LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS Y EL PORTAFOLIO DEL ESTUDIANTE: DOS EXPERIENCIAS EN ASIGNATURAS DE LENGUA ALEMANA Y DE INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA

Olga Esteve Ruescas
Marta Arumí Ribas

Universitat Pompeu Fabra

1. Introducción

El término inglés «*assessment*» (evaluación) procede del latín «*assidere*», que significa «sentarse junto a». Recuperamos esta metáfora de D. Kiraly (2000: 140) que describe la evaluación como el proceso de sentarse y trabajar junto al alumno en una búsqueda mutua de nuevos conocimientos. ¡Qué lejos queda esta visión de aquella en la que la evaluación es entendida como el examen final mediante el cual los alumnos muestran los conocimientos absorbidos a partir de la instrucción que han recibido! A nuestro entender, la evaluación constituye una parte esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje cuyo objetivo es ir retroalimentando la construcción de conocimiento que se produce en el aula.

Es cierto que el tipo de evaluación que se aplica (sea cual sea el campo del conocimiento) está estrechamente relacionada con la concepción que se tenga del aprendizaje y, consecuentemente, de la metodología a aplicar. En este sentido, en esta comunicación pretendemos abordar las consecuencias inmediatas que las teorías más actuales de aprendizaje tienen sobre los procesos evaluativos, tanto en el nivel conceptual como en su aplicación en el aula. A partir de las bases teóricas tratadas, presentaremos una propuesta didáctica para trabajar el ámbito de la evaluación desde una perspectiva más centrada en el aprendiz y dirigida, sobre todo, a coresponsabilizarlo en este proceso.

2. La teoría sociocultural: hacia la autorregulación

Como apuntan Monereo et al. (1998), el hecho de que los seres humanos podamos conocer cuál es el material de nuestros pensamientos, que nos podamos dar cuenta de las circunstancias

y los procedimientos mediante los cuales nuestra cognición es más eficaz o que seamos capaces de establecer una supervisión constante sobre nuestras acciones mentales, es una competencia que nos coloca en una situación privilegiada para la optimización de nuestros procesos cognitivos y los productos que de ellos se derivan. Esta competencia recibe el nombre de ‘ metacognición’ y se define como aquellos conocimientos o actividades cognitivas que tienen como objeto, o bien regulan, cualquier aspecto de una tarea cognitiva, es decir, se trata del «conocimiento del conocimiento» (Flavell, 1985). Brown et al. (1983) afirman, por su parte, que la metacognición implica el conocimiento de las propias cogniciones y la regulación o control de la actividad mental que, a su vez, exige que el aprendiz: a) planifique la actividad mental antes de enfrentarse a cualquier tarea; b) observe la eficacia de la actividad que ha iniciado y c) compruebe los resultados.

Según Vygotsky, los humanos tienen «la capacidad de regular sus propios procesos mentales, incluyendo la memoria, la atención, la planificación, la percepción, el aprendizaje y el desarrollo» (Lantolf, 2002: 84). El concepto fundamental de la teoría sociocultural (Lantolf, 2000; Lantolf, 2002), que nace a partir de las teorías de Vygotsky, es el de la mediación: a través de la interacción con otros individuos se fomentan procesos cognitivos superiores que favorecen el aprendizaje. Ello significa que un estudiante puede progresar paulatinamente de un estadio inicial a otro un poco más avanzado interactuando con otros iguales o un poco más expertos (estudiantes y/o profesores). Desde esta perspectiva, la importancia de la interacción no radica tanto en su dimensión comunicativa propiamente dicha (la transmisión y recepción de mensajes) cuanto en su dimensión cognitiva: cómo a través del lenguaje se fomentan procesos de aprendizaje.

Los enfoques socioculturales añaden a la perspectiva cognitiva dos aspectos que a nuestro entender son cruciales:

- la autorregulación tiene su origen en el plano social, a través de la actividad sociocultural, para aparecer después en el plano individual.
- se llega a la autorregulación a través de la mediación, la cual es posible gracias a instrumentos y sistemas de signos como la lengua y el discurso.

2.1. De la heterorregulación a la autorregulación: la importancia de la mediación

El salto hacia la autorregulación no es espontáneo, sino que es fruto de un proceso, se produce de forma lenta y gradual y sólo con la ayuda de elementos externos que fomentan la mediación y el diálogo externo e interno.

Para Vygotsky, al desarrollo cognitivo procede siempre del mundo externo, social, hacia el mundo interno. En este sentido, no se llega a la autorregulación o a la actividad intramental sin una fase previa de heterorregulación o actividad intermental. Y la transición de la heterorregulación a la autorregulación tiene lugar en la ZDP[1] donde el menos y el más experto participan en un proceso dialógico. Es paulatinamente, a través de la interacción y de la mediación a través de ciertos instrumentos, que el individuo llega a autorregularse[2]. En palabras de Leontyev (1981: 55-56):

> The tool mediates activity and thus connects humans not only with the world of objects but also with other people. Higher psychological processes unique to humans can be acquired only through interaction with others that is, through interpsychological processes that only later will begin to be carried out independently by individual.

Apunta Vygotsky que el discurso es la herramienta psicológica[3] a través de la cual se da la mediación. Y el discurso no constituye únicamente una representación externa de las ideas, ni la expresión en voz alta de ideas que existen en la mente y que están esperando tomar forma en las palabras. Subraya que mientras uno habla, o escribe, va configurando sus ideas y

---

[1] El concepto de *Zona de Desarrollo Próximo* (Vygotsky, 1978) hace referencia al estadio cognitivo del alumno que puede transformarse a partir de la interacción con otros. Según los presupuestos vygotskianos, durante el aprendizaje se constatan dos niveles de desarrollo: uno actual que representa aquello que el alumno sabe y sabe hacer por sí mismo y otro potencial, que representa lo que el alumno puede ser capaz de hacer a partir de la ayuda que recibe de otros.

[2] Aquí se sitúa el concepto de *andamiaje colectivo* (collective scaffolding), que hace referencia a la co-construcción de conocimiento explícito (de significados nuevos) a partir del conocimiento que aporta cada miembro y a través de la interacción (negociación) dentro del grupo de clase.

[3] Otros autores se refieren a otros instrumentos de mediación: Wertsch (1998:24) habla de herramientas culturales que define como aquellas que se encuentran " inherently situated culturally, institutionally, and historically" , y que proporcionan el vínculo entre la acción, incluyendo la acción mental, y los contextos socioculturales en los que tiene lugar esta acción. Asimismo, Cole (1996: 127) habla de artefactos que entiende como las normas, las representaciones, los esquemas que median la acción(artifact-mediated action).

construyendo conocimiento. Por ello, el discurso, más allá de su función comunicativa, tiene una función privada, de organización y realización de la actividad mental.

3. Implicaciones de la teoría sociocultural en los procesos de evaluación

Los planteamientos que hemos presentado tienen una implicación muy directa en los procedimientos metodológicos y, consecuentemente, en los procesos evaluativos o, dicho de otra manera, reguladores. Según Lantolf (2002:87), la consecuencia más inmediata para la evaluación, que se deriva de la aplicación de la teoría sociocultural, es que se debe abandonar la distinción tradicional entre enseñar y evaluar: «en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), desarrollo y evaluación del desarrollo son inseparables». Asimismo (Lantolf 2002:87-88) considera que:

> dado que la ZDP es el espacio de actuación en el que el aprendizaje conduce al desarrollo, es un espacio orientado hacia el futuro y no hacia el pasado, como ocurre en los métodos de evaluación tradicionales (...). Desde esta perspectiva, cualquier prueba que evalúe únicamente lo que un alumno es capaz de hacer solo, no presenta una imagen completa del alumno ya que no contempla el futuro, es decir, lo que el alumno es capaz de hacer con la mediación de otra persona o un artefacto.

En palabras de Coll (1993: 174): «las actividades de evaluación nos proporcionan unas instantáneas necesariamente estáticas de un proceso que es dinámico por definición». Sería absurdo intentar replicar un rendimiento concreto (con el fin de demostrar su fiabilidad) o bien sugerir que cualquier examen puede ser una medida verdadera de la competencia de una persona (para establecer validez). Los resultados de un test concreto no se pueden generalizar a otras situaciones también únicas por su naturaleza. Aunque pueda ser «interesante determinar en qué grado es significativo el aprendizaje realizado por los alumnos en un momento determinado, no deberíamos perder de vista que sólo con el paso del tiempo suele manifestarse su verdadera potencialidad» (Coll, 1993: 174-175).

Desde los principios de la teoría sociocultural de aprendizaje, la instrucción se basa en el hecho de descubrir lo que un alumno puede hacer solo y lo que puede realizar con ayuda. Consecuentemente, la evaluación deberá estar estrechamente relacionada con el desarrollo, la enseñanza y el aprendizaje. Esta perspectiva está en consonancia con los resultados de las investigaciones en adquisición según las cuales es difícil controlar el proceso de adquisición de

cada individuo. A su vez, desde los estudios sobre procesamiento de información se apunta la idea de que la memoria es constructiva, que tiene su propia dinámica interna. Todo ello nos conduce a la idea de que, aunque evaluemos determinados aspectos, nunca tendremos el control de lo aprendido o no. De aquí la necesidad de replantearnos por completo el papel de la evaluación incorporando tres aspectos que a nuestro entender son básicos:

- el carácter dinámico del proceso de aprendizaje;
- lo que el alumno es capaz de realizar con «ayudas» (siguiendo los parámetros de la teoría sociocultural y en la ZDP como espacio de instrucción).
- su estrecha relación con los procesos autorreguladores;

A nuestro entender, estos tres aspectos son cruciales en nuestra visión de evaluación, entendida como una evaluación de futuro y no de pasado y como un aspecto fundamental en la tarea de la formación del aprendiz para que sea capaz de regular su propia actividad mental durante el proceso de aprendizaje. Se trata de abastecer al aprendiz con los instrumentos necesarios para que llegue a trabajar con responsabilidad y tomando decisiones significativas sobre lo que quiere aprender y cuándo hacerlo, sabiendo en todo momento cuál es su objetivo de aprendizaje, planificando su trabajo para conseguirlo, aplicando conscientemente estrategias de aprendizaje y evaluando constantemente tanto el proceso en sí mismo como el resultado de sus prácticas de aprendizaje.

4. Procedimientos e instrumentos para el fomento de procesos autorreguladores

Presentamos a continuación un procedimiento metodológico dirigido a fomentar procesos autorreguladores. Se trata, en concreto, del trabajo por competencias y de la incorporación del portafolio del estudiante con una doble función: como instrumento de acompañamiento de la autorregulación y como instrumento de evaluación. El objetivo de la incorporación de estos dos procedimientos es que permitan:

1. transferir paulatinamente la conciencia y el control de cada actividad de aprendizaje al estudiante, sin que para ello el docente pierda la potestad que le otorga la institución; se trata de fomentar una relación más simétrica entre docente y estudiante, de tal suerte que ambos participen con responsabilidad real en el proceso de aprendizaje y evaluación.

2. fomentar en el estudiante un 'diálogo interno' (consigo mismo) que le ayude a llevar un seguimiento de su propio proceso de aprendizaje, y ello a través de una reflexión sistematizada y apoyada o guiada por el docente.
3. y, lo que es más importante, fomentar en el proceso de evaluación la confluencia de distintas perspectivas y en distintos momentos, para que así se obtengan múltiples instantáneas del proceso dinámico que supone todo proceso de aprendizaje.

4.1. Los descriptores competenciales

Con frecuencia se olvida que la corresponsabilidad de la evaluación es posible si tanto aprendices como docentes «juegan con las mismas cartas». Ello significa que el alumno tiene que estar en todo momento informado no sólo de la secuencia didáctica que se sigue y de los objetivos de la asignatura sino, y sobre todo, de la manera cómo será evaluado, es decir, de los criterios de evaluación.

No debemos confundir este postulado con la idea de que basta con transmitir a los alumnos la puntuación de cada prueba o el porcentaje de la evaluación continua con respecto al examen, o informaciones similares. Para que el estudiante comparta realmente los criterios, el docente debe explicitar los aspectos, los puntos, los niveles, etc. que va a evaluar y cómo los va evaluar, y ello debe hacerlo de una manera tangible y comprensible para el estudiante. Ello es factible a partir de la incorporación de ' descriptores competenciales'[4], es decir, del desglose del conjunto de habilidades que un estudiante debe activar a la hora de realizar una tarea concreta que siempre estará relacionada con una habilidad.

Desde nuestro punto de vista, las competencias no sólo dan cuenta de los objetivos que deben alcanzarse sino, y éste es quizás el aspecto más relevante, de las operaciones mentales que se deben activar para alcanzar el objetivo global. Es la concreción misma la que ayuda al estudiante a situarse en su nivel de competencia y lo puede hacer de manera gradual hasta llegar a un nivel de complejidad en el que es posible interrelacionar en un contexto habilidades de tipologías diversas.

[4] El enfoque de la enseñanza-aprendizaje por competencias es uno de los principios básicos de organización de la docencia que propone el Espacio Europeo de Enseñanza Superior.

En el ejemplo que presentamos a continuación, que procede de la asignatura de 2º curso, Gramática y Análisis del Discurso Alemán-CI, contemplamos un objetivo global que se plasma en forma de competencia y que, a su vez, contempla un conjunto de subcompetencias afines. Para alcanzar el objetivo global es imprescindible trabajar y desarrollar el conjunto completo de subcompetencias.

Ejemplo 1:

Competencia final o global: *Capacidad para comprender en detalle textos descriptivos informativos altamente nominalizados, como textos científico-divulgativos o entradas enciclopédicas*

Subcompetencias:
Para la compresnión global

- *Identificar el tipo de texto y el género textual*
- *Elaborar un mapa conceptual de la información que contiene el texto a partir de la activación de W-Fragen (para la comprensión global)*

Para la comprensión detallada: análisis sobre la lengua

- *Identificar las estructuras gramaticales que concentran información*
- *Analizar estas estructuras a partir del desglose de los elementos lingüísticos que la componen*
- *Buscar formulaciones alternativas con el mismo valor semántico*
- *Identificar el valor pragmático de las nuevas alternativas en relación a las que presentan los textos de partida*

1

Para la búsqueda de alternativas

- *Utilizar adecuadamente la 'pauta metacognitiva para CE'* (se trata de una guía para la comprensión escrita global y detallada para uso autónomo)
- *Utilizar el diccionario monolingüe*
- *Trabajar con 'ejemplos de reformulaciones': a partir de ejemplos de clase o de ejemplos en gramáticas y otras fuentes de recursos*
- *Trabajar con los materiales de autoaprendizaje con la función 'Concentrar información'*[5]

[5] La Facultad de Traducción e Interpretación de la UPF dispone de la plataforma PARLES que, entre otros, recoge los materiales de autoaprendizaje de lengua y traducción elaborados por los mismos docentes.

En relación a este tipo de despliegue, es importante resaltar el hecho de que, tal y como se desprende del ejemplo, el objetivo que refleja la competencia, aún siendo global, debe incluir:

- el tipo de habilidad que se pretende desarrollar
- el tipo de texto y el género textual al que va ligada la actividad

Las subcompetencias, en su conjunto, reflejan las operaciones mentales que parece más óptimo activar para alcanzar el objetivo marcado por la competencia global. En este sentido, la presentación a priori del listado de competencias globales, cada una con sus subcompetencias, puede ayudar al estudiante a situarse mejor en su punto de partida: gracias al desmenuzamiento de los pasos que debe seguir para llegar a comprender textos como los que muestra el ejemplo o para llegar a reproducir discursos de la lengua extranjera a la lengua materna, en el caso de la interpretación simultánea. La intención es que le sea más fácil llevar a cabo una introspección de lo que ya es capaz de hacer y de lo que todavía debe trabajar, en definitiva, que realice una autoevaluación inicial. En este sentido, ayudamos a que los estudiantes creen por sí mismos Zonas de Desarrollo Próximo y a que aprendan a trabajar en ellas.

A su vez, las parrillas de autoevaluación inicial pueden reutilizarse como parrillas para la autoevaluación continua, de tal suerte que el estudiante podrá observar en qué subcompetencias va progresando. La experiencia nos ha demostrado, como veíamos, que este tipo de autoevaluación sólo es factible si se centra en aspectos muy concretos del aprendizaje, ligados siempre a una habilidad (o subhabilidad) y al conjunto de operaciones mentales y estrategias que se activan o que deben activarse para desarrollarla. A continuación, presentamos dos ejemplos de parrillas de autoevaluación, que han sido diseñadas a partir del listado de competencias y subcompetencias elaboradas a priori para el programa de las asignaturas, es decir, de los descriptores competenciales.

Ejemplo 2: Parrilla de evaluación para docente y estudiante de la asignatura de Gramática y Análisis del Discurso Alemán CI

COMPETENCIA FINAL **Comprensión detallada de textos que concentran información: 10 puntos**	**Estudiante**	**Docente**	**EVIDENCIA**
(En este caso, se trata de una valoración global) ***¿Soy capaz de? ¿Es capaz de?*** - *Comprender en detalle artículos científico-divulgativos y entradas enciclopédicas o textos similares que concentren información*			
Subcompetencia 1: Análisis sobre la lengua y el texto (12 puntos)			
¿Soy capaz de ello porque ... ? ***¿Es capaz de ello porque ....?*** - *Identifico / Identifica las estructuras gramaticales que concentran información* - *Las decompongo / las descompone a partir del desglose de los elementos de la oración* - *Las reformulo / las reformula con mis / sus propias palabras* - *Sé / sabe aplicar recursos lingüísticos alternativos con el mismo significado*			
Aprender a aprender: 6 puntos			
He podido / ha podido realizar todo este trabajo porque soy capaz / es capaz de usar adecuadamente los siguientes recursos (parcialmente o en su totalidad): - *'pauta metacognitiva'* - *Diccionario bilingüe* - *Diccionario monolingüe* - *Textos modelos* - *Análisis de ejemplos de reformulación*			

Ejemplo 3: Parrilla de autoevaluación de prestaciones de las asignaturas Interpretación Simultánea I y II Alemán-Castellano/Catalán

HABILIDAD QUE EVALUO	Estudiante	Docente	EVIDENCIAS
1. Comprensión del discurso original			
a) ¿No he entendido alguna idea?			
b) ¿Cómo lo he resuelto?			
c) ¿A qué creo que se deben mis problemas de comprensión (en caso de que los tenga)?			
2. Contenido e información			
a) ¿He sido capaz de transmitir toda la información del original?			
b) ¿Detecto omisiones importantes de contenido?			
c) ¿Detecto cambios en el contenido? ¿A qué creo que se deben?			
d) ¿En algún momento he decidido añadir cierta información? ¿Por qué?			
3.Reproducción del discurso: **3.1. Presentación**			
¿Es un discurso ágil y fluido?			
¿Hago pausas innecesarias?			
¿Noto la presencia de sonido onomatopéyicos?			
¿Vocalizo bien?			
¿La entonación es natural?			
¿El tono de voz es el adecuado?			
¿Soy convincente?			
¿Doy sensación de seguridad?			
3.2. Coherencia y sentido			
¿Mi prestación es coherente?			
¿Utilizo conectores del discurso oral para relacionar las ideas?			
¿Cometo contrasentidos?			
¿Detecto ambigüedades?			
¿Dejo frases sin acabar?			
3.3. Expresión lingüística e inteligibilidad			
¿Es un discurso claro, limpio e inteligible?			
¿He sabido reproducir el mismo registro que el discurso original?			
¿El lenguaje utilizado es suficientemente idiomático?			
¿Mi vocabulario es rico?			
Desde el punto de vista gramatical, ¿la expresión es correcta?			
¿Me falta precisión lingüística?			
¿Detecto interferencias castellano/catalán/castellano?			

¿Soy capaz de transmitir con fidelidad las cifras, los nombres propios, las referencias culturales, etc.?			
4. Aplicación de estrategias y técnicas			
¿Soy capaz de coordinar las actividades de escucha/análisis, reformulación verbal y retención de fragmentos breves de discurso en la memoria a corto plazo?			
¿Aprovecho la redundancia del discurso?			
¿Puedo anticipar información en algún momento?			
¿Opto por resumir? ¿En función de qué lo hago?			
Otros comentarios u observaciones:			

A modo de resumen, concluimos que el trabajo por competencias permite:

1. Realizar una autoevaluación inicial que ayuda al estudiante a situarse en su nivel y, consecuentemente, a entrever lo que es capaz o no de hacer. Lo sitúa, en este sentido, en su Zona de Desarrollo Próximo.
2. Trabajar en la asignatura con objetivos muy concretos
3. Observar gradualmente en qué medida se va mejorando en cada competencia a través de las autoevaluciones regulares
4. Concienciar al aprendiz, a través de la búsqueda de evidencias**,** a que obliga la columna de la derecha de las parrillas, a demostrar qué es capaz de hacer. Este aspecto es, desde nuestra experiencia, altamente formativo ya que genera en el estudiante la elaboración de criterios de selección que, aunque no se expliciten totalmente, son de gran ayuda en el desarrollo de la toma de conciencia sobre el propio proceso de aprendizaje.

Las parrillas de autoevaluación, junto con otros documentos, pueden confluir en un instrumento paraguas que, en nuestro caso, se erige como el instrumento más ejemplar para fomentar una evaluación compartida: el portafolio del estudiante.

4.2. El portafolio del estudiante

En su acepción general, el portafolio es una carpeta o dossier que incluye muestras del trabajo y referencias a las actividades en general de un individuo. En este sentido, el portafolio no es otra cosa que un medio para conservar, de forma organizada y estructurada, aquellos documentos, relativos al propio trabajo, que uno considere más relevantes para que otras personas puedan conocerlo cabalmente.

El portafolio nace de los contextos profesionales de los que pronto pasa a la educación, y en particular al contexto de la formación universitaria y al de la formación del profesorado. La propuesta que presentamos aquí se basa en nuestro trabajo previo en el ámbito de la formación de profesorado (Esteve, 2004), trabajo que hemos adaptado y experimentado con éxito al ámbito que nos ocupa.

Entendemos el portafolio del estudiante como la recopilación de todos los documentos significativos que dan cuenta del proceso de aprendizaje de cada uno así como de sus progresos. Se elabora con el objetivo de hacer patente, ante sí mismo y ante otros: evaluadores externos. aquello que se produce durante el proceso de aprendizaje. En este sentido, hacer patente significa aportar muestras o evidencias (que puedan verificarse) de lo que el estudiante en cuestión es capaz de hacer en distintos estadios de su proceso de aprendizaje. Es un procedimiento, no obstante, orientado no únicamente hacia el pasado (su función no se agota en el mero registro de lo que se ha hecho) sino que tiene una proyección hacia el futuro, por cuanto sirve de base para que el titular del portafolio se marque objetivos en relación con un cambio o mejora de las competencias en cuestión.

Las funciones específicas del portafolio son las siguientes:

1. Analizar el propio proceso de aprendizaje, a partir del análisis de todos los documentos que contiene el portafolio.
2. Reflexionar sobre las habilidades y los conocimientos que se van adquiriendo a lo largo del proceso a través de la recogida de las propias producciones.
3. Fomentar procesos autorreguladores a partir de la autoevaluación y de la reflexión sobre las propias evidencias.
4. Ayudar a establecer un diálogo sobre una misma base entre alumno y docente y favorecer así una interacción simétrica en la entrevista-tutoría.

Para ello el portafolio deberá:

- Contener trabajos en los estadios iniciales de aprendizaje así como trabajos en estadios posteriores.
- Contener más de un documento para las distintas habilidades y subhabilidades
- Contener no sólo las versiones que se entregan al profesor sino también los distintos borradores.
- Contener parrillas de autoevaluación rellenadas por el mismo alumno y en las que se establezca un diálogo por escrito con el docente.
- Contener las preguntas-guía que servirán para el desarrollo de las tutorías
- Y finalmente, contener las reflexiones pertinentes en cada fase del proceso.

Presentamos a continuación dos estructuras de portafolio correspondientes a las asignaturas que hemos mencionado anteriormente. Ambas propuestas:

- contemplan el trabajo, la recopilación de documentos muestra el desarrollo competencial de cada estudiante y la correspondiente reflexión para una asignatura de tres o seis meses de duración, respectivamente
- ofrecen una estructura ágil y manejable, fácilmente adaptable a otras asignaturas con distinta duración
- contemplan distintas fases dentro del proceso de reflexión y las acompañan debidamente con guías y otros instrumentos; estas fases pueden estar ligadas a la duración de una asignatura. En nuestro caso, están ligadas a la estructura de asignaturas trimestrales (10 semanas)
- contemplan un acompañamiento por parte del docente a través de tutorías personalizadas.

Ejemplo 4:

Muestra de una guía para la elaboración del portafolio para una asignatura de alemán de nivel intermedio

El ‘ portafolio’ es una recopilación de todos los documentos significativos que da cuenta del proceso de aprendizaje de cada estudiante así como de sus progresos. La función del portafolio es doble: por un lado, sirve para autoevaluarse y reflexionar sobre el propio proceso; por el otro, sirve como «muestra» o «evidencia» del nivel de competencia que cada estudiante ha alcanzado. En este sentido, sirve para evaluar el proceso de aprendizaje desde dos perspectivas (la vuestra y la nuestra) y, por supuesto, también es crucial para la evaluación final de la asignatura. El portafolio constará de tres partes que denominamos de la siguiente manera: Portafolio Inicial, Portafolio Intermedio y Portafolio Final.
Vais a elaborar a partir de este momento el portafolio para la asignatura de ‘Gramática y Análisis de Discurso CI (Alemán) que, como sabéis tiene una duración de diez semanas. A continuación os presentamos qué debe constar en cada una de estas partes, así como su temporalización.

Portafolio Inicial

Duración: ..... (tres primeras semanas)
- Redacción «Deutsch und ich: Wo stehe ich?, Meine Erwartungen, **Meine Ziele»** («El alemán y yo: dónde estoy, mis expectativas**, mis objetivos de aprendizaje»)**
- Lectura atenta de los objetivos establecidos en el programa: listado de competencias y subcompetencias
- Autoevaluación inicial a partir del listado
- Trabajo individual o en parejas realizado durante las 3 primeras semanas de clase (el docente los corregirá y los devolverá previamente, con los comentarios pertinentes)

Reflexión:
- Comentario reflexivo a las correcciones y a los comentarios del docente de las actividades o de los ejercicios (‘¿Las entiendo?, ¿en qué medida me son útiles?, ¿cuál es el error más importante que detecto?, ¿cómo puedo trabajr sobre ese error?, etc.)
-La hoja o hojas de autoevaluación correspondiente de la secuencia (a partir del documento que se pone a disposición para tal fin)

Portafolio Intermedio >> Primera Tutoría

Duración: ..... (cuatro semanas siguientes)
- Autoevaluación inicial de los nuevos objetivos *(éstos deberán estar siempre en consonancia con los primeros, en una programación ‘en espiral’)*
- Encargo de trabajo 1 *(se trata de una especie de prueba basada en la resolución de problemas lingüísticos que pueden realizar de forma autónoma)* con la hoja de autoevaluación correspondiente
- Trabajo individual o en parejas realizado durante la secuencia actual (el docente los corregirá y los devolverá previamente, con los comentarios pertinentes)
- La hoja o hojas de autoevaluación del trabajo en pequeños grupos

Reflexión:
- Un informe breve (en alemán o catalán/castellano) en el cual deberás reflexionar sobre el trabajo realizado hasta el momento y que tienes recopilado y documentado en el portafolio inicial y en éste. **Este informe servirá de base para la tutoría.**

Guía para la primera tutoría

1. He alcanzado o estoy alcanzando alguno de los objetivos que me planteé en el ‘ Portafolio inicial’ y que formulé en la redacción ‘ El alemán y yo’ ? ¿O de los previstos en la asignatura? ¿Puedo mostrar alguna evidencia al respecto?
2. Si comparo el trabajo contenido en el ‘ Portafolio Inicial’ y en el ‘ Portafolio Intermedio’ , observo alguna mejora? ¿En qué competencia? ¿Puedo mostrar alguna evidencia?
3. ¿Qué me ha ayudado más a aprender? (Recursos, etc.)
4. ¿Cómo valoro el trabajo realizado hasta el momento? ¿Qué me planteo hasta el final del curso a partir de los objetivos establecidos en el programa y de mis propios planteamientos?

Portafolio Final >> Segunda y última tutoría

Duración: ..... (tres últimas semanas)

-El encargo de trabajo 2 con la hoja de autoevaluación correspondiente

-La hoja o hojas de autoevaluación del trabajo autónomo **(hay que entregar una copia al docente)**

- Una selección de los documentos (redacciones, trabajos en grupo, etc) que reflejan tus progresos. Esta guía te puede servir de ayuda:

Guía para la selección de las muestras

1. Fecha de selección
2. ¿Qué contiene la muestra?
3. ¿Por qué has seleccionado este trabajo?
4. ¿A cuál de los objetivos-guía referidos en el programa de la asignatura hace referencia?
5. *Otros comentarios de interés*

Reflexión:

-Un informe final escrito y razonado con:

Una reflexión sobre si se han alcanzado los objetivos del programa oficial: en qué medida los he alcanzado, cómo los he alcanzado, etc.

Un argumento que justifique la valoración final que se hace del propio rendimiento y de los resultados del trabajo realizado.

El docente, por su parte, también realizará una valoración del rendimiento del trabajo (a partir de todo lo que vaya recibiendo del alumno, corrigiendo y evaluando). En la tutoría final se pondrán en común ambas valoraciones y perspectivas.

Ejemplo 5:

¿Qué contiene el Portafolio de un estudiante de Interpretación Simultánea[6]?

EVIDENCIAS DEL PROCESO		¿CÓMO SE ACOMPAÑA AL ALUMNO?
SIMULTANEA I	1. Programa de la asignatura Interpretación Simultánea I. 2. Hoja de objetivos personales. 3. Autocorrecciones semanales de las prestaciones (a partir de la parrilla de autoevaluación y de la hoja de tutoría) 4. Cassette o CD con las producciones orales de las interpretaciones 5. Diario de las correcciones de clase 6. Hojas del resultado de las tutorías con la docente 7. Presentaciones orales a clase 8. Informe final con: a) reflexión sobre si se han alcanzado los objetivos del programa oficial y los objetivos personales y cómo se han alcanzado; b) valoración del propio rendimiento y de los resultados del trabajo realizado. 9. Examen	**Entre la semana 2 y 3 del Trimestre: Tutoría Inicial** **Entre las semanas 6 y 7 del Trimestre: Tutoría de Seguimiento** **Tras el examen: Tutoría de Revisión del Portafolio, del Examen y de Preparación del siguiente Trimestre**
SIMULTANEA II	Durante esta segunda fase del proceso, los alumnos recogen las mismas muestras que durante la fase anterior, los únicos cambios son: - Al inicio de esta segunda fase se vuelve a revisar conjuntamente la parrilla de autoevaluación y se introducen los cambios necesarios. Los alumnos trabajan ahora a partir de la nueva parrilla. - Esta segunda fase incorpora experiencias de corrección entre alumnos, los resultados de las cuales las incluye cada cual en su Portafolio. Normalmente, la corrección entre iguales se realiza en actividades	**Entre la semana 2 y 3 del Trimestre: Tutoría Inicial de la segunda fase** **Entre las semanas 6 y 7 del Trimestre: Tutoría de Seguimiento**

[6] El Portafolio que presentamos está pensado para las asignaturas de Interpretación Simultánea I y II alemán-español/catalán de 3º y 4º curso. El hecho de que, en nuestro caso, se trate de dos asignaturas impartidas por un mismo docente permite que se puedan concebir como un continuo de dos trimestres. De ahí que el portafolio se estructure en dos fases cuyo nexo de unión es el examen, que se considera como una muestra más dentro del mismo portafolio.

	como puede ser el simulacro de una conferencia real. - Incluyen el resumen de una o más lecturas de publicaciones sobre algún aspecto teórico relacionado con la interpretación. - La memoria final es más extensa ya que se trata de una revisión de todo el proceso. La realizan a partir de la evidencia del Portafolio.	**Tras el examen: Tutoría Final del Proceso**

Como ya hemos mencionado, es imprescindible que cualquier experiencia evaluadora de estas características vaya siempre acompañada de un seguimiento por parte del docente[7] como, por ejemplo, a través de las tutorías. Los estudiantes disponen, como en el ejemplo anterior, de una hoja de preparación para las tutorías. En el caso de las asignaturas de interpretación, por ejemplo, a las que pertenece la guía que adjuntamos a continuación, las tutorías consisten siempre en una primera parte en que estudiante y docente comentan el resultado de la evaluación que, cada uno por su cuenta, han realizado de una misma prestación a partir de la parrilla de autoevaluación. Y una segunda parte en que se abordan temas más generales como consecución de objetivos, planificación de nuevos retos, dudas, etc.

Ejemplo 6:

GUÍA DE PREPARACIÓN DE LAS TUTORÍAS
1. ¿Qué muestra selecciono para la autoevaluación? Será la muestra que haré llegar a la docente para que se trate de la misma que ella evalúe. Recuerda comunicarle la prestación seleccionada por correo electrónico.
2. ¿Por qué la he seleccionado?
3. ¿La autoevaluación me ha planteado algún problema?
4. Destaca tres aspectos en los que creas que has evolucionado desde la última tutoría.
5. Destaca tres aspectos en qué creas que todavía tienes que trabajar.
6. ¿Estoy alcanzado los objetivos que me planteaba al inicio?
7. En el caso de que se trate de la primera tutoría, ¿qué me planteo para la siguiente a partir de los objetivos establecidos, del análisis de mi evolución y de mis propios planteamientos?

[7] Las teorías más recientes en el campo de la psicopedagogía destacan cada vez más el papel mediador del docente que debe servir para que tenga lugar la transferencia paulatina del control y la conciencia de cada actividad educativa a los estudiantes, favoreciendo así que éstos interioricen o se apropien del significado de los contenidos curriculares tratados para que puedan llegar a emplearlos de forma independiente (Monereo, 1995).

Cabe mencionar también el diario de las correcciones de clase. Se trata de recuperar la idea del cuaderno de vitácora para que los estudiantes vayan guardando constancia de todas las correcciones y consejos que, en clase, les da básicamente el docente pero también, aunque más esporádicamente, el resto de compañeros. El hecho de que en las clases de interpretación exista un fuerte componente oral, también a la hora de realizar las correcciones y los comentarios a los alumnos, nos llevó a ver la idea del diario como una herramienta útil para tener constancia y evitar que «las palabras se las lleve el viento».

Después de presentar estos dos ejemplos y, a modo de resumen, concluimos que la función del portafolio es doble: por un lado, sirve para autoevaluarse y reflexionar sobre el propio proceso; por otro, sirve como muestra o evidencia del nivel de competencia que cada alumno va alcanzando. En este sentido, sirve para evaluar el proceso de aprendizaje desde dos perspectivas (la del docente y la del alumno) y puede ser altamente importante para la evaluación final de la asignatura, en tanto que representa la radiografía del alumno. No se trata de que el estudiante elabore un dossier para que el docente lo evalúe sino que va mucho más allá: el portafolio pertenece al alumno y lo comparte con el docente. Éste debe enseñarle a utilizarlo para poder realizar conjuntamente una evaluación continua basada en una evaluación progresiva del trabajo del alumno desde ambas perspectivas.

5. A modo de conclusión

Tal y como indicábamos al inicio, hemos expuesto en esta comunicación dos fórmulas que, desde nuestra práctica docente, hemos ido elaborando y experimentando para, desde los principios de la teoría sociocultural, llevar a cabo una evaluación más centrada en el aprendiz, en el proceso de aprendizaje y en el diálogo simétrico.

Un último aspecto a tener en cuenta es que no se trata de excluir la evaluación externa, en el sentido de la perspectiva del docente, sino más bien de dejar un espacio para la incorporación de las evaluaciones de los mismos alumnos acerca de sus necesidades, su progreso y sus producciones, con el fin de poder introducir las correcciones oportunas que les permitan un mejor desarrollo de sus conocimientos y capacidades. Se trata de una evaluación orientada hacia el proceso y no hacia la sanción de los resultados obtenidos que el profesor deberá confrontar con su evaluación. Como se ha puesto de manifiesto, la autorregulación necesita de un tiempo de aprendizaje (de ahí la necesidad de contemplar contenidos

curriculares procesuales y estratégicos). Mediante los procedimientos e instrumentos que hemos presentado esperamos haber ofrecido una panorámica de cómo introducir paulatinamente estrategias docentes que permitan incorporar y fomentar una evaluación más acorde con los principios generales de la autorregulación y, sobre todo, más constructiva para el aprendiz.

Referencias bibliográficas

Arumí, M. 2003. *La reflexió metacognitiva en els nivells inicials de l´ensenyament i l´aprenentatge de la interpretació consecutiva en l´àmbit universitari: un estudi etnogràfic*. Trabajo de investigación inédito. Departamento de Traducción y Filología. Universitat Pompeu Fabra.

Bräuer, G. 2000. "Das Portfolio als Medium individualisierten Lehrens und Lernens". En: Schlemminger, G. et al (eds) *Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht*. Berlin: Cornelsen.

Brown, A.L. 1983. "Learning, remembering and understanding". En: Mussen, P.H. (ed.) *Handbook of child psychology*. Vol 3. Nueva York: Wiley & Sons.

Cole, M. 1996. *Cultural psychology: A once and future discipline*. Harvard: Harvard University Press.

Cole, P. 1992. "Constructivism Revisited: A Search for Common Ground" Educational Technology 32 (2), 27-34.

Coll, C. 1993. *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.

Danielson, C. & Abrutyn, L. 1997. *An Introduction to Using Portfolios in the Classroom*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

Esteve, O.; Arumí, M.; Cañada, Mª D. 2003. «Hacia la autonomía del aprendiz en la enseñanza de lenguas extranjeras en el ámbito universitario: el enfoque por tareas como puente de unión entre el aprendizaje en el aula y el trabajo en autoaprendizaje». BELLS Universidad de Barcelona. (publicación en internet), número 6. http://www.publicacions.ub.es/bells

Esteve, O. 2004. «La observación en el aula para la mejora de la práctica docente». En: Lasagabaster, D; Sierra, J.M. (eds.) *Las observaciones como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas.* Barcelona: ICE-Horsori.

Flavell, J.H. 1985. *Cognitive development*. Englewood Cliffs. NJ: Prentice Hall.

Kiraly, D. 2000. *A Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment from Theory to Practice.* Manchester: St. Jerome Publishing.

Kozulin, A. 1998. *Psychological tools: A Sociocultural approach to education.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Lantolf, J.P. 2000. *Sociocultural Theory and Second Language Learning.* Oxford/Nueva York: Oxford University Press.

Lantolf, J.P. 2002. «El aprendizaje de una segunda lengua como comunicación: una perspectiva sociocultural» En: Salaberri, Mª S. (ed.) *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar.* Colección Aulas de verano. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. 83-93.

Leontyev, A.N. 1981. *Problems of the development of the mind*. Moscú: Progress.

Marzano, R.J., Pickering, D.; McTighe, J. 1999.Assessing Student Outcomes. Performace Assessment using the Dimentions of Learning Model. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development, 41-42.

Monereo, C. 1995. *Enseñar a conciencia. ¿Hacia una didáctica metacognitiva*? En: Aula nº 34.

Paulson, F. L.; Paulson, P.R. 1994. " Assessing Portfolios Using the Constructivist Paradigm" Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association in New Orleans, LA, April 4-8,Washington, D.C.

Vygotsky, L.S. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes.* M. Cole; V. John-Steiner; S. Scribner& E. Souberman (eds.) Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Wertsch, J.V. 1998. *Mind as action.* New York: Harvard University Press.