universitarios necesitan saber cómo estructurar una argumentación y exponer un punto de vista, la Universidad de Mount Holyoke en Massachussetts inició hace un año y medio un programa denominado “Discurso, Argumentación y Escritura”. Viendo que padecían similares falencias en el uso eficiente de la lengua materna, otras instituciones educativas de ese país han adoptado lo que parece ser el primer programa nacional que combina la enseñanza del discurso oral con la escritura.

Nuestro propósito de mejorar la capacidad comunicativa de los alumnos en el género argumentativo nos lleva a considerar las distintas manifestaciones de este género, no exclusivamente la escrita. Citando a **Elvira Arnoux et.al. (1999:63 y 10)**, “En la actualidad, géneros discursivos argumentativos circulan en distintos ámbitos sociales: en los medios de comunicación, notas de opinión y editoriales entre otros; en espacios políticos, desde los discursos electorales hasta los ensayos; en el campo religioso, sermones, encíclicas, declaraciones de autoridades; en la educación, [...] discursos conmemorativos, conferencias, [...], etc.” Y agregan, “Así, saber organizar la información en una exposición oral o en una monografía es útil para cualquier estudiante secundario o universitario.”

En nuestro caso, la práctica de presentaciones orales en la segunda lengua ha probado ser muy beneficiosa a nivel oral y escrito para los estudiantes, y muy esclarecedora para nosotros los profesores respecto de progresos concretos en la capacidad comunicadora de los alumnos.

c. Simultáneamente, estamos dedicando más tiempo y esfuerzo a las actividades de **pre-escritura**. Proponemos tareas de **generación de ideas**, tales como: libre asociación, torbellino de ideas, escritura rápida improvisada, preguntas generales, recolección de información previa; además de tareas de **organización**: definición de una audiencia, agrupamiento de ideas, establecimiento de jerarquías, focalización de un tema central. Nos preocupa también entrenar a los estudiantes para que logren definir su **posición de escritor**, es decir, que encuentren una idea focal o tesis, un propósito, un rol y una actitud consistentes y acordes a la audiencia. Es también importante que puedan centrarse sobre la información pertinente al tema elegido, buscando sustento relevante y ejemplos sólidos, que les permita finalmente elaborar el plan (‘outline’) de su argumentación.

Para reforzar la capacidad de planificación, los alumnos realizan un provechoso trabajo intentando descubrir la estructura subyacente en diferentes textos, por

1-“Colleges, Like, Focus on Speech”, por Elizabeth Mehren, Times Staff Writer, (1999) Los Angeles Times (online).

ejemplo ensayos o cuentos cortos, a fin de reconocer el ‘plan’ en el que se sustentan. Vale destacar que alentamos y practicamos la libre elección en el uso de distintos formatos de plan: tablas, cuadros comparativos, mapas conceptuales, etc. Esto contribuye a flexibilizar el proceso de planificación y a mejorar la actitud de los estudiantes a la hora de organizar contenidos cuando deben elaborar un texto escrito propio.

d. Ligado al concepto de escritura como proceso, proponemos a nuestros estudiantes trabajos **creativos**, y en su mayor parte, **colaborativos**. Es ya característico del curso que un número importante de las tareas se resuelvan en pares o grupos, por ejemplo la generación de ideas, el feedback en la preparación de los planes y la presentación de los discursos orales, la lectura de prueba y comentario de los ensayos de compañeros, y otras varias actividades.

e. Asimismo, hemos retomado la práctica de dedicar **más tiempo de clase** a actividades de escritura. Tareas como torbellino de ideas, planificación, escritura creativa rápida, discusión de errores y dificultades, entre otras, no son hoy asignadas exclusivamente para el hogar, sino que se trabajan, comparten y supervisan también en horarios de clase.

f. Estamos poniendo en práctica también la **intervención alternada en progreso**, como opuesta a la unilateral y terminal. Los alumnos revisan sus propios trabajos, consultan, cooperan, leen los de algún/os compañero/s, y discuten opiniones o estrategias, con anterioridad a la entrega. Luego los profesores se alternan para leer y comentar los trabajos, de forma tal que el alumno recibe respuestas de distintos lectores. La intervención alternada de los profesores para evaluar trabajos da una perspectiva más amplia a los comentarios o sugerencias y otorga mayor neutralidad a la valoración final.

g. Acompañando estos procesos, tratamos de proveer **feedback**, ya sea formal o informal, general o individual, de manera frecuente y colaborativa. Buscamos brindarles información no sólo sobre el proceso de evaluación y valoración de la tarea, sino también sugerencias sobre cómo mejorar cada uno de los trabajos escritos u orales a través de la revisión, la reflexión, la reconstrucción de errores y la re-escritura.

b. Criterios De Calidad

Se ha dicho que dos componentes principales del proceso de evaluación procesual son: establecer criterios y proveer feedback. Nosotras enfocamos el tratamiento de estos componentes haciendo uso de tres importantes instrumentos que –en nuestra opinión– brindan a los estudiantes posibilidades más accesibles para mejorar su nivel de producción y de autoevaluación.

a. Compartimos plenamente la siguiente consideración sobre criterios de evaluación propuesta en una publicación on-line de la Library Resource Collection, Universidad de Harvard, Massachusetts: “los criterios han de ser claros, relevantes y públicos”.

Los **criterios de calidad** que estamos utilizando en la cátedra de Lengua Inglesa III en la UNLPam se han convertido en un código compartido de descriptores de calidad sobre los cuales los estudiantes pueden construir sus textos escritos (o pre-

sentaciones orales). Además, estos criterios son una herramienta colaborativa y unificadora con la cual los estudiantes mismos, sus pares y sus profesores pueden contribuir con evaluaciones más responsables y con un feedback más específico y claro.

Elaboramos estos criterios de análisis orientados hacia textos argumentativos y fuimos adaptándolos y enriqueciéndolos desde nuestra experiencia docente y según la respuesta obtenida de los alumnos a lo largo de estos años. Para lograr un acceso más práctico y una comprensión más clara de ellos, los criterios están organizados en ocho áreas. Las primeras cuatro definen características de contenido, organización y estructura. En particular, la número 1 se refiere a “Resolver la Tarea”, la número 2 a “Explorar Contenidos”, la número 3 a “Opinión Personal”, y la número 4 a “Equilibrio y Coherencia”. Las dos áreas siguientes se concentran en cuestiones de expresión de las ideas y uso apropiado de la lengua: la número 5 analiza “Claridad y Efectividad”, mientras que la número 6 detalla el “Uso de la Lengua”. El área número 7 se centra en la “Transferencia de Conocimientos” (de distintas fuentes, de éste u otros cursos, ya sea informativos o lingüísticos, provistos por los profesores o resultado de investigaciones propias). Por último, la número 8 se ocupa de “Forma y Formato” del texto.

El uso de estos criterios ha mostrado que los estudiantes comprenden mejor las características de una eficiente argumentación, los estándares a los que apuntan, así como también las razones por las cuales tienen problemas en ciertas áreas, cuando así se lo señalan sus pares o profesores y su propia observación. Consecuentemente, ellos pueden concentrar sus esfuerzos en mejorar esas áreas específicas desde un punto de partida mejor definido y con herramientas más efectivas.

b. Con el propósito de promover una visión más positiva del error, los criterios y todo el proceso de escritura y evaluación se complementan con una **Hoja de Análisis de Errores**. Ésta proporciona a los estudiantes un listado alfabético con tipificaciones específicas de los puntos débiles o carencias más frecuentes, ofreciendo a la vez varias maneras de mejorarlos. Algunos ejemplos de estas categorías de errores son: ortografía, tiempo verbal, razonamiento, foco, tesis, contradicción, ambigüedad, registro. Todas ellas están orientadas a evitar la mirada ‘ingenua’ y aumentar la conscientización del carácter de las dificultades para lograr una reconstrucción del error fácil y efectiva, haciendo de la re-escritura un proceso más enriquecedor. (Pruzzo, 1997: 61-68 y 81).

c. Respondiendo a una inquietud expresada por alumnos en una encuesta de cátedra, diseñamos e incorporamos este año **Escalas Descriptivas** para la producción oral y escrita, utilizando bandas y descriptores que explican en detalle los niveles de logro con relación a las calificaciones. Ambas escalas se apoyan en los Criterios de Calidad y la Hoja de Análisis de Errores ya mencionadas, de modo de mantener la consistencia en el proceso integral de evaluación y mejora en la calidad de los aprendizajes. La escala para la producción escrita está organizada en tres bandas: 1. Contenido y Planificación (Relevancia, Coherencia, Equilibrio), 2. Uso de la Lengua (Gramática, Vocabulario, Retórica), y 3. Fluidez y Comunicación (Naturalidad, Fluidez y Poder Comunicativo).

Encontramos que estas escalas dan lugar a calificaciones más justas, objetivas y

consistentes para todo el alumnado y a lo largo del curso. Sin duda, también contribuyen a que los estudiantes puedan visualizar con mayor claridad las virtudes y debilidades de su desempeño. (Carlson, 1996:8)

Por otra parte, observamos que, cuando los estudiantes pueden construir sus producciones sobre **áreas de desarrollo** específicas (“rubrics”), y tienen una mejor comprensión de sus propios logros y limitaciones, son capaces de dirigir sus esfuerzos por senderos más favorables: las preguntas, consultas y asesoramiento tienen lugar sobre bases más sólidas; el feedback y los trabajos de recuperación se pueden enfocar con mayor precisión; los errores pueden ser categorizados, comprendidos y reconstruidos oportunamente y con menor esfuerzo; se consolidan las áreas de logro; se minimiza el impacto negativo de carencias y bajas calificaciones; y, especialmente, se comparten las responsabilidades por el aprendizaje.

c. Evaluación por Portafolios

En este contexto en que la escritura es un proceso flexible y el uso de criterios de análisis se vuelve preciso, la **evaluación por portafolios de proceso** reúne los esfuerzos individuales, de pares y de profesores y se suma para colaborar en el progreso de aprendizajes. **Howard Gardner (1993:225-6)** alaba especialmente el uso en la escuela de estos portafolios, que él llama “processfolios”, por considerar que involucran al individuo en tareas diversas de evaluación conceptualizada por un número manejable de dimensiones, cooperativa, en términos de desarrollo y en un contexto familiar. Resultan también de gran beneficio, según este autor, puesto que requieren de inteligencia distribuida.

De acuerdo con **Lyle Davidson (1993:45)** “la evaluación por portafolios es una importante alternativa de las prácticas estandarizadas de evaluación tradicional” [...] “Los portafolios de proceso resaltan la **evolución** de la respuesta de un estudiante a un proyecto de mayor envergadura”. En su opinión, los portafolios permiten a los estudiantes seguir de cerca el trabajo que elaboran, documentar sus niveles de logro, impulsar el cambio y el crecimiento, y –por sobre todo– desarrollar **estándares para la autoevaluación**. También considera que, al incorporar una perspectiva cognitiva constructivista, los portafolios están basados en la premisa de que el aprendizaje tiene lugar con más probabilidad “cuando las actividades involucran la **percepción** y el **pensamiento reflexivo**”.

Compartimos la opinión –y tratamos de practicarla consistentemente– de que la evaluación no ha de ser considerada un fin en sí misma, sino un elemento central en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, y que una evaluación más confiable y formativa tiene lugar cuando está íntimamente ligada a criterios cuidadosamente seleccionados (**Hernández y Sancho, 1994**). No obstante esto, la experiencia nos mostró que, si no está implementada apropiadamente, la evaluación por portafolios puede resultar en una innovación ‘engañosa’. En efecto, si la preparación del portafolio no va acompañada de la debida reflexión, devendrá en un análisis superficial e inferencias simplistas, siendo así de escasa ayuda para el crecimiento tanto del estudiante como de sus profesores.

Para evitar estos inconvenientes, este año propusimos un nuevo sistema expli-

cado en una **GUIA para la Elaboración del Portafolio** con instrucciones para organizar el trabajo valorativo y de progreso de los portafolios. El primer requerimiento –y el más importante– es que los estudiantes orienten las tareas de sus portafolios sobre la base de los criterios de calidad que se están utilizando constantemente en la elaboración y valoración de los textos que producen. Los estudiantes deben elegir tres áreas de análisis sobre las cuales desean concentrar su trabajo para mejorarlas. Les aconsejamos que se dediquen a mejorar tales áreas observando cuidadosa y responsablemente su trabajo, y reflexionando sobre él y sobre los comentarios que reciben de compañeros y profesoras durante por lo menos un cuatrimestre. Luego deben seleccionar cuatro o cinco trabajos escritos que ellos consideren representativos de su evolución en la práctica de escritura y preparar una **autoevaluación** donde expliquen y muestren evidencias de su progreso. Es decir, la autoevaluación debe contener conclusiones relevantes sobre su aprendizaje, con referencias específicas a los textos seleccionados.

Nuestra GUIA también pide a los estudiantes que compartan su portafolio con otro alumno de la clase, quien valorará los trabajos en forma comparativa y producirá a su vez una **hoja de feedback** con sus opiniones (“peer review”). Dos veces al año, al final de cada cuatrimestre, los estudiantes presentarán sus portafolios a los profesores, quienes, luego de evaluarlos, agregarán una **página de evaluación del profesor** con sus comentarios y sugerencias. De ser útil, los alumnos elegirán nuevas áreas en las que concentrar sus esfuerzos para el segundo cuatrimestre.

Conclusión

Anticipándonos a los resultados que la primera entrega de portafolios muestre, y apenas cerrado el primer cuatrimestre, ya hemos notado mejoras en la producción de planes y textos, además de advertir que los estudiantes parecen asumir mayores responsabilidades por su aprendizaje, tanto dentro como fuera de la clase. Creemos que todo el proceso está estimulando a los estudiantes a procurar niveles de genuina metarreflexión y permitirá que la evaluación por portafolios constituya una real herramienta educativa.

Por otra parte, los cuestionarios individuales que los estudiantes contestaron para monitorear esta experiencia (1999) nos otorgan señales claras de una actitud receptiva a la escritura como proceso, de hábitos de reflexión más maduros, y de beneficios en el intercambio de feedback, así como un compromiso más serio con su trabajo que ya habíamos percibido, por ejemplo, en la entrega por algunos alumnos de terceras versiones de una misma tarea. Algunos de los testimonios expresan estas ideas:

- “(...) me parece muy positivo el tener que re-escribir ‘essays’, ya que te obliga a analizar tu propia producción, observar tus puntos débiles y los más fuertes, y así poder mejorarla.” (Alumno K).
- “El ‘feedback’ para mí es esencial, ya que a veces no te das cuenta que algo te falta o no está bien expresado y un compañero sí lo ve y te lo dice o hace sugerencias.” (Alumno F)

- “Creo que mi actitud al escribir también cambió, ya que pienso mucho más las ideas antes de volcarlas al papel, por lo que noto que mis trabajos están mejor elaborados.” (Alumno J)

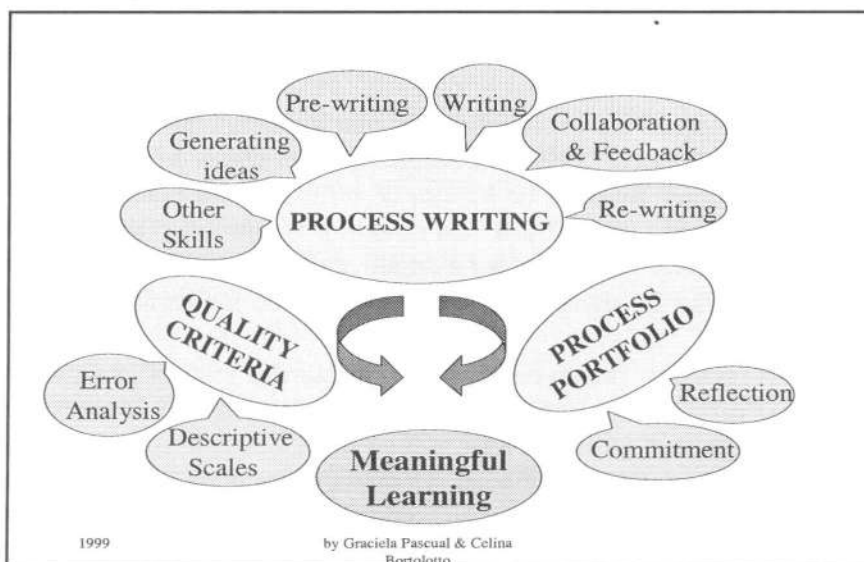
- “[las ‘Rubrics’] Me parecen muy importantes porque me ayudan a prestar atención al escribir (...), son como los carriles que te ayudan a guiar la producción escrita y oral.” (Alumno F)

El Principio de la Recuperación

En suma, aunque esto puede ser sólo el comienzo de una lenta recuperación, creemos que una fuerte y equilibrada interrelación entre estos tres elementos centrales —**la escritura como proceso, los criterios de análisis y los portafolios evaluativos**—, alienta el aprendizaje reflexivo, el desafío de un trabajo interesante y la autonomía de los estudiantes. La escritura se pone en manos de los actores, quienes ya no necesitan depender tan íntimamente de las directivas de los profesores, como de sus propios esfuerzos. Más aún, al contar con la posibilidad de re-escribir sus trabajos, los estudiantes no se dan por vencidos tan fácilmente y avanzan con mayor confianza hacia un producto que **Arnoux et.al. (1999:7)** definen como “el texto que alcanza su versión final, lo más cercana posible a las expectativas del escritor”, concluyendo un proceso en el cual “el escritor no sólo va reflexionando sobre la lengua [...], sino que también reflexiona sobre el tema que está desarrollando, lo que enriquece su conocimiento del mismo.”

Sobra aclarar que no esperamos tener Hemingways, Huxleys o Russells en nuestras aulas (¡aunque no nos desagradaría descubrir alguno de vez en cuando!). Sin embargo, sí creemos que —aún en un curso de Lengua— la práctica de la escritura puede convertirse en una fuente de aprendizaje significativo y hasta de placentera gratificación intelectual.

Diagrama de Actividades e Instrumentos



- Angulo Rasco, J., Contreras Domingo, J. y Santos Guerra, M. (1991) "Evaluación educativa y participación democrática", en Cuadernos de Pedagogía, N° 195. España.
- Arnoux et.al. (1999) Talleres de Lectura y Escritura: Textos y Actividades. Eudeba, Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Banfi, C. (1998) "An experience in academic writing", en ELT News and Views, Supplement 5.2 Buenos Aires, Argentina.
- Carlson, S. B. (1996) "What is Portfolio Assessment?", en ELT News and Views, Supplement 3.3. Buenos Aires, Argentina.
- Cook, Guy (1992) Discourse. Oxford University Press, Oxford, England.
- Davidson, L. (1993) "Portfolio Assessment and Exhibits: Moving from Recall to Reflective Understanding", in Holistic Education Review, Spring 6.1, USA.
- Gardner, H. (1993) Multiple Intelligences. The Theory in Practice. USA, Harper Collins.
- Harvard On-line publication (1999) "What Is Ongoing Assessment?". En The Library Resource Collection.
- Hernández, F y Sancho, J.M. (1994). Para enseñar no basta con saber la asignatura. Barcelona, Paidós.
- Mehren, E., Times Staff Writer. "Colleges, Like, Focus on Speech". En Los Angeles Times, March 22, 1999.
- Nosei, C. et al (1995) "La resignificación de la Evaluación". en Praxis Educativa, N°1. La Plata, Estudio Calle Cero.
- Nunan, D. (1993) Introducing Discourse Analysis. Penguin Books, Penguin English Applied Linguistics, UK.
- Oshima, A. and Hogue, A. (1991) Writing Academic English. Longman, The Longman Academic Writing Series, 2nd ed., UK.
- Pascual, G. y Fernández, A. (1996) "Descubriendo el Potencial Formativo de Nuestras Evaluaciones", en Praxis Educativa, Año IV, N° 4, Junio 1999, Editorial La Colmena, Santa Rosa (La Pampa), Argentina.
- Pruzzo, V. (1997) Biografía del fracaso escolar. Buenos Aires, Editorial Espacio.
- Rodríguez, J.C. (1998) "A process approach to teaching writing", en ELT News and Views, Supplement 5.2 Buenos Aires, Argentina.
- Tibbetts, A. y Tibbetts, C. (1974) Strategies of Rhetoric. Illinois, Scott, Foresman & Co.
- White, R. & Arndt, V. (1991) Process Writing. Longman, Longman Handbooks for Language Teachers, UK.