El uso de los portafolios o carpetas como sistema alternativo de evaluación y de enseñanza de la escritura en español como segunda lengua en EE UU

MARÍA SPICER-ESCALANTE
Utah State University

En este artículo se presenta primeramente un panorama general de los cambios más significativos que han sucedido respecto a la evaluación y la enseñanza de la escritura en Estados Unidos, en todos los niveles, pero especialmente en el nivel de educación superior. Además de definir el concepto de portafolio en el área de la escritura, se introducen los principios, las reglas y los beneficios que brinda el uso de los portafolios o carpetas como método alternativo de evaluación y de enseñanza en las clases de redacción. Este artículo se centra principalmente en: a) la enseñanza y evaluación de la escritura en español como segunda lengua a través de los portafolios o carpetas; b) las características específicas de los portafolios o carpetas empleados por la autora en sus cursos de escritura del español; y c) la percepción de los estudiantes respecto a este método, basada en el análisis de las cartas de introducción/presentación o *cover letters* y en las respuestas que los estudiantes han dado en varios cuestionarios respondidos al principio y al final del curso. Se incluyen también algunas de las desventajas y los posibles problemas que ocasiona la utilización de este método alternativo de evaluación en los cursos de escritura.

1. Introducción

En los últimos años ha ocurrido un gran cambio respecto a la manera en la que se enseña y se evalúa la escritura en todos los niveles de enseñanza en los Estados Unidos, pero esta transformación es posiblemente más notoria en la educación superior. En los modelos tradicionales de evaluación, la escritura se evaluaba a través de exámenes, administrados bajo ciertos límites de tiempo y empleando ejercicios escritos estandarizados. Sin embargo, la nueva perspectiva, actualmente en voga, considera que la escritura es un concepto unitario y complementario del aprendizaje (ver Camp y Levine, 1991; Elbow, 1991, 1993 y 1994; Hamp-Lyons y Condon, 2000). Hoy en día, la escritura se concibe de una manera mucho más amplia: es un proceso en el que se incluyen tareas del mundo real, que ocurren dentro y fuera del aula. Además, es un proceso en el que tanto el profesor como el estudiante están inmersos. La escritura no es un producto final, sino un complejo proceso que incluye tres niveles: la pre-escritura o planificación, la escritura y la re-escritura o edición. El acto de escribir, bajo esta nueva concepción, se concibe como un proceso recursivo y no como actividad lineal[1]. Es decir, la escritura es un proceso complejo que requiere tiempo y en el que intervienen diversos pasos del pensamiento, de expresión y de reflexión que ocurren simultáneamente en diferentes puntos del proceso de redacción (ver Zamel, 1976; Flower y Hayes, 1977 y 1981; Raimes, 1980; Griffin, 1983; Grabe y Kaplan, 1996).

Los investigadores y los profesores que siguen esta nueva perspectiva están más interesados en guiar y en ayudar a los estudiantes a reflexionar en lo que realmente hacen cuando escriben, en las estrategias que usan, en la audiencia lectora y en el propósito de sus textos (ver Camp y Levine, 1991; Elbow, 1991, Smit y otros, 1991; Graves, 1992; Belanoff, 1994). Esta nueva concepción de evaluación propone el uso de portafolios o carpetas como una metodología alternativa, viable y prometedora para llevar a cabo los nuevos requerimientos: tanto de la instrucción como de la evaluación de la escritura. De hecho, el uso de los portafolios o carpetas para la enseñanza de lenguas y la evaluación de la escritura es uno de los resultados más importantes de este cambio de perspectiva. Actualmente, los portafolios o carpetas se consideran como el modelo alternativo de escritura más adecuado para proveer el ambiente necesario en el que el estudiante tiene la posibilidad de incorporarse en el proceso de aprendizaje y evaluación. Es decir, bajo este modelo, el estudiante se convierte en un agente activo y deja de ser únicamente un objeto evaluado[2].

---

[1] Para una descripción detallada de este modelo de escritura ver FLOWER y HAYES (1977 y 1981).

[2] HUERTA-MACÍAS (1995) y LEMAHIEU y otros (1992) ofrecen una discusión muy amplia sobre la terminología adecuada de esta perspectiva alternativa de evaluación.

2. Los portafolios o carpetas: principios y reglas

Tradicionalmente, los portafolios o carpetas se han identificado con el trabajo de los artistas, pues en ellos exponen un panorama general de sus habilidades, crecimiento y logros. Sin embargo, recientemente, los educadores han volcado su atención hacia los portafolios como el instrumento alternativo ideal para evaluar el trabajo de los estudiantes, sobre todo en el área de escritura. A pesar de que su uso en el campo de la enseñanza y la evaluación de la escritura puede considerarse un fenómeno muy reciente, ya ha habido varios proyectos con resultados excelentes y cada vez son más las instituciones estadounidenses, sobre todo en el nivel superior, que incorporan el modelo de evaluación a través del portafolio en sus cursos de escritura[3].

Ahora bien, antes de continuar con nuestra discusión sobre los portafolios o carpetas, es necesario definir lo que se entiende por portafolio en el campo de la escritura. Al preguntarnos ¿qué es el portafolio?, no hay una respuesta única y sencilla, debido a la gran cantidad de proyectos de escritura en los que cada investigador o profesor ha creado su propio modelo, ajustándolo de acuerdo con sus necesidades y con sus propósitos pedagógicos particulares. Sin embargo, al revisar los distintos modelos, puede verse que casi todos los investigadores coinciden en ciertas características específicas. De esta manera, el portafolio puede definirse, siguiendo los criterios propuestos por Arter y Spandel (1992: 36), como:

> *La colección de los trabajos escritos de un estudiante en la que se muestran claramente el esfuerzo, el progreso y los logros que se han obtenido en ciertas áreas específicas. Esta colección debe incluir la intervención del estudiante en la selección del contenido de los textos, los criterios para su selección, los criterios para juzgar los logros y la evidencia del acto de auto-reflexión por parte del estudiante.*

En una perspectiva más reciente, Hamp-Lyons y Condon (2000) complementan y expanden esta definición. Para estos autores, el portafolio debe cumplir tres características primordiales que están interrelacionadas: la colección, la reflexión y la selección de los textos escritos. La colección de los textos escritos, además de incluir múltiples muestras, debe incorporar información sobre el contexto de la escritura, no sólo información sobre el texto mismo. En cuanto a la reflexión, el escritor debe mencionar tanto los puntos fuertes de su escritura como las áreas débiles. Además, esta reflexión debe estar basada en

---

[3] Entre los proyectos más importantes pueden mencionarse: *The Portfolio-Based Evaluation Program* en SUNY-Stony Brook, *the Miami University Writing Portfolio Program* (Ohio), *The Vermont Statewide Portfolio Assessment of Writing Program* y *The Arts PROPEL Portfolio Project*, entre otros.

una selección en la que el escritor destaca no sólo los textos que demuestren su crecimiento a través del curso, sino también los que mejor lo representen como escritor. De esta manera, puede decirse que la colección, la reflexión y la selección son la base de cualquier proyecto de portafolios en el área de la escritura.

Es necesario mencionar también que, al incorporar el modelo de portafolios o carpetas a nuestras aulas, es difícil separar la enseñanza de la evaluación y del aprendizaje. En otras palabras, estos tres aspectos —la enseñanza, la evaluación y el aprendizaje de la escritura— están unidos e interrelacionados y se conciben de una manera unitaria y complementaria. No es posible incorporar el sistema de portafolios a un programa de escritura si no modificamos nuestra metodología de enseñanza, la manera en la que interactuamos con los estudiantes y la manera en la que respondemos a sus textos escritos (Spicer-Escalante, 2001). Es decir, la manera en la que evaluamos a nuestros estudiantes afecta directamente nuestro comportamiento y nuestra dinámica en el aula, y esto provoca necesariamente un impacto en el proceso de aprendizaje por parte de los estudiantes (ver Huot, 1994; White, 1994).

3. Los beneficios de los portafolios en la enseñanza de la escritura

Las virtudes de los portafolios —tanto para la enseñanza como para la evaluación de la escritura, así como los múltiples beneficios que brinda en el contexto educativo— son temas frecuentemente mencionados por los seguidores y defensores de este sistema alternativo de evaluación. Aunque los beneficios de los portafolios son muy extensos, este artículo cubrirá sólo los más relevantes.

Tal vez una de las virtudes más notables que conlleva el uso de los portafolios o carpetas es la descentralización de la figura de autoridad en el aula. Debido a que bajo esta metodología se promueve el papel del profesor como guía o *coach*, hay una redistribución del poder en la clase. El profesor se concentra más en guiar a los estudiantes a elegir los textos más adecuados, y les ayuda a establecer ciertas normas de creación, de razonamiento y de reflexión. Entonces, con los profesores como guías, los estudiantes se convierten en auto-asesores de sus textos (Graves, 1992). Bajo esta perspectiva, los profesores no ostentan el control completamente y no son el único centro de autoridad, sino que los estudiantes se convierten en agentes activos del aprendizaje; y lo más importante, tienen la oportunidad de controlar su *propio* aprendizaje (ver Elbow, 1991, 1993 y 1994; Smit y otros, 1991; Valencia y Calfee, 1991; Belanoff, 1994).

Peter Elbow, uno de los iniciadores del modelo de portafolios y quizás uno de los defensores más constantes de esta metodología, afirma que otra de las importantes características de los portafolios es que "nos ofrecen un panora-

ma completo de los textos producidos por un estudiante" (Elbow, 1994: 40). Por lo tanto, debido a que tenemos múltiples textos escritos, también tenemos una visión más completa y fiable tanto de las destrezas como de las debilidades de la escritura de cada uno de nuestros estudiantes. Al revisar los portafolios, tendremos una idea más clara de cuáles son los géneros o el tipo de texto en el que cada uno de nuestros estudiantes se expresa mejor, y en cuáles encuentran más dificultades. En otras palabras, el modelo de portafolios tiende a promover una comprensión más profunda, más completa y más sofisticada de la escritura de cada uno de los estudiantes. De esta manera, al tener más textos escritos, tenemos también más posibilidades de evaluar a los estudiantes de una manera más fiable y más justa, puesto que no basamos nuestras calificaciones en un solo texto. De igual modo, tendremos una idea más completa tanto del desarrollo como del crecimiento de cada uno de los estudiantes a través del curso (Jongsma, 1989; LeMahieu y otros, 1992; McNamara y Deane, 1995). Es decir, al leer los portafolios, podemos reconocer que hay un ser humano detrás de cada texto o, como dice Peter Elbow, "podemos reconocer a un autor con una historia, con diversas facetas, con una combinación de destrezas y debilidades, alguien con días buenos y malos" (Elbow, 1994: 53). A diferencia de los exámenes tradicionales estandarizados, los portafolios nos ayudan a apreciar a cada uno de los estudiantes individualmente.

Otro de los beneficios del uso de los portafolios es que este modelo de evaluación anima no sólo el proceso de auto-reflexión, sino que también promueve el desarrollo de las habilidades cognoscitivas. Debido a que el estudiante tiene que elaborar una reflexión sobre sus propios textos incluidos en el portafolio, este proceso le permite distanciarse lo suficiente de ellos para poder apreciar sus destrezas y debilidades en términos de su escritura (ver McClelland, 1991; Chiseri-Strater, 1992; Genesee y Upshur, 1996). Al elaborar este proceso, los estudiantes tienen la oportunidad de desarrollar sus habilidades cognoscitivas. Así pueden reflexionar no sólo en lo que han escrito, sino también en cómo lo han escrito y en los diversos pasos involucrados en el proceso de escritura (Spicer-Escalante, 2003). El portafolio les brinda a los estudiantes la oportunidad de desarrollar una sensibilidad hacia un lenguaje que les permita articular sus pensamientos y sentimientos, al mismo tiempo que afinan sus habilidades analíticas (Mills-Courts y Amiran, 1991; Gottlieb, 1995).

Finalmente, otro de los beneficios que brinda el uso de los portafolios en el aula es que apoya y crea un ambiente de aprendizaje, ya que enfatiza la idea del esfuerzo continuo y del mejoramiento. Debido a que hay varias revisiones de los textos, el método de portafolios motiva al estudiante a intentar mejorar todos sus textos, incluso los más débiles o en los que tiene mayores problemas, en lugar de sentirse castigado por una mala calificación. El portafolio sugiere que el proceso de escritura necesita tiempo y reflexión. Por lo tanto, el estudiante se siente más seguro de su escritura a través de las diferentes revisiones

que conlleva este modelo de evaluación (ver Elbow y Belanoff, 1991). El portafolio es un proceso continuo en el que los estudiantes son capaces de aprender de ellos mismos como escritores y como estudiantes al intercambiar y revisar mutuamente sus textos (ver LeMahieu y otros, 1992). El portafolio es una invitación a los estudiantes a que exhiban sus mejores textos escritos, para que demuestren lo que saben y lo que son capaces de hacer. Representa también la oportunidad de aprender algo sobre el proceso de escritura —según las revisiones y reflexiones—, no consiste sólo en obtener una calificación en un curso.

4. La enseñanza y evaluación de la escritura en español como segunda lengua a través de los portafolios o carpetas

Aunque la mayor parte de la investigación que se ha hecho sobre el portafolio se enfoca en la escritura y, en particular, en la escritura en inglés como lengua materna, los beneficios que este modelo alternativo de evaluación ofrece a otros grupos y en otros contextos académicos, han sido señalados por varios investigadores y cada vez son más los proyectos de portafolios dirigidos a las diferentes poblaciones estudiantiles cada vez están más presentes en las escuelas y universidades de los Estados Unidos.

La presencia de los distintos grupos étnicos, lingüísticos y culturales en este país ha obligado a los profesores a buscar nuevas posibilidades de evaluación que validen esta diversidad. Tal es el caso de los profesores de inglés como segunda lengua, quienes en la última década han experimentado las posibilidades que el modelo de portafolios puede brindar a esta población específica (ver Huerta-Macías, 1995; Johns, 1995; McNamara y Deane, 1995; Smolen y otros, 1995). Por ejemplo, Murphy (1994) afirma que su proyecto de portafolios para los grupos minoritarios en la escuela primaria ha sido muy valioso para los estudiantes cuya competencia en inglés es limitada. Por su parte, Belanoff (1994) arguye también que a través del empleo de los portafolios existe la posibilidad de que haya más reconocimiento de los diferentes modelos retóricos de escritura que traen consigo los diversos grupos étnicos. En el caso particular de los cursos de escritura en español como segunda lengua, ha sido necesario aplicar los modelos existentes de enseñanza del inglés como primera y segunda lengua y, según estos, diseñar tareas específicas que les brinden a los estudiantes la posibilidad de mejorar y refinar sus habilidades de escritura en español. De esta manera, los conceptos de escritura libre (*free-writing*[4]) y la creación de tex-

[4] El concepto de *free-writing* queda inscrito dentro de lo que se ha llamado el modelo del *expresivism* el cual alcanzó su máxima expresión en los años 70. Ver ELBOW (1981), KELLOGG (1994) y HAMP-LYONS y CONDON (2000) para una discusión más profunda sobre este tema.

tos siguiendo los niveles del proceso de escritura —pre-escritura, escritura y re-escritura— fueron los elementos claves que guiaron la producción escrita en mis cursos en términos de la creación del portafolio.

La noción de escritura libre se refiere a la producción de textos en los que el estudiante no recibe una calificación (como poesía o textos de tema libre). El objetivo principal de esta metodología es hacer que el estudiante se sienta libre al escribir sin miedo de ser castigado por una calificación, con el propósito de promover la fluidez en la escritura. Este concepto, introducido por Peter Elbow, requiere que el estudiante plasme sus ideas sobre el papel en el orden en que éstas aparezcan; es decir, el paso de pre-escritura queda minimizado. La meta primordial es producir textos frescos y espontáneos para motivar la fluidez y la confianza al escribir (ver Elbow, 1981; Kellogg, 1994).

Es importante señalar aquí que este tipo de metodología de la escritura, puesta en práctica en mis clases de español como segunda lengua, no se separa del propósito principal del curso: la creación de un portafolio o carpeta. Así como la escritura se concibe como un proceso, el modelo de portafolios también es un proceso en sí mismo debido al hecho de que el método de portafolios promueve la escritura de una manera que refleja perfectamente el complejo proceso de escritura (planificación, revisión y edición). Yo concibo el modelo de portafolios, que incluye todos los beneficios descritos en la sección anterior, como la respuesta lógica y natural al proceso de escritura.

5. Aplicación de los portafolios o carpetas en el aula

Todos los textos escritos que los estudiantes elaboran en mis clases de redacción en español como segunda lengua —con excepción de los de escritura libre— siguen los pasos propuestos por el proceso de escritura, anteriormente señalados. Los ejercicios escritos dentro y fuera del aula están diseñados con el objetivo primordial de poner en práctica los conocimientos estructurales de los diversos tipos de escritura, como descripción, narración, argumentación, etcétera. Esta práctica permite al estudiante desarrollar ciertas destrezas necesarias que podrán ser plasmadas en las composiciones que se producen en el curso y que constituyen la parte más importante de los portafolios, pues son textos más extensos, generalmente de tres a cinco páginas.

Para cada composición, de cinco en total elaboradas durante el curso, los estudiantes escriben dos borradores. En el primer borrador, los estudiantes intercambian sus textos con uno de sus compañeros de clase. Además de revisar los respectivos textos y comentar los puntos positivos de la composición, los estudiantes tienen que señalar las áreas en las que su compañero puede mejorar el texto, ofreciendo ideas específicas. Para elaborar sus co-

mentarios, los estudiantes responden a una serie de preguntas incluidas en un formulario de edición en parejas o *peer-editing* que acompaña a cada una de las versiones de las composiciones leídas. Estos formularios de *peer-editing* abordan preguntas sobre estructura, contenido, organización, gramática y uso del lenguaje. El segundo borrador, ya con los cambios sugeridos en la primera revisión incorporados, se revisa y se comenta nuevamente con otro compañero y también por el profesor. Por lo tanto, al realizar la versión final de las composiciones, cada estudiante cuenta con los comentarios de dos compañeros y con los comentarios y sugerencias del profesor, los cuales le sirven como guía en el proceso de escritura para elaborar un texto más claro, más consistente y, en la mayoría de los casos, un texto mejor escrito. Al entregar la versión final de cada composición —con sus dos respectivos borradores, para confirmar los cambios que se han hecho— los estudiantes deben escribir un perfil de auto-evaluación en el que tienen la oportunidad de reflexionar sobre *su* proceso de escritura en cada texto. Además, tienen también la oportunidad de hacer resaltar tanto los aspectos positivos como los puntos débiles de sus escritos, al mismo tiempo que identifican aquellas áreas en las que podrían mejorar.

En suma, éstos son los aspectos más sobresalientes que he incorporado a mi práctica pedagógica de la enseñanza del español como segunda lengua a nivel universitario, con la meta final de la creación de un portafolio o carpeta. Esta metodología de enseñanza en el aula permite al estudiante no sólo aprender y practicar su escritura de una manera colaborativa —al intercambiar sus textos—, sino que además le permite ser responsable no sólo como escritor o creador de sus propios textos, sino como editor de los textos de sus compañeros. Con esta práctica pedagógica, el estudiante cuenta con la posibilidad de jugar dos papeles diferentes: el de escritor o aprendiz, al escribir su texto; y el de experto, al leer y comentar los textos de sus compañeros. A través de estos ejercicios, los estudiantes se sienten más seguros y más motivados para mejorar la escritura a través del curso, tanto a nivel gramatical como a nivel estructural (ver Spicer-Escalante, 2002).

Antes de terminar esta sección, es importante señalar que los estudiantes de mis cursos no reciben una calificación numérica en las versiones de sus composiciones u otros ejercicios escritos, sino que reciben un √- o un √. Esta práctica les permite tener una idea de cómo han realizado una determinada tarea. Así mismo, reciben una serie de comentarios o sugerencias en las áreas en las que pueden mejorar. Éste es el único tipo de información que reciben respecto a su calificación durante el curso. De esta manera, ellos saben que siempre hay un espacio para mejorar sus textos escritos y que pueden incluir estas modificaciones antes de entregar su portafolio.

A diferencia de otros métodos de evaluación, generalmente en la evaluación a través de los portafolios, el estudiante no recibe una calificación nu-

mérica en los textos que han sido revisados por el profesor, sino que recibe un (N/A – no apropiado), (√-), (√) o (√+) y una serie de comentarios o sugerencias en aquellas áreas que necesitan desecharse, modificarse o reforzarse. El objetivo primordial de este tipo de retroalimentación no es sólo informar al estudiante de cómo ha realizado determinada tarea, sino también promover el mejoramiento de la escritura al marcarle las pautas para su corrección, invitándolo a hacerlo cada vez mejor. En mis clases, éste es el único tipo de información que los estudiantes reciben respecto a su calificación durante el curso. Además es importante señalar que generalmente, en las composiciones, no incluyo notas de (√+) pues siempre quiero dejar un espacio para el mejoramiento de los textos escritos, marcando aquellas áreas donde sea pertinente. A través del curso, los estudiantes van compilando todos los textos escritos dentro y fuera del aula en una carpeta que está dividida de acuerdo con los diversos tipos de escritura que se practican durante el semestre, como narración, descripción, argumentación, etcétera.

6. Los portafolios o carpetas en los cursos de español como segunda lengua

Los portafolios que mis estudiantes entregan al final del curso están divididos en dos partes. En la primera parte deben incluir no sólo los textos que consideren como sus mejores muestras de escritura realizadas durante el semestre, sino los que mejor los representen como escritores de español como segunda lengua. En la segunda parte, incluyen toda su producción escrita del semestre (composiciones, *journals*[5] y ejercicios de clase). Es importante señalar que para seleccionar los textos que irán en cada una de las secciones, es necesario que el estudiante revise *todos* sus textos producidos durante el curso.

La selección de los textos incluidos en la primera parte del portafolio, que contiene los mejores textos, se efectúa de acuerdo con las pautas establecidas por el profesor al inicio del curso. Por ejemplo, si se han escrito dos narraciones, tres textos argumentativos, doce *journals* (tanto de tema libre como de tema asignado) y ocho ejercicios en clase, el estudiante tendrá la libertad de elegir una narración, un texto argumentativo, cuatro *journals* y dos ejercicios escritos en clase. El objetivo principal es no sólo incluir los textos que el estudiante considera como sus mejores muestras de escritura, sino tener un panorama amplio y completo de las capacidades de escritura de cada estudiante a través del semestre; es decir, los textos escritos realizados con distintos propósitos y bajo diversos contextos. Esta práctica nos permitirá apre-

[5] Los *journals* son textos de más o menos una página de extensión, realizados siempre fuera del aula y en los que el estudiante no recibe una calificación. Estos textos pueden ser sobre temas asignados por el profesor, para practicar ciertas estructuras gramaticales o retóricas, o pueden ser textos de tema libre.

ciar la escritura de cada uno de nuestros estudiantes, sus destrezas, avances y debilidades a lo largo del curso.

La segunda parte del portafolio debe incluir todos los textos escritos en el curso (se fotocopian los textos que se han incluido en primera parte), de acuerdo con un índice elaborado por el profesor, con sus respectivos borradores, formularios de *peer-editing* y perfiles de auto-evaluación. El objetivo de esta sección es que el estudiante logre apreciar su crecimiento y transformación como escritor de español como segunda lengua a través del curso, al mismo tiempo que tiene la oportunidad de observar la variedad y la cantidad de textos que es capaz de producir en un semestre.

Además de estos aspectos, el portafolio que los estudiantes entregan al final del semestre, y en el que se basa la calificación que obtendrán en el curso, tiene que ir acompañado de una carta de introducción/presentación o *cover letter*, dirigida a un lector potencial. En esta carta, los estudiantes explican el contenido de su portafolio, el contenido de sus mejores textos y las razones que motivaron su elección, así como las razones por las que ellos consideran que estos textos son los que mejor los representan como escritores de español como segunda lengua. En esta carta, los estudiantes también reflexionan sobre las metas y los logros que han alcanzado durante el curso y, sobre todo, lo que para ellos significa la realización de un portafolio en el que incluyen *toda* su actividad escrita realizada durante un semestre entero. Las cartas de introducción representan, para el estudiante, la posibilidad de apreciar sus destrezas como escritores, al mismo tiempo que identifican las áreas en las que pueden mejorar o refinar su expresión escrita. Para el profesor o investigador, estas cartas representan el broche de oro con el que los estudiantes cierran un capítulo del complejo proceso de escritura. Debido a la importancia del proceso de reflexión y de expresión que implica la realización de un *cover letter* para el modelo de portafolios, varios investigadores se han enfocado exclusivamente en su análisis y en las ventajas que brindan al estudiante en términos de una comprensión más profunda de su propia escritura y de su potencial como escritores (ver Camp y Levine, 1991; Elbow, 1991; Weinbaum, 1991; Yancey, 1991; Conway, 1994; Hamp-Lyons y Condon, 2000; Spicer-Escalante, 2003).

7. Percepción de los estudiantes respecto al uso de los portafolios como metodología de evaluación y enseñanza

En esta sección presentaré brevemente los resultados obtenidos en tres de mis clases de escritura a través de dos métodos: 1. un cuestionario que los estudiantes reciben al principio y al final del semestre y 2. el análisis de los *cover letters*, o cartas de introducción, que los estudiantes escriben al entregar su portafolio al final del semestre. Aunque los resultados incluyen las res-

puestas de un total de 45 estudiantes, aquí se recogerán sólo algunos de los resultados de manera global y se reproducirán sólo los comentarios más sobresalientes para nuestro objeto de estudio[6].

El cuestionario que todos los estudiantes responden el primer día de clases incluye una serie de preguntas generales sobre su escritura. El objetivo es descubrir cuál es la percepción que cada estudiante tiene sobre su escritura y cómo se siente respecto al hecho de escribir tanto en su lengua nativa, inglés en este caso, como en la segunda lengua, español. Al final del semestre, cuando ya han estado expuestos a la metodología del portafolio, reciben nuevamente este cuestionario pero esta vez se incluyen preguntas específicas sobre el proceso de escritura y particularmente sobre el uso de portafolios y su percepción sobre este método de evaluación. Antes de ver los resultados de ciertas preguntas específicas, que se recogen en las siguientes tablas, es importante señalar que del total de estudiantes (45), sólo dos de ellos habían usado con anterioridad el método de portafolios o carpetas en otro curso.

Los resultados de la tabla 1 muestran que al principio del semestre el 96 % de los estudiantes prefería escribir en inglés. Sin embargo, al final del semestre ha habido un cambio y sólo el 44% de ellos prefiere seguir escribiendo en inglés. Las tablas 2 y 3 muestran un cambio significativo respecto a la percepción que los estudiantes tienen de su escritura en las dos lenguas y el cambio que ocurre a través del curso. Estos resultados sugieren un cambio de actitud respecto a la escritura, no sólo en la primera, sino en la segunda lengua. La tabla 2, por ejemplo, muestra que el 58% de los estudiantes dijo que le gustaba cómo escribía en inglés, pero para el final del semestre este resultado cambió, y el 92% de ellos afirmó que le gustaba su escritura en inglés. De igual manera, en la tabla 3, sólo el 7% de los encuestados dijo que le gustaba su escritura en español; sin embargo, al final del semestre esta cifra llegó al 80% de los estudiantes.

Tabla 1

Prefiero escribir en inglés que en español	**Sí**	**No**	**Indeciso**
Principio del semestre	96%	0 %	4%
Final del Semestre	44%	52%	4%

Tabla 2

Me gusta cómo escribo en inglés	**Sí**	**No**	**Indeciso**
Principio del semestre	58%	24%	18%
Final del Semestre	92%	4%	4%

[6] Ver Spicer-Escalante 2001 y 2003 para una descripción completa sobre el cuestionario (con 60 preguntas) y sus resultados donde se incluyen varios aspectos tanto de la lengua oral como escrita.

Tabla 3

Me gusta cómo escribo en español	Sí	No	Indeciso
Principio del semestre	7%	93%	0%
Final del Semestre	80%	7%	13%

Los resultados de las siguientes tablas (4, 5 y 6) se obtuvieron al final del curso y se refieren específicamente a los hábitos de escritura, así como a la experiencia con la compilación de los materiales y la evaluación basada en los portafolios. Como muestran los resultados en la tabla 4, el 89% de los estudiantes afirma que ha modificado sus hábitos de escritura y, lo más importante, el 100% dice que es consciente del proceso de escritura a seguir. Además, el 91% de los estudiantes dijo que se sintió orgulloso de su trabajo, como lo indican los resultados en la tabla 5. Finalmente, respecto al método de evaluación de la escritura, como se muestra en la tabla 6, el 96% de los estudiantes respondió que prefiere este método de evaluación alternativo que el método de evaluación tradicional.

Tabla 4

En esta clase...	Sí	No	Indeciso
He modificado mis hábitos de escritura	89%	4%	7%
Soy consciente del proceso de escritura a seguir	100%	0%	0%

Tabla 5

Al compilar y terminar el portafolio me sentí...	Sí	No	Indeciso
orgulloso de mi trabajo	91%	0%	9%

Tabla 6

Prefiero que mi escritura se evalúe...	Sí	No	Indeciso
empleando el método de portafolios	96%	0%	4%
empleando el método tradicional	0%	96%	4%

Algunos de los resultados obtenidos a través de los cuestionarios fueron corroborados en las cartas de introducción o *cover letters* que los estudiantes escriben al entregar su portafolio, al final del semestre. Además, en estas cartas hay varios aspectos que confirman algunos de los beneficios presentados anteriormente en términos de las ventajas que este modelo ofrece desde el punto de vista de los estudiantes. Por ejemplo, todos los estudiantes, sin excepción, resaltan el hecho de que este método de evaluación alternativa —con

sus múltiples borradores, su énfasis en el proceso de escritura y sus instrumentos extras, como los formularios de edición en parejas o *peer-editing* y los perfiles de auto-evaluación— les brinda la oportunidad de sentirse más cómodos y más libres al escribir y, sobre todo, más seguros de sus habilidades de escritura en español como segunda lengua. Por ejemplo, algunos estudiantes comentaron lo siguiente[7]:

Cuando empecé este curso, no sabía si iba a poder sobrevivir. Tenía miedo de escribir en español. Sin embargo, a lo largo del curso, me sentí más cómodo no sólo al escribir en español, sino también porque cada día comprendía más la lengua.

Una de mis metas en este curso era mejorar mis habilidades gramaticales en español. En el pasado, me avergonzaba de escribir en español debido a la calidad de mi escritura. Sin embargo, ahora me siento más seguro, no sólo al escribir, sino también al hablar en español.

En este curso, he sido capaz de mejorar mis habilidades de redacción, a través de la práctica de diferentes técnicas de escritura... Creo que este curso ha repercutido positivamente en mi proceso de escritura, debido a que hemos puesto tal énfasis en el proceso, con mucha planificación, que esto casi se ha vuelto un hábito.

Después de revisar todos mis textos, me doy cuenta de lo mucho que disfruté al escribirlos... Como no soy hispanoahablante, me lleva más tiempo escribir en español que en inglés, pero cuando tengo el texto terminado, a veces pienso que el resultado en español es mucho mejor de lo que hubiera sido en inglés.

Otro de los aspectos importantes del uso del portafolio, y desde mi punto de vista uno de los más importantes, es el hecho de que a través de este método de evaluación, los estudiantes tienen la posibilidad de modificar su actitud, no sólo hacia la escritura en español como segunda lengua, sino también en relación con la escritura en general. En las cartas de introducción son comunes las siguientes reflexiones:

He tenido tanta práctica en este curso y he reflexionado tanto sobre la escritura que ahora sé cómo ser un buen escritor y cómo producir un buen texto, no sólo en inglés, sino también en español.

A pesar de los problemas que tengo con mi español, en este curso me di cuenta de que, en realidad, me gusta escribir en español... al escribir

---

[7] He traducido los comentarios que los estudiantes hicieron en sus cartas, pues éstas fueron originalmente escritas en inglés, debido a que mi interés primordial se centraba en el proceso de reflexión de su escritura, no en su habilidad de expresión en la segunda lengua.

en español, me doy cuenta de que tengo la oportunidad de pensar en lo que quiero decir y eso me permite formular mis pensamientos de una mejor manera.

Creo que en este curso he llegado a ser un mejor escritor, gracias al proceso de escritura que seguimos antes de entregar la versión final. Lo que he aprendido sobre mi proceso de escritura es algo que llevaré a mis otras clases y algo que aplicaré en mi vida.

Como podemos ver en estas reflexiones, el método de portafolios les permite a los estudiantes no sólo modificar sus hábitos de escritura, sino que además les brinda la oportunidad, tal vez por primera vez, de sentirse orgullosos de lo que han escrito y de lo que han logrado durante un semestre. Tanto en los ejemplos reproducidos anteriormente como en los resultados del cuestionario, expuestos en las tablas anteriores, queda claro también que los estudiantes son capaces de reflexionar no sólo en lo que han escrito, sino también en los diversos pasos que implica el proceso de escritura y el impacto que este proceso tiene, tanto para la escritura en segunda lengua, como para su expresión escrita en la lengua materna.

8. Problemas de la implantación del portafolio

A través de este artículo he señalado sólo las ventajas y los beneficios que los portafolios ofrecen, tanto a los estudiantes como a los profesores, así como el impacto positivo que tienen en el aula, en la enseñanza y en la evaluación. Sin embargo, es necesario reconocer que la implantación de esta metodología también acarrea una serie de problemas, a veces no fáciles de resolver.

Algunos de los problemas más comunes que han sido comúnmente señalados por los estudiosos del tema son: las dificultades en los procedimientos de las calificaciones, la falta de estándares para calificar los portafolios y el hecho de que los estudiantes esperan hasta el último minuto para corregir las versiones de los textos que incluirán en sus portafolios. Sin embargo, dos de los problemas mayores con los que nos enfrentamos cuando usamos este método alternativo son:

Para los estudiantes que están acostumbrados a recibir una calificación en cada texto que escriben, este modelo no satisface su necesidad inmediata pues la calificación se recibe al revisar el portafolio al final del curso.

La cantidad de tiempo que requiere por parte del profesor el leer las diferente versiones de las composiciones e incluir comentarios y sugerencias en todos los textos escritos (ver Elbow, 1994; Hamilton, 1994; Huot, 1994; Hamp-Lyons y Condon, 1993).

Finalmente, es necesario reconocer también que aunque los portafolios no son una panacea para curar todos los males de la escritura y no van hacer que tengamos excelentes escritores en nuestra aulas de un día para otro, considero que son más relevantes las ventajas que las desventajas que el uso de este modelo puede ofrecer en nuestros cursos de redacción.

9. Conclusión

A través de mi carrera académica, como periodista y como lingüista, he tenido la oportunidad de enseñar distintos cursos de redacción en español a diferentes grupos de estudiantes, tanto en México como en Estados Unidos. Debido a este hecho, creo que el método de portafolios o carpetas es la metodología más adecuada para enseñar y para evaluar la escritura, no sólo a nivel universitario, sino en todos los niveles educativos.

El método de portafolios es, hasta ahora, el único modelo que le permite al estudiante crecer y ser partícipe consciente de este crecimiento mientras que le brinda los instrumentos necesarios para reconocer las debilidades de su escritura. A través del uso de portafolios en mis cursos, he podido constatar cómo los estudiantes van sientiéndose, poco a poco, más libres, más cómodos y más satisfechos, para finalmente, sentirse orgullosos de lo que han escrito. Además, he visto cómo los estudiantes han modificado sus prácticas y sus hábitos de escritura, rompiendo las barreras del temor, la intimidación o la vergüenza de mostrar sus textos a otros lectores.

Obviamente, el uso de esta metodología requiere tiempo y energía, pero esta inversión, desde mi punto de vista, merece la pena. Sólo de esta manera podemos lograr que nuestra práctica pedagógica de la enseñanza de la escritura en el aula sea más efectiva y más satisfactoria. Por lo tanto, es nuestra responsabilidad, como profesores de redacción, continuar trabajando con el modelo de portafolios en nuestros cursos, para refinarlo y hacerlo más accesible a otras comunidades educativas.

El método de portafolios o carpetas es un instrumento de cambio, a veces difícil de establecer, que representa un desafío para las prácticas educativas actuales. Pero también es un modelo con múltiples posibilidades (Graves, 1992). A pesar de que pueda considerarse que este modelo está todavía en su infancia, el potencial que los portafolios ofrecen, especialmente en el área de la escritura, es ilimitado y es nuestra responsabilidad ponerlo en práctica para crear en nuestros alumnos una conciencia más amplia sobre el proceso de escritura, y ayudarlos a crecer como escritores de una segunda lengua.

10. Bibliografía

ARTER, J. y SPANDEL, V. (1992), "Using portfolios of student work in instruction and Assessment", *Educational Measurement: Issues and Practice,* 11, 1, pp. 36-44.

BELANOFF, P. (1994), "Portfolios and literacy: Why?", en L. BLACK y otros (Eds), *New directions in portfolio assessment. Reflective practice, critical theory, and large-scale scoring*, Portsmouth, NH, Boyton/Cook, pp. 13-24.

CAMP, R. y LEVINE, D. (1991), "Portfolios evolving background and variations in sixth- through twelfth-grade classrooms", en P. BELANOFF y M. DICKSON (Eds.), *Portfolios: Process and product*, Portsmouth, NH, Boyton/Cook, pp. 194-205.

CHISERI-STRATER, E. (1992), "College sophomores reopen the closed portfolio", en D. GRAVES y B. SUNSTEIN (Eds), *Portfolio portraits,* Portsmouth, Heinemann, pp.17-34.

CONWAY, G. (1994), "Portfolios cover's letters, students' self-presentation, and teachers' ethics", en L. BLACK y otros (Eds), *New directions in portfolio assessment. Reflective practice, critical theory, and large-scale scoring*. Portsmouth, NH, Boyton/Cook, pp. 83- 92.

ELBOW, P. (1981), *Writing with power,* Oxford, Oxford University Press.

ELBOW, P. (1991), "Foreword", en P. BELANOFF y M. DICKSON (Eds.), *Portfolios: Process and product*, Portsmouth, NH, Boyton/Cook, pp. ix-xvi.

ELBOW, P. (1993), "Ranking, evaluating and liking: Sorting out three forms of judgment", *College English*, 55, 2, pp. 187-206.

ELBOW, P. (1994), "Will the virtues of portfolios blind us to their potential danger", en L. BLACK y otros (Eds), *New directions in portfolio assessment. Reflective practice, critical theory, and large-scale scoring*, Portsmouth, NH, Boyton/Cook, pp. 40-57.

ELBOW, P. y BELANOFF, P. (1991), "State University of New York at Stony Brook portfolio-based evaluation program", en P. BELANOFF y M. DICKSON (Eds.), *Portfolios: Process and product*, Portsmouth, NH, Boyton/Cook, pp. 3-16.

FLOWER, L. y HAYES, J (1977), "Problem-solving strategies and the writing process", *College English,* 39, 4, pp. 449-461.

FLOWER, L. y HAYES, J. (1981), "A cognitive process theory of writing", *College Composition and Communication,* 32, pp. 365-387.

GENESEE, F. y UPSHUR, J. (1996), *Classroom-based evaluation in second language Evaluation,* Nueva York, Cambridge University Press.

GOTTLIEB, M. (1995), "Nurturing student learning through portfolios", *TESOL Journal*, 5, 1, pp. 12-14.

GRABE, W. y KAPLAN, R (1996), *Theory and practice of writing*, Londres y Nueva York, Longman.

GRAVES, D. (1992), "Help students to learn to read their portfolios", en D. GRAVES y B. SUNSTEIN (Eds), *Portfolio portraits,* Portsmouth, Heinemann, pp. 85-95

GRIFFIN, C. (1983), "A process to critical thinking: Using writing to teach many disciplines", *Improving College and University Teaching,* 31, pp. 121-128.

HAMILTON, S. (1994), "Portfolio pedagogy: Is s theoretical construct enough?", en L. BLACK y otros (Eds.), *New directions in portfolio assessment. Reflective practice, critical theory, and large-scale scoring,* Portsmouth, NH, Boyton/Cook, pp. 157-167.

HAMP-LYONS, L. y CONDON, W. (1993), "Questioning assumptions about portfolio-based assessment", *College Composition and Communication* , 44, 2, pp. 176-190.

HAMP-LYONS, L. y CONDON, W. (2000), *Assessing the Portfolio. Principles for practice, theory and research*, New Jersey, Hampton.

HUERTA-MACÍAS, A. (1995), "Alternative assessment: Responses to commonly asked questions", *TESOL Journal*, 5, 1, pp. 8-11.

HUOT, B. (1994), "Beyond the classroom: Using portfolios to assess writing", en L. BLACK y otros (Eds), *New directions in portfolio assessment. Reflective practice, critical theory, and large-scale scoring*, Portsmouth, NH, Boyton/Cook, pp. 325-333.

JOHNS, A. (1995), "An excelt match: Literacy portfolios and ESP", *English Teaching Forum*, pp.16-21.

JONGSMA, K. (1989), "Portfolio assessment", *The Reading Teacher*, 43, pp. 264-265.

KELLOGG, R. (1994), *The psychology of writing*, Oxford, Oxford University Press.

LEMAHIEU, F. y otros (1992), "Using student portfolios for a public accounting", *The School Administrator,* 49, 11, pp. 8-15.

MCCLELLAND, C. (1991), "Portfolios: Solution to a problem", en P. BELANOFF y M. DICKSON (Eds.), *Portfolios: Process and product*, Portsmouth, NH, Boyton/Cook, pp. 165-173.

MCNAMARA, M. y DEANE, D. (1995), "Self-assessment activities: Toward autonomy in language learning", *TESOL Journal*, 5, 1, pp. 17-21.

MILLS-COURTS, K. y AMIRAN, M. (1991), "Metacognition and the use of portfolios", en P. BELANOFF y M. DICKSON (Eds.), *Portfolios: Process and product,* Portsmouth, NH, Boyton/Cook, pp. 101-111.

MURPHY, S. (1994), "Writing portfolios in K-12 schools: Implications for linguistically diverse students", en L. BLACK y otros (Eds), *New directions in portfolio assessment. Reflective practice, critical theory, and large-scale scoring*, Portsmouth, NH, Boyton/Cook, pp. 140-156.

RAIMES, A. (1980), "Writing and learning across the curriculum: The experience of a faculty seminar", *College English,* 41, pp. 797-801.

SMIT, D. y otros (1991), "Implementing a portfolio system", en P. BELANOFF y M. DICKSON (Eds.), *Portfolios: Process and product*, Portsmouth, NH, Boyton/Cook, pp. 46-56.

SMOLEN, L. y otros (1995), "Developing students self-assessment strategies", *TESOL Journal,* 5, 1, pp. 22-27.

SPICER-ESCALANTE, M. (2001), *How to use Portfolios in a composition class for Spanish Native Speakers (SNS),* Taller presentado en la *Seventh Annual Conference on Teaching Spanish to Native Speakers*, Las Cruces, Nuevo México.

SPICER-ESCALANTE, M. (2002), *Spanish Heritage Speakers' Spanish and English Writings: Contrastive Rhetorical Analysis and Linguistic Analyses,* Tesis doctoral, University of Illinois at Urbana-Champaign.

SPICER-ESCALANTE, M. (2003), *Spanish Heritage Writers' Portfolio Cover Letters: An Invitation to Look Inside the Written Expression of Heritage Identity*, Presentación en la *32nd Annual Meeting of the Linguistics Association of the Southwest*, Edimburgo, Texas.

VALENCIA, S. y CALFEE, R. (1991), "The development and use of literacy portfolios for students, classes, and teachers", *Applied Measurement in Education*, 4, 4, pp. 333-345.

WEINBAUM, K. (1991). "Portfolios as a vehicle for students empowerment and teacher change", en P. BELANOFF y M. DICKSON (Eds.), *Portfolios: Process and product,* Portsmouth, NH, Boyton/Cook, pp. 206-214.

WHITE, E. (1994), "Portfolios as an assessment concept", en L. BLACK y otros (Eds), *New directions in portfolio assessment. Reflective practice, critical theory, and large-scale scoring*, Portsmouth, NH, Boyton/Cook, pp. 25-39.

YANCEY, K. (1991), "Portfolios in the writing classroom", en K. YANCEY (Ed.), *Portfolios in the writing classroom: An introduction*, Urbana, IL, National Council of Teachers of English, pp. 102-116.

ZAMEL, V. (1976), "Teaching composition in the ESL classroom: What we can learn from research in the teaching English", *TESOL Quarterly,* 10, 1, pp. 67-76.