



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA MAESTRÍA Y DOCTORADO EN LINGÜÍSTICA

**LOS EFECTOS DE UNA EVALUACIÓN FORMATIVA SOBRE
LA PRODUCCIÓN ESCRITA EN ALEMÁN COMO LENGUA
EXTRANJERA: UNA METAEVALUACIÓN**

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRA EN LINGÜÍSTICA APLICADA

PRESENTA:
DIANA BEATE HIRSCHFELD VENZLAFF

TUTORA:
VALERIA PAOLA SUÁREZ GALICIA
CENTRO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

MÉXICO, D.F., ENERO 2013



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Sinopsis

La presente metaevaluación es una investigación cualitativa bajo un paradigma constructivista que analiza por medio de un estudio de casos múltiples las evidencias obtenidas durante un proyecto piloto dedicado a implementar una evaluación formativa para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la producción escrita en alemán como lengua extranjera en un grupo de alumnos de nivel avanzado. Se presentan los hallazgos obtenidos de una síntesis resultado de un análisis comparativo de siete diferentes estudios de caso, formados por el material textual proveniente de seis alumnos seleccionados mediante una muestra intencionada y, aparte, el conjunto del material utilizado como *input*. Para llevar a cabo el análisis de un fenómeno tan complejo como lo es la evaluación formativa del proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolló un instrumento en forma de un *crystal*¹ que después sirvió para visualizar las diferentes categorías emergentes. En las conclusiones se presentan diversas observaciones sobre la forma cómo la evaluación formativa influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la manera en cómo apoya la construcción de conocimientos y sobre los factores que fomentan su efectividad. Finalmente, se presentan los aprendizajes logrados por medio de la metaevaluación.

¹ Según Richardson (1994)

Agradecimientos

A mi esposo, Simón y a nuestros hijos, Simón, Matías e Ina por su amor, su presencia y su paciencia.

A la Universidad Nacional Autónoma de México en general y a su Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en particular por brindarme la oportunidad de llevar a cabo mis estudios mediante la comisión y la licencia otorgada.

A mi tutora, la Mtra. Valeria Paola Suárez Galicia, por todos sus consejos y por su paciencia.

A mis sinodales, Dra. Carmen Contijoch, casi mi segunda tutora, Dra. Beatrice Blin, Dra. Sabine Pflieger y Mtra. Claudia García Llampallas por sus valiosos comentarios.

A todos mis profesores en la Maestría en Lingüística Aplicada por enseñarme una parte de esa 'inmensidad' de conocimientos que requiere la enseñanza de una lengua.

A todo el personal administrativo del CELE que siempre me apoyó en esta jungla de papeles, especialmente a mi jefa Laura Velasco y a nuestra secretaria Karen.

Al equipo de la Maestría en Lingüística Aplicada, en especial a la Dra. Dulce María Gilbón, a Guillermina García y a Reyna Flores por su apoyo.

Al personal técnico, especialmente a Erika Rodríguez y a Laura San Juan del CAD (Centro de Apoyo a la Docencia), que durante el proyecto piloto siempre estuvieron virtualmente a mi lado y me salvaban del caos.

A mis compañeros de la MLA, verdaderamente fue una experiencia muy grata e inolvidable estar con todos ustedes.

A todos mis alumnos, y en especial a estos seis reportados en esta investigación, porque me permitieron aprender de ellos: sin sus aportaciones, esta investigación no hubiera sido posible.

Índice

1	Introducción	5
1.1	Antecedentes	5
1.2	Identificación del problema	7
1.3	Justificación	9
1.4	Preguntas de investigación	14
1.5	Delimitación de la investigación y alcances pretendidos	14
1.6	Estructura general de la tesis	15
2	Marco epistemológico	17
2.1	Paradigma	19
2.2	Cambio de paradigma	21
2.3	Paradigma positivista vs. paradigma constructivista	22
3	Bases teóricas	24
3.1	Educación	25
3.2	Lengua	27
3.3	Escritura	29
3.4	Proceso de Enseñanza-Aprendizaje	32
3.5	Evaluación formativa	36
3.6	Metaevaluación	44
4	Bases metodológicas	46
4.1	El paradigma constructivista y sus bases metodológicas	47
4.2	La investigación cualitativa	48
4.2.1	Criterios para garantizar la confiabilidad de la investigación	49
4.2.2	La ética de la investigación	53
4.3	El estudio de caso	54
4.3.1	La selección del caso	55
4.3.2	El <i>corpus</i> de la investigación	56
4.4	La naturaleza del material textual	58
4.4.1	La codificación a partir de diferentes conceptos en la evaluación formativa	59
4.4.2	Desarrollo y conformación de un esquema en apoyo a la codificación	61
5	Análisis del caso	65
5.1	La preparación del material textual para el análisis	65
5.2	Análisis cualitativo del contenido	66
5.3	Síntesis por medio del análisis comparativo de los diferentes estudios de caso	68
6	Hallazgos de la investigación	70
6.1	Los primeros hallazgos emergentes	71

6.2	Los hallazgos a través del análisis comparativo de los estudios de caso	75
6.2.1	La ‘evaluación de los conocimientos previos para la enseñanza’	76
6.2.2	La ‘evaluación de los conocimientos previos para el aprendizaje’	81
6.2.3	La ‘evaluación de la enseñanza para la integración de nuevos conocimientos’	85
6.2.4	La ‘evaluación del aprendizaje para la integración de nuevos conocimientos’	98
7	Conclusiones	116
	Metaevaluación	118
	Referencias bibliográficas	120
	Anexos	125
	Anexo 1	125
	Anexo 2	129
	Anexo 3	130
	Anexo 4	132
	Anexo 5	133
	Anexo 6	134

Índice de figuras y cuadros

Figura 2.1	Las bases teóricas, metodológicas y la metaevaluación bajo el marco epistemológico	18
Figura 3.1	La incidencia de la metaevaluación en las bases teóricas	25
Figura 3.2	Los diferentes aspectos del conocimiento según el MCER	34
Figura 3.3	División de las estrategias de aprendizaje según Oxford	35
Figura 4.1	Las bases metodológicas: Del paradigma constructivista y el marco teórico hasta los hallazgos	46
Figura 4.2	Criterios alternativos para garantizar la confiabilidad de la investigación cualitativa en un paradigma constructivista según Guba y Lincoln	49
Cuadro 4.1	El corpus de la investigación	58
Figura 4.3	El eje horizontal: enseñanza–docente–evaluación–alumno–aprendizaje	62
Figura 4.4	El eje vertical: “input”–modelos de texto–evaluación–retroalimentación–integración	62
Figura 4.5	El rombo de la evaluación: Modelos de texto–docente–alumno–retroalimentación	62
Figura 4.6	Los rombos de los participantes: el ‘docente’ y el ‘alumno’	63
Figura 4.7	Más ejes y la interacción entre todos los elementos	63
Figura 6.1	El cristal con los ajustes después del ‘Análisis de contenido’	74
Figura 6.2	Versión final del cristal utilizado durante el análisis y para la visualización de los hallazgos.	75
Figura 6.3	Estrategias indirectas y directas encontrados en el material textual	99

1 INTRODUCCIÓN

*Necesitamos aprender de y con la evaluación.
(Álvarez, 2001, p. 12)*

En la educación superior, la adquisición de una lengua extranjera (LE) conlleva una evaluación sistemática. Esta evaluación puede tener diferentes finalidades: la evaluación sumativa (ES) está encaminada hacia la comprobación del alcance de objetivos y a la certificación de conocimientos en el idioma, mientras que la evaluación formativa (EF) está dirigida hacia la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A). También se distinguen en su temporalidad: la ES concluye una etapa del proceso de E-A, ya sea una lección, un semestre o un nivel de dominio en tanto que la EF acompaña el proceso de E-A de forma continua. Otra diferencia entre ambas formas de evaluación se encuentra en los agentes, dado que la ES requiere de un evaluador objetivo, papel que puede tomar el docente en algunas ocasiones, y se dirige hacia el alumno o sustentante. En contraste, la EF integra la heteroevaluación (docente-alumno-material), la coevaluación (alumno-alumno) y la autoevaluación (docente, alumno) y se enfoca tanto en el alumno como en el material y en la manera cómo el docente imparte el curso. La presente investigación evalúa una EF, es decir, lleva a cabo una metaevaluación con la intención de mejorar la forma de evaluar para así comprender mejor el proceso de adquisición de una LE, en este caso enfocado a la producción escrita en alemán. En los siguientes capítulos se detallará el alcance de la presente metaevaluación.

1.1 Antecedentes

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) es una universidad pública y descentralizada, creada para impartir educación superior y formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos, y así atender las necesidades del país. A sus cien años de existencia cuenta con más de 300 mil estudiantes, de ellos más de 180 mil en licenciatura y más de 25 mil alumnos en posgrado.²

Uno de los servicios que ofrece la UNAM es el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) donde actualmente se imparten 15 lenguas

² <http://www.estadistica.unam.mx/numeralia/> (diciembre de 2012)

extranjeras, entre ellas el alemán. Según el Plan de Desarrollo Institucional 2009 – 2013 (PDI)³, la Dra. Signoret, actual directora del CELE, señala que la misión de los diferentes departamentos de lengua es “desarrollar la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas-culturas extranjeras para la comunidad de la UNAM y el público en general, con un sentido crítico e integral” con la visión de “contribuir a la formación de profesionistas con el aprendizaje de lenguas-culturas extranjeras para facilitar una mayor movilidad profesional, académica y estudiantil” (p. 22). En los objetivos generales recomienda “promover el desarrollo de una competencia comunicativa en lengua extranjera entre los estudiantes universitarios, enfatizando los ámbitos académico y profesional para lograr niveles equivalentes a B2 y C1 del Marco Común Europeo de Referencia” (p. 23). Para poder lograr eso se llevan a cabo varios proyectos, entre ellos la “alineación de componentes curriculares” que comprende tres ámbitos: “a) planes de estudio, b) recursos de enseñanza y aprendizaje y c) evaluación del aprendizaje” (p. 23).

Con este propósito, en marzo del año 2007, se crearon en el CELE tres macroproyectos, uno de ellos fue el de “Diseño de principios de evaluación del aprendizaje de lenguas extranjeras en el CELE⁴”. Durante dos años, un grupo de maestros de diferentes departamentos de idiomas se reunía regularmente para revisar la bibliografía y discutir sobre las necesidades de la institución. De esta manera se lograron establecer principios de evaluación adecuados a las necesidades del mismo centro. Por cada departamento participante, estos principios se aplicaron a continuación en diferentes proyectos piloto. El Departamento de Alemán participó con un proyecto para mejorar la producción escrita de los alumnos en niveles avanzados (6° a 8° semestre) por medio de una EF, ya que desde antes se habían detectado de manera intuitiva ciertas deficiencias comunes en la escritura de textos por parte de los alumnos.

La producción de textos, tanto informales como formales, forma parte importante del plan de estudios del departamento así como de la certificación del alemán como LE. Especialmente en los niveles avanzados, los resultados en la

³ <http://www.cele.unam.mx/avisos/VersionEjecutiva03.pdf> (diciembre de 2012)

⁴ <http://evaluaciondeleenelece.blogspot.mx/2008/01/centro-de-enseanza-de-lenguas.html> (diciembre de 2012)

certificación obtenidos por algunos alumnos muestran la necesidad de un mayor apoyo didáctico en esta área. No obstante, justamente la evaluación de la producción escrita resulta problemática. En una investigación cualitativa llevada a cabo mediante entrevistas etnográficas a varios profesores del departamento de alemán (Hirschfeld, 2009), resultó que la gran mayoría de los maestros aplica sólo una ES a las producciones de sus alumnos, basándose en los criterios ofrecidos por los exámenes departamentales así como por los cursos para certificadores del diploma austriaco de alemán (ÖSD⁵), al mismo tiempo que lamentan la falta de instrumentos cualitativos. Además existe interés por parte de los alumnos en la redacción, muchos quisieran alcanzar un nivel suficiente para poder expresarse por escrito de acuerdo a sus necesidades académicas. Saber redactar en una LE ofrece la posibilidad de expresarse en ámbitos culturales y académicos.

Para cubrir esa necesidad se creó un módulo en Internet con portafolios electrónicos para las producciones escritas de cada alumno y se aplicó una EF para tratar de asegurar la efectividad del proceso de E-A. Este proyecto piloto, basado en el macroproyecto, logró reunir una gran cantidad de materiales en forma de producciones escritas de alumnos en diferentes fases de elaboración, así como reflexiones de los alumnos sobre su proceso de aprendizaje, observaciones del docente y materiales elaborados con el propósito de una EF, aparte de los materiales que se usaron como *input* para las tareas. Dada la riqueza de este conjunto de materiales y también debido a su naturaleza diacrónica, es que se decidió trabajar sobre este *corpus* a lo largo de la presente investigación.

1.2 Identificación del problema

El proceso de evaluación es tan complejo que resulta necesario establecer criterios no sólo para la evaluación del proceso de E-A de una LE, sino también para poder evaluar los mecanismos de la evaluación en sí. Igual que en los casos de innovaciones curriculares, de nuevos programas de estudio, de cambios de los métodos preestablecidos en una institución o de la implementación de nuevas tecnologías, a la hora de emplear una nueva forma de evaluación se esperan

⁵ El ÖSD (Österreichisches Sprachdiplom Deutsch) es una certificación del idioma alemán reconocida internacionalmente, más información en: <http://www.osd.at/> (diciembre 2012)

mejoras en el proceso de E-A. Sin embargo, no siempre se cumplen esas expectativas de la manera deseada, por ello es necesario llevar a cabo una metaevaluación. Santos (1995) definió la utilidad de una metaevaluación así: “Un proceso riguroso de metaevaluación no sólo permitirá valorar de manera rigurosa los resultados, sino que permitiría tomar decisiones eficaces para mejorar el planteamiento, la dinámica y los modelos de evaluación” (p. 31). De ahí que la presente investigación ha de establecer un marco metodológico coherente que permita un análisis apropiado enfocado en la mejora del proceso E-A.

No obstante, evaluar el efecto de una EF no es una empresa fácil. La literatura especializada reporta comparaciones entre grupos que recibieron EF con el estándar esperado en otros grupos, y los autores adjudican el incremento en la adquisición de los conocimientos a la innovación (Black & Wiliam, 1998). Pero aun cuando se detecta cierta mejora en el rendimiento, eso no comprueba que la causa efectivamente fue la EF, podría haber otros posibles factores. Y tampoco garantiza el hecho que el impacto fue positivo:

The argument put forward and the evidence assembled substantiate the central claim that all assessment practices will have an impact on pupils' learning, but that this impact can be negative as well as positive. (Torrance & Prior, 1998, p. 168)

Entonces, ¿cómo se podrían detectar y evaluar los efectos de una EF sobre un proceso de E-A? Se necesita analizar si fue posible aplicar en el contexto del proyecto piloto los principios de evaluación, establecidos con anterioridad por el macroproyecto (Hirschfeld 2009, p. 112), así como encontrar evidencias con respecto a los posibles efectos del proceso evaluativo. Otro aspecto a evaluar es el enfoque de la EF desde diversos puntos de vista, no sólo desde la docencia sino también desde la perspectiva del estudiante e integrar las evidencias en la planeación subsecuente:

One of the problems that we have noted already in conceptualizing formative assessment is that even those who are concerned with its divergent potentialities tend to see it from the perspective of teaching rather than learning. The important thing about divergent⁶ formative assessment is that the emphasis shifts (partly, not wholly) from the curriculum to the learner. Thus in divergent assessment the 'feed-forward' is

⁶ Divergent assessment emphasizes the learner's understanding rather than the agenda of the assessor. Here the important thing is to discover what the children knows, understands or can do. (Torrance & Prior, 1998, p.154)

concerned more with the effect on current and subsequent learning than the effect on subsequent teaching. (Torrance & Prior, 1998, p. 156)

En el material disponible como *corpus*, ¿se encuentra evidencia que exprese la voz del alumno? Asimismo es importante observar cómo influye la EF en los siguientes pasos de aprendizaje: ¿Puede el alumno aplicar los conocimientos obtenidos en la experiencia anterior posteriormente o vuelve a cometer los mismos errores? Además, se considera que los aspectos evaluados no se deberían limitar al conocimiento declarativo (saber-conocer) sino deberían tomar en cuenta también destrezas y habilidades (saber-hacer, saber-aprender y saber-ser). ¿Se encuentran evidencias con respecto a los diferentes tipos de conocimiento? También se estableció en los principios que una evaluación adecuada debería respetar la diversidad cognitiva y sociocultural de los alumnos y que fuera conformada por actividades significativas. ¿Cómo se puede comprobar que se cumplió con estas exigencias? Morán (2007), por ejemplo, asegura que el uso de portafolios en el aula “compromete a los alumnos con el contenido del aprendizaje y que los alumnos adquieran habilidades de reflexión y autoevaluación” (p. 17). ¿Se puede observar este efecto en el *corpus*? Una metaevaluación sobre los efectos observables de la EF podría ayudar a comprobar o a refutar estas aseveraciones. En general, encontrar respuestas a las preguntas de investigación que se formulan a continuación ayudaría a aclarar el valor y el funcionamiento de una EF.

1.3 Justificación

En los últimos años, México ha tratado de democratizarse y de alcanzar una mayor justicia social. Sin embargo, existe un gran rezago educativo, tanto en los niveles básicos como en la educación superior, que dificulta un desarrollo social. En los lineamientos para la elaboración de una propuesta académica para el periodo 2007-2011, el Dr. Narro, actual rector de la UNAM, recalca que la educación se debe entender como un bien social: “Sin niveles adecuados de educación se dificulta el ejercicio de la libertad, se acentúa la dependencia y se disminuyen las posibilidades de vivir en democracia” (p. 3). Por lo mismo, él considera necesario otorgar la más alta prioridad a la educación, la ciencia, la

tecnología y la cultura. Estos lineamientos también inciden en la manera como se comprende la enseñanza en el contexto universitario:

Se precisan políticas claras en cuanto a las relaciones con el profesorado de todos los niveles, modernización de la infraestructura, uso correcto de las nuevas tecnologías, mejoras sustanciales a los sistemas de evaluación y actualización de los planes y programas de estudio en todos los niveles. No sólo se debe informar, en especial se debe formar al estudiante, transmitirle valores y principios. Enseñarle a buscar información, a resolver problemas, dominar distintas habilidades. En pocas palabras, la educación tiene que contemplar el saber, el ser y el hacer, de otra forma estará incompleta. (Narro, 2008, p. 4)

Mejorar sustancialmente a los sistemas de evaluación así como formar al estudiante, transmitirle valores y principios y enseñarle a dominar distintas habilidades requiere de una educación participativa que involucre al individuo en su proceso de aprendizaje, y este tipo de E-A siempre irá acompañado de una evaluación formativa.

Así como la UNAM en general apuesta a una mejora de la educación y de la evaluación educativa correspondiente, el CELE también se apega a estas necesidades. El presente trabajo es afín a la línea de investigación en el área de la evaluación en el Departamento de Lingüística Aplicada (DLA) del CELE de la UNAM. En su página de Internet⁷, el DLA formula los objetivos en esta área como sigue: “Investigar sobre las diferentes tendencias y variables que influyen en la evaluación educativa y en la certificación de conocimientos de idiomas para diferentes poblaciones.” Más adelante describe la función de la certificación de idiomas en el CELE así: “Evaluar y expedir constancias de las aptitudes que tengan para la docencia en lenguas extranjeras los candidatos a profesores (...), así como de las habilidades que posean los estudiantes universitarios para comprender textos escritos en lenguas extranjeras y para el dominio oral y escrito de idiomas.” Esta parte de las funciones del CELE está ampliamente desarrollada, sin embargo existe la necesidad de una EF, aplicable en el salón de clase, que todavía no se investiga a fondo: “Asimismo, a la par de estos proyectos han aparecido necesidades por investigar nichos de la evaluación educativa y no sólo de la certificación, de ahí la importancia de abrir una línea de investigación en el seno del DLA que diera acogida a los proyectos relacionados.” La presente

⁷ <http://dla.cele.unam.mx/evaluacion/indice1.html> (diciembre 2012)

investigación podría aportar un punto de vista nuevo sobre esta necesidad, ya que se inserta justamente en este nicho mencionado, en la evaluación de proceso de E-A del alemán como LE, en el presente caso del alemán.

Por otro lado, en las publicaciones internacionales, tampoco se encuentra mucha información sobre la EF en el área de la enseñanza de lenguas, y menos todavía en la de LE. La mayoría de las publicaciones trata el tema de manera general, algunas se especializan en otras materias como las matemáticas o las ciencias. En la literatura especializada se recomienda la EF para potenciar el aprendizaje, sin embargo Black y Wiliam (2001) titulan su artículo “Inside the Black Box” dado que el funcionamiento concreto de la EF sobre el proceso de E-A en el aula sigue siendo prácticamente desconocido. Una investigación cualitativa podría aclarar algunos aspectos mediante una metaevaluación.

Así como la evaluación de programas proporciona datos sobre el funcionamiento y la utilidad de los programas educativos, la metaevaluación ayuda a entender la influencia de una EF sobre el proceso de E-A, produciendo así nuevos conocimientos. Santos y Moreno (2004) explican el valor de esta actividad como sigue:

La metaevaluación implica que comprendamos cómo aprenden las personas a partir de la actividad de evaluación. La evaluación permite construir un conocimiento que se cimienta en los datos recogidos durante la exploración y el trabajo que los evaluadores realizan con los mismos. Aunque la finalidad fundamental sea la mejora, lo cierto es que la evaluación aporta un caudal de nuevos conocimientos al acervo de saber sobre la educación. (p. 929)

De ahí que la presente investigación pretende aportar conocimientos nuevos que puedan incidir en la mejora del proceso de E-A al mismo tiempo que enriquecer el panorama de la evaluación formativa con un trabajo en el área de la lingüística aplicada.

Aunque la metaevaluación es tan importante para mejorar la educación (Sánchez, 2005; Santos & Moreno, 2004), pocos investigadores se dedican a este tema. En 1998, Black y Wiliam publicaron un estudio sobre evaluación y aprendizaje en el aula, titulado “Assessment and classroom learning” en el cual presentan los resultados de un análisis de los contenidos de 241 artículos, seleccionados en 76 revistas especializadas diferentes. En la bibliografía del

artículo se puede observar que aparentemente ningún autor de los 241 artículos se dedica a la metaevaluación. Juzgando por los títulos de las investigaciones, únicamente un artículo se enfoca a la aplicación de exámenes de lengua (*language testing*), pero ninguno trata los efectos de la EF sobre el aprendizaje de una LE. Una búsqueda del término 'metaevaluation' en EBSCO⁸, realizada en diciembre de 2010, arrojó 48 resultados, ninguno parecido al proyecto propuesto. La gran mayoría de las metaevaluaciones reportadas investigan programas nacionales de educación en los Estados Unidos de América o en Europa. Stufflebeam (2001a, p. 205) presenta en "The metaevaluation imperative" varios ejemplos de metaevaluaciones, pero no incursiona en el área de la enseñanza de LE. Sin embargo insiste que cualquier evaluación orientada a la mejora, aun a pequeña escala, debería implicar también una metaevaluación formativa. Así que independientemente del tamaño de la investigación, aprender de una metaevaluación, puede significar una mejora considerable a largo plazo para la institución. En una publicación en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Santos y Moreno (2004) explican la necesidad de implementar una metaevaluación como sigue:

Existe una función retroalimentadora de la evaluación que ha sido frecuentemente olvidada, por eso se han repetido evaluaciones escasamente aprovechables para generar conocimiento y mejora y se han repetido errores de forma extrañamente irracional. Cuando se evalúa mucho y se mejora poco, algo está fallando en el proceso. (p. 914)

De tal modo que no basta con diseñar propuestas de programas educativos novedosas, es necesario comprobar su utilidad mediante una evaluación. Es importante conocer sus alcances y sus limitaciones con la finalidad de poder aplicar estos conocimientos para perfeccionar los programas. Sánchez (2005) lo formula de esta manera:

En una cultura de evaluación hay un interés de los participantes del proceso educativo por conocer el desempeño personal y grupal para analizar lo alcanzado y dirigir esfuerzos con conocimiento de causas que aumenten las probabilidades de éxito.

⁸ EBSCO (acrónimo de 'Elton B. Stephens COmpany') Information Services ofrece a bibliotecas, empresas y centros de investigación un amplio conjunto de herramientas de gestión de recursos-e, textos completos y bases de datos secundarias para sus revistas-e, paquetes electrónicos y suscripciones en papel.

Asimismo, hay un esfuerzo sostenido por revisar y mejorar constantemente los medios por los que se obtiene la información que sirve de base para los análisis. (p. 76)

Una metaevaluación de un proyecto usando EF en el aula permite al investigador establecer parámetros para la observación cualitativa del proceso, es decir, desarrollar un esquema para una investigación cualitativa con este propósito y conocer su efectividad. Al mismo tiempo que la institución obtiene información importante sobre el funcionamiento de su tarea educativa, el docente recibe retroalimentación que podrá utilizar para mejorar el proceso de E-A en su quehacer diario. Los alumnos, por su parte, también deberían tener acceso a la información de manera directa o indirecta, a través de ajustes en el programa o mejoras en la EF. Partiendo desde una visión ética tanto de la evaluación como de la metaevaluación, los resultados obtenidos no 'pertenecen' solamente a un 'cliente' (*stakeholder*) sino forman parte de un escenario social. En este caso no es posible permitir una separación entre el conocimiento y la acción, como afirma Picado (2002): “Saber y actuar son inseparables para mejorar la acción y *transformar esas realidades sociales [sic]*.” (p. 52).

Establecer unos principios de evaluación adecuados a las necesidades del CELE fue un trabajo arduo en grupo que tomó alrededor de dos años. Aplicar estos principios en un proyecto piloto departamental tardó otro año y medio, exigiendo muchas horas extra si se considera el trabajo adicional que significa preparar por primera vez el material correspondiente a una EF y las horas invertidas en la retroalimentación de los estudiantes. A pesar de todo, no existe evidencia concreta que permita ver el impacto de este proyecto. Una metaevaluación permitiría saber si el esfuerzo valió la pena o si éste no tuvo un efecto positivo directo, como se esperaba. Adicionalmente, proponer una metodología pertinente para la metaevaluación de proyectos, aunque relativamente pequeños en comparación con los grandes proyectos nacionales donde participan equipos de investigadores durante mucho tiempo, podría permitir ajustar la evaluación a las necesidades de una institución de forma particular. De esta manera, este trabajo de investigación sería el primero en el área de la metaevaluación en el CELE.

1.4 Preguntas de investigación

La finalidad de la presente investigación es comprender la influencia de la EF en el proceso de E-A de la escritura en alemán como LE en alumnos universitarios. Las preguntas de investigación son las siguientes:

- 1. ¿Cómo influye la EF en el proceso de E-A con respecto a la producción escrita en alemán como LE?**
- 2. ¿De qué manera la EF apoya la construcción de conocimientos y su aplicación en la producción escrita?**
- 3. ¿Cuáles son los factores o funciones que fomentan la efectividad del proceso de E-A?**

La primera pregunta se formula para estudiar la relación entre el proceso de E-A de la escritura en alemán como LE y su evaluación formativa en general. Las siguientes preguntas pretenden aportar los conocimientos detallados para hacer recomendaciones con respecto a la EF en el caso de la producción escrita en alemán, partiendo de la premisa que la finalidad principal de una EF es la mejora del proceso de E-A y el sentido de una metaevaluación es aprender de esa evaluación (Guba & Lincoln, 1989; Mateo, 2006; Santos, 1995; Stufflebeam, 2001a).

1.5 Delimitación de la investigación y alcances pretendidos

El proyecto se limitará a estudiar los materiales provenientes de un solo grupo, el primero al que se aplicó este tipo de evaluación, obtenidos durante tres semestres consecutivos, equivalente a un año y medio. La investigación se centrará en la producción escrita, no se extenderá a la producción oral ni a la comprensión auditiva; la comprensión de lectura solamente se tomará en cuenta en la medida en la que influya como *input* en la presentación de la tarea y como actividad evaluativa de las producciones escritas.

Picado (2002) recomienda que “cuando se requiere la interpretación de lo que sucede en una situación concreta, se necesita observar la interacción entre todos los distintos elementos y cómo operan en su contexto natural.” (p. 50). Por esa razón este estudio revisa a detalle la interacción entre los alumnos y el docente desde diferentes ángulos.

1.6 Estructura general de la tesis

En el primer capítulo, la 'Introducción', se presentaron los antecedentes de la investigación así como la identificación del problema que se tratará en este contexto. También se justificó la necesidad de encontrar más información sobre el la influencia de la EF y se presentaron las preguntas de investigación que a continuación guiarán la indagación. Ya que se trata de un tema muy amplio, también se delimitó el alcance pretendido del proyecto.

El segundo capítulo, el 'Marco epistemológico', ofrece información sobre el paradigma constructivista y las implicaciones que conlleva esta selección con respecto a las siguientes dos capítulos que se consideran los pilares de la presente metaevaluación.

En el tercer capítulo, las 'Bases teóricas', se resume información pertinente sobre los seis temas esenciales en el contexto de la presente investigación: la educación, la lengua, la escritura, el proceso de E-A, la evaluación formativa y la metaevaluación. De ninguna manera este capítulo pretende profundizar en los aspectos, simplemente se define la importancia desde un punto constructivista. Para mayor información se remite a los autores mencionados.

En el cuarto capítulo, las 'Bases metodológicas', se ofrece información teórica sobre la selección del método de investigación. Como ya se mencionó en la 'Introducción', no se encontraron antecedentes para llevar a cabo una metaevaluación de un proyecto piloto sobre EF. Durante la fase de preparación, antes de poder llevar a cabo el análisis, fue necesario reunir información y documentar las decisiones por el método seleccionado y empleado en el análisis posterior. Las publicaciones en revistas especiales generalmente mencionan el método de análisis sólo de manera breve y se enfocan en los resultados obtenidos, sin embargo, en el contexto de la presente tesis se ofrece una argumentación sobre la selección de la metodología.

El quinto capítulo, el 'Análisis de caso', expone la manera en cómo las bases metodológicas se aplicaron al estudio de caso y cómo se desarrolló la síntesis de la información obtenida. A los ejemplares impresos de la tesis se agrega un CD con la documentación referente.

El sexto capítulo, los 'Hallazgos de la investigación' presenta como ya lo menciona el título, los hallazgos de la investigación en dos fases: los primeros hallazgos emergentes que todavía hicieron necesarias ciertas modificaciones y después los hallazgos obtenidos a través del análisis comparativo de los estudios de caso con las observaciones ordenadas en cuatro temas principales.

Finalmente, en el séptimo capítulo, las 'Conclusiones y metaevaluación', se resumen los hallazgos más importantes de la investigación y se presentan las implicaciones que éstos llevan consigo. Para concluir, se presenta un resumen de los aprendizajes que se obtuvieron a través de la metaevaluación durante toda la investigación.

2 MARCO EPISTEMOLÓGICO

Una actividad recurrente del investigador prudente debe ser el revisar y analizar la firmeza del terreno que pisa, la solidez de los supuestos que acepta, el nivel de credibilidad de sus postulados y axiomas básicos. Sólo así podrá evitar el fatal peligro de galopar feliz e ingenuamente sobre la superficie helada y cubierta de nieve del lago que cree una llanura inmensa y segura. (Martínez, 1993, p. 52)

En la primera parte, el marco epistemológico define la postura ante lo que significa 'realidad', 'conocimiento' y 'verdad' en el contexto del presente trabajo de investigación. Después se verá lo que Kuhn (1970) definió como un 'paradigma', qué significa y cuándo se da un 'cambio de paradigma'. Como se detallará más adelante, las ciencias sociales en general y la educación -incluyendo la evaluación educativa- en particular, tanto en México como a nivel internacional, se encuentran en este momento frente al fenómeno de un cambio: de un paradigma positivista a uno constructivista.

Este marco epistemológico⁹ concierne tanto a las bases teóricas como a las bases metodológicas ya que no sería congruente ver por ejemplo el proceso de E-A como una construcción de conocimiento y tratar luego de investigarlo con métodos cuantitativos de corte positivista. Ambas partes, bajo el mismo paradigma, inciden directamente en el contenido y en la forma como se llevará a cabo la metaevaluación, tal como se aprecia en la figura 2.1.

Como lo asegura Martínez (1993) en su libro *El paradigma emergente*, la base epistemológica es fundamental para distinguir entre dos maneras de ver el mundo y de entender la realidad, ya que existe un paradigma muy arraigado en las ciencias naturales, el paradigma positivista, que también ha tenido gran influencia

⁹ La 'epistemología' se puede definir como la 'teoría del conocimiento científico', a partir de las palabras griegas 'logos' (λόγος) y 'episteme' (ἐπιστήμη), siendo el último el término que en la antigua Grecia se otorgaba a un tipo de conocimiento obtenido por medio de la reflexión crítica, opuesta al conocimiento ordinario u opinión personal denominado 'doxa' (δόξα).⁹ La epistemología comprende las circunstancias históricas, psicológicas y sociológicas que permiten obtener nuevos conocimientos y define los criterios por los cuales se puedan justificar o invalidar.

en las ciencias sociales y, por lo mismo, tanto en la educación como en la evaluación educativa.

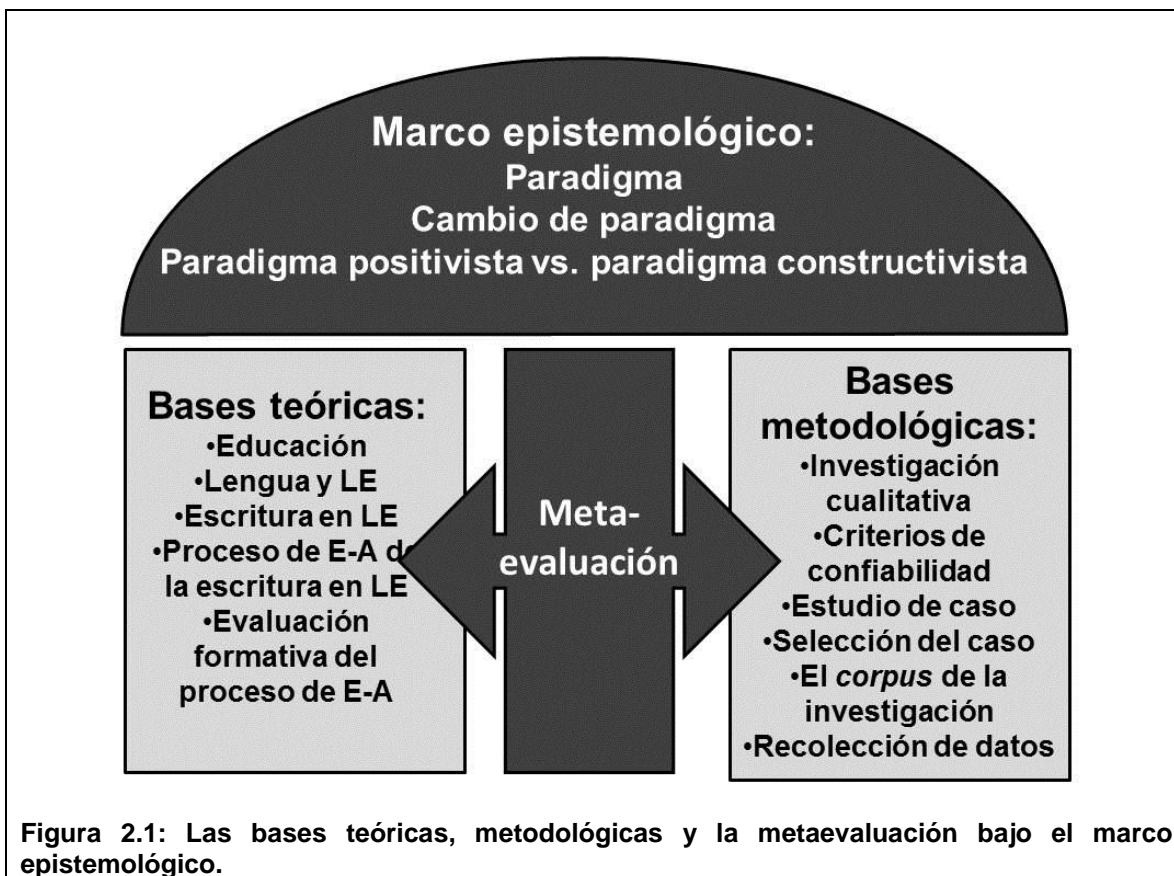


Figura 2.1: Las bases teóricas, metodológicas y la metaevaluación bajo el marco epistemológico.

Por eso se considera sumamente importante aclarar desde un principio, que el presente trabajo se adscribe a otro paradigma, al paradigma constructivista. Como se verá a continuación, eso influye directamente en la manera de entender tanto las bases teóricas como las bases metodológicas.

Eisner (1965) alerta sobre la revisión del concepto de 'verdad' a través de estos opuestos entre 'saber' y 'creer', que a primera vista parecen obvios, pero pueden resultar muy sutiles, especialmente en las ciencias sociales: "El saber era *epistème*, la creencia *dóxa*. De esta manera, cualquier cosa que *supiéramos* era, por definición, verdadera. Si no era verdadera, no podíamos saberla. Podíamos *creer* que era verdadera, pero creer y saber eran entonces, y son hoy, diferentes estados del ser." (p. 60).

Desde que Eisner explicó esta diferencia ha transcurrido casi medio siglo. Mientras, el conocimiento humano se incrementó a una velocidad vertiginosa, y las publicaciones al respecto también. De esta manera surge la necesidad de una nueva teoría de la racionalidad científica, como la describe Martínez (1993):

Es evidente que el saber adquirido por el hombre, es decir, el cuerpo de conocimientos humanos que se apoyan en una base sólida, por ser conclusiones de una observación sistemática y seguir un razonamiento consistente, cualesquiera que sean las vías por los cuales se lograron, debieran poderse integrar en un todo coherente y lógico y en un paradigma universal o teoría global de la racionalidad. (p. 17-18)

Para dotar al presente trabajo de cierta coherencia epistemológica, a continuación se define lo que en el contexto de la presente investigación se entiende como un paradigma, basado en Kuhn, y qué implica un cambio de paradigma.

2.1 Paradigma

En las ciencias, el significado actual de la palabra 'paradigma' proviene del filósofo y científico Kuhn (1970). En su obra *The Structure of Scientific Revolutions*, (La Estructura de las Revoluciones Científicas), Kuhn utilizó este término para referirse al 'conjunto de prácticas que definen una disciplina científica durante un período específico de tiempo'. Una vez que un paradigma haya comprobado su efectividad para resolver cierto problema científico, se amplía su uso y aplicación a una mayor variedad de situaciones y se prosigue con la formulación de la teoría del paradigma. En su obra, Kuhn (1970) menciona un tercer paso en el proceso de establecer un paradigma, el cual él considera ser el más importante para ciencias que tengan que ver más bien con aspectos cualitativos de la naturaleza y que requieran de una comprobación especial de la aplicabilidad del paradigma a esta área nueva:

Finally, there is a third sort of experiment which aims to articulate a paradigm. More than others this one can resemble exploration, and it is particularly prevalent in those periods and sciences that deal more with the qualitative than with the quantitative aspect of nature's regularity. Often a paradigm developed for one set of phenomena is ambiguous in its application to other closely related ones. Then experiments are necessary to choose among the alternative ways of applying the paradigm to the new area of interest. (p. 29)

Como se verá más adelante, llevar un paradigma establecido en cierto contexto científico a un área completamente diferente, como ha sucedido por ejemplo con

la transferencia de un paradigma positivista proveniente de las ciencias naturales a las ciencias sociales, requiere de una revisión detallada de los supuestos.

En 1969 Kuhn había agregado un *post scriptum* a su obra anterior debido al gran impacto que tuvo la primera edición, en donde explica que la palabra 'paradigma' se usó en dos diferentes sentidos: Por un lado, el 'paradigma' representa todas las creencias, valores, técnicas, etc. compartidos por los miembros de una comunidad científica. Por otro lado, el término denomina un tipo de elemento de esta constelación, una solución concreta que puede aplicarse como modelo o ejemplo y que pueda reemplazar reglas explícitas como base para la solución de un problema de la ciencia (1970, p. 175). Él mismo da cuenta de la 'circularidad' de su propia definición: “A paradigm is what the members of a scientific community share, *and*, conversely, a scientific community consists of men who share a paradigm. Not all circularities are vicious (...), but this one is a source of real difficulties.” (1970, p. 176). En grado tal que concluye el alcance de este término: “A paradigm governs, in the first instance, not a subject matter but rather a group of practitioners.” (1970, p. 180).

En resumen, un paradigma es un modelo epistemológico que delimita una forma de entender al mundo y proporciona el contexto adecuado para formar diferentes modelos teóricos subsecuentes. Estos modelos, a su vez, se pueden agrupar en diferentes teorías. Martínez (1993) resume el significado del concepto 'paradigma' como sigue:

El paradigma vendría a ser una estructura coherente constituida por una red de conceptos a través de los cuales ven su campo los científicos, una red de creencias teóricas y metodologías entrelazadas que permiten la selección, evaluación y crítica de temas, problemas y métodos, y una red de compromisos entre los miembros de una comunidad científica, todo lo cual implica una definición específica del campo de la ciencia correspondiente, y se expresa en una tradición orgánica de investigación científica. (p. 53)

Aunque durante cierto tiempo un paradigma integre en forma coherente una gran cantidad de conocimientos acumulados, esta existencia fácilmente se confunde con una “descripción exacta de la realidad”, como advierte Martínez (1993). Según él, esa confusión lleva a un error epistemológico, el cual restringe la investigación

científica a problemas susceptibles de ser resueltos con los medios conceptuales existentes, a cierto “fetichismo metodológico”:

El criterio del conocimiento si algo es verdadero o falso ya no va estar en el sentido de las cosas, o en la sabiduría y experiencia personales, como sería lógico, sino en la aplicación correcta de un método y de sus técnicas. (p. 63-64)

Se pueden encontrar muchos ejemplos típicos para este “fetichismo” en el campo de la evaluación, particularmente con vistas a la aplicación de exámenes, cuando un resultado aprobatorio ya no depende del contenido ni de la calidad de un aprendizaje sino de la “aplicación controlada” o de una “exacta operación aritmética”. Con el tiempo, ese error lleva a un cambio del criterio de lo que se considera la “verdad” y a algunos cambios profundos.

2.2 Cambio de paradigma

Antes de que un paradigma llegue a cambiar, generalmente existe una fase de resistencia, se necesitan ciertas condiciones para permitir un ajuste del sistema a las necesidades actuales: en la comunidad científica debe crecer el descontento, ya que se acumulan problemas que no se pueden resolver mediante los métodos usuales en el paradigma en cuestión: “Anomaly appears only against the background provided by the paradigm. The more precise and far-reaching that paradigm is, the more sensitive an indicator it provides of anomaly and hence of an occasion for paradigm change.” (Kuhn, 1962, p. 65). La aparición de estas anomalías es un indicador de la necesidad de cambiar los métodos, de ver los problemas desde otro ángulo o de formular nuevas teorías. Según Kuhn, para llegar a este momento, se necesita en primer lugar una crisis que sea mayor que una simple anomalía y ver enseguida cómo los científicos responden a ella. Eso provocará un cambio en la actitud hacia el paradigma prevalente. El descontento con la metodología existente permite a los científicos probar nuevos caminos y discutir soluciones alternativas:

Confronted with anomaly or with crisis, scientists take a different attitude toward existing paradigms, and the nature of their research changes accordingly. The proliferation of competing articulations, the willingness to try anything, the expression of explicit discontent, the recourse to philosophy and to debate over fundamentals, all these are symptoms of a transition from normal to extraordinary research. It is upon their existence more than upon that of revolutions that the notion of normal science depends. (Kuhn, 1962, p. 90-91)

Estos cambios en el paradigma se observan en diferentes áreas, incluyendo las ciencias sociales, entre ellas la educación y, por supuesto, la evaluación. Con el tiempo, estos nuevos paradigmas ganan terreno por su capacidad de resolver algunos problemas agudos mejor que otros: “Paradigms gain their status because they are more successful than their competitor in solving a few problems that the group of practitioners has come to recognize as acute.” (Kuhn, 1965, p. 23). Así sucede actualmente con los dos paradigmas predominantes en la educación en general, y en la evaluación en especial, como se detalla a continuación.

2.3 Paradigma positivista vs. paradigma constructivista

A mediados del siglo XIX, tanto el francés Augusto Comte como el británico John Stuart Mill rechazaban los conceptos universales y las nociones *a priori*. En consecuencia sostuvieron que toda actividad filosófica o científica deberá basarse en el análisis de los hechos reales y ser verificada por la experiencia. En las primeras décadas del siglo XX surgió el empirismo lógico, también llamado neopositivismo o positivismo lógico, alrededor del grupo de científicos y filósofos conocido como el Círculo de Viena (*Wiener Kreis*). Ellos abogaban por una concepción científica del mundo y defendían el empirismo de Hume, Locke y Mach. Según la visión del mundo de este paradigma, existe una 'realidad' independiente del observador que obedece a las leyes naturales y que se puede descubrir mediante experimentación ya que es medible. La investigación correspondiente debe ser 'objetiva', es decir, el investigador no debe influir en las condiciones, y los resultados deben ser reproducibles en otro momento por otros investigadores, así que se deben evitar variables que puedan influir y alterarlos. Por otro lado, para Popper todo conocimiento es provisional, conjetural e hipotético como lo explica en su libro “The growth of human knowledge” y lo cita Thornton en 2009:

Scientific theories, for him [Karl Popper], are not inductively inferred from experience, nor is scientific experimentation carried out with a view to verifying or finally establishing the truth of theories; rather, all knowledge is provisional, conjectural, hypothetical—we can never finally prove our scientific theories, we can merely (provisionally) confirm or (conclusively) refute them; hence at any given time we have to choose between the potentially infinite number of theories which will explain the set of phenomena under investigation. (p. 4)

Un alumno de Popper, Feyerabend, en su obra “Contra el método”, rechazó finalmente la idea de un método fijo o de una teoría fija de la racionalidad, ya que esa “descansa en una visión demasiado ingenua del hombre y de su entorno social.” (Martínez, 1993, p. 55). Así, Feyerabend se convirtió en un crítico radical de la práctica de la metodología científica actual.

Hasta este momento, el paradigma predominante en las ciencias se había enfocado en verificar (positivismo) o en falsificar (postpositivismo) una hipótesis *a priori*, a eso ahora se contrapuso el paradigma cualitativo o interpretativo. Parece que fue justamente Mill quien haya insistido a los investigadores en ciencias sociales a emanciparse de estas estructuras limitantes sin sospechar hasta qué punto eso iba a cambiar la manera de ver el mundo, ya que la pregunta sobre cuál método se deba usar subyace al paradigma seleccionado, el cual se define como el sistema básico de creencias o como la visión del mundo que guía al investigador, no solamente en la selección del método sino también de manera fundamental con respecto a la ontología y la epistemología. (Guba y Lincoln, 1994, p. 106)

El paradigma cualitativo ofrece una alternativa a la visión positivista: Parte de la idea de que la realidad no es unívoca sino que existen múltiples realidades, socialmente construidas. La investigación se centra en comprender ciertos fenómenos y en describirlos, la 'verdad' se define como la “construcción mejor informada y más sofisticada que logra un consenso.” (Guba & Lincoln, 1989, p. 84).

Justamente por esa necesidad de construir la comprensión, Guba y Lincoln (1989) se basan en el así llamado 'paradigma constructivista'. Dado que el presente trabajo principalmente sigue esa visión educativa, en el siguiente capítulo, las 'Bases teóricas', se presentan seis temas esenciales bajo esa perspectiva constructivista, ya de manera específica dentro del contexto de la investigación, y se analizarán, ignorando hasta cierto punto otras visiones posibles que podrían ser alternativas válidas, pero rebasarían la extensión posible del marco en la presente investigación.

3 BASES TEÓRICAS

El saber humano es una forma construida por la experiencia y, en consecuencia, un reflejo tanto de la mente como de la naturaleza: el saber se hace, no simplemente se descubre. (Eisner, 1998, p. 22)

De acuerdo con Eisner, el saber humano se construye, y eso influye directamente en cómo se comprende el concepto de educación. A continuación se definirán seis conceptos específicos vistos desde la perspectiva del paradigma constructivista. Hernández (1997), basándose en los trabajos pioneros de Piaget, formula tres preguntas básicas sobre el significado de la adquisición del conocimiento en su sentido epistemológico: ¿Cómo conocemos?, ¿Cómo se traslada el sujeto de un estado de conocimiento inferior a otro de orden superior? y ¿Cómo se originan las categorías básicas del pensamiento racional? En resumen llega a la conclusión que el sujeto tiene un papel activo en el proceso del conocimiento y que el medio provee información importante y necesaria, pero no suficiente. Esa información, provista por los sentidos, está condicionada por los marcos conceptuales que orientan todo el proceso de adquisición de conocimientos del individuo. De esta manera los conocimientos son *construidos* por el sujeto cognoscente cuando éste interactúa con los objetos físicos y sociales. Por lo mismo, el cognoscente no es el único responsable del proceso de construcción. (Hernández, 1997, s.p.).

Los conceptos específicos que se seleccionaron para el presente trabajo son la *educación*, la *lengua* y la *lengua extranjera*, la *escritura en LE*, el *proceso de E-A de la escritura en LE*, la *evaluación formativa* de este proceso y, obviamente, la *metaevaluación de esta EF*, como se aprecia en la figura 3.1. Faltarán otros conceptos importantes, pero dentro del marco de la presente investigación, estos seis son básicos. Para cada uno de estos conceptos se analizan cuatro preguntas: el *¿para qué?* con la intención de descubrir la finalidad, los valores adyacentes y la ética detrás del concepto, el *¿qué? para analizar los aspectos del conocimiento involucrados*, el *¿cómo?* para tratar de encontrar los criterios para su aplicación y finalmente el *¿quién?* para distinguir los papeles de los involucrados en el proceso. Como resultado se ofrece una visión de cada tema

para así acotar, desde los conceptos amplios a los conceptos cada vez más específicos de este trabajo. Esto se considera necesario para poder sustentar los temas a investigar en las bases metodológicas.

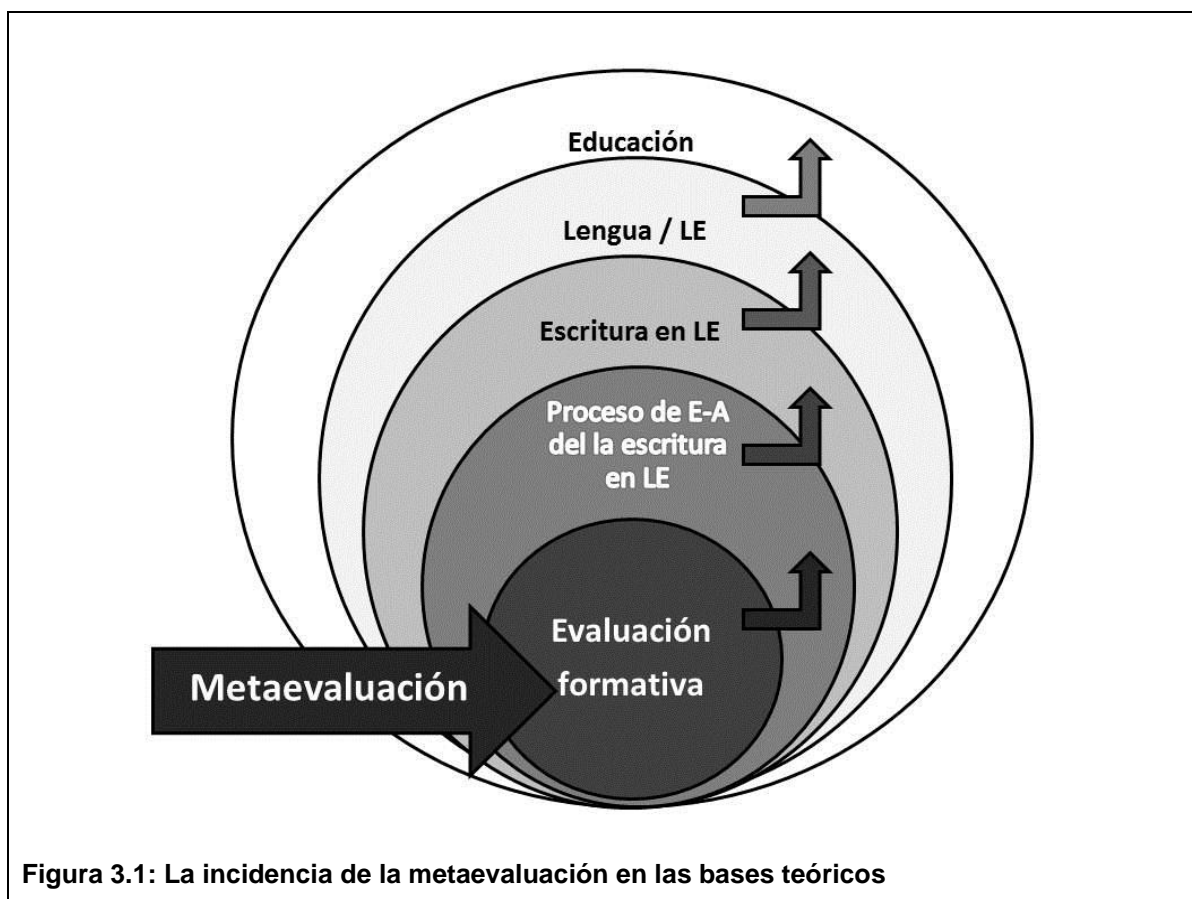


Figura 3.1: La incidencia de la metaevaluación en las bases teóricas

3.1 Educación

Actualmente la educación forma una parte importante de la base económica de cualquier país productivo. Los niños asisten al colegio con la finalidad de obtener conocimientos suficientes para encontrar un trabajo adecuado en un futuro lejano. Los diplomas escolares y los títulos universitarios en muchos casos son requisitos para el empleo, sin embargo no lo garantizan. El dominio del idioma inglés se exige tanto para actividades académicas como en el mundo laboral. Saber una o más lenguas adicionales puede facilitar la obtención de una beca en el extranjero, como los que, por ejemplo, ofrece el Servicio de Intercambio Académico Alemán

(DAAD¹⁰) o abrir algunas puertas en compañías internacionales. En cuánto más diplomas se obtienen más probabilidades de éxito profesional se suponen.

Aparte de esta función económica e intelectual, la educación formal tiene otra perspectiva sumamente importante: transmite la identidad cultural de una sociedad a la próxima generación, entre ellos la lengua, los valores nacionales y culturales, el arte. Un sistema educativo inapropiado no solamente afecta el producto interno del país de forma negativa, también altera los valores fundamentales de la población. Al contrario, aprender otra lengua significa un primer contacto con la identidad cultural de sus hablantes y un primer paso a la comprensión del “otro” y del propio “yo”.

Para cumplir con las expectativas de las generaciones jóvenes y con las necesidades de la nación, la educación debe fomentar la innovación, el descubrimiento y la creatividad, para así formar personas críticas, capaces de llevar adelante un proyecto de nación. Si se recurre a la historia de la educación, se observa claramente la necesidad de un cambio. Antes del siglo XVII no existía el concepto de las escuelas públicas en Europa y menos en un México colonial: en su mayoría la educación estaba en manos de la iglesia. Después de la revolución francesa, con Comte, surgió el método científico y más tarde, por medio de la revolución industrial, esta visión del mundo llegó a la educación. De ahí en adelante se procuró ofrecer educación a todos, algo que antes se pensaba no sólo innecesario sino hasta imposible. A partir de este momento histórico les urge a las naciones industrializadas controlar la educación: Preparar trabajadores con suficientes habilidades para manejar las nuevas máquinas y algunas personas bien preparadas para administrar las nuevas riquezas. En esta época de la 'modernización', la sociedad se dividió entre académicos como personas educadas con un pensamiento deductivo y una cultura amplia por un lado, y no académicos, personas solamente con suficientes conocimientos para cumplir una función dentro de la sociedad industrializada. A mediados del siglo XX, las políticas sociales proclamaban como finalidad educativa prioritaria la 'promoción

¹⁰ Deutscher Akademischer Austausch Dienst: <http://www.daad.de/es/> (diciembre 2012)

de igualdad de oportunidades' para los ciudadanos, pero pronto empezó la política neoliberal, y con el libre mercado como criterio social y político, en este entonces el énfasis se empezó a poner en la 'calidad educativa' (Gimeno 2009, p.91) y en la 'educación por objetivos'. De ahí surgió la 'corriente tecnológica' en la educación con su principio de la 'eficacia en los resultados'. Los 'laboratorios de idiomas' enriquecían las clases tradicionales de LE, pero pronto fueron sustituidos por 'modernos programas de computación'. La 'enseñanza programada' prometía avances rápidos con grandes éxitos ya que se evitaba el error. Más adelante, en la evaluación formativa, se revisará este punto más a fondo.

Desde una perspectiva piagetiana, la educación debe fomentar la adquisición de conocimientos construidos por medio de la interacción, tanto con el objeto de estudio como en la cooperación con otros sujetos. En un modelo educativo bajo la perspectiva constructivista, el alumno aprende a auto-regular su aprendizaje, y el docente funge como un asesor propiciando situaciones para que el alumno construya conocimientos más allá de una situación de "aquí y ahora". Salir de una instrucción impersonal e individualizar el aprendizaje de la producción escrita en alemán, respetando hasta cierto punto las diferencias en las necesidades de apoyo y en el ritmo de aprendizaje fue un cambio en la estructura del proceso de E-A digno de tomarse en cuenta.

3.2 Lengua

Todos los seres humanos nacen con la facultad de aprender una lengua. La lengua de la primera socialización se adquiere, junto con tantas otras habilidades que permiten al ser humano adaptarse para vivir en este mundo, desde la temprana infancia y por instinto, como lo explica Steven Pinker (1994):

Language is a complex, specialized skill, which develops in the child spontaneous, without conscious effort or formal instruction, is deployed without awareness of its underlying logic, is qualitatively the same in every individual, and is distinct from more general abilities to process information or behave intelligently. (p. 18)

Aprender a hablar una lengua provee al individuo de un instrumento de comunicación. Por ese medio se puede llegar a conocer cómo los demás conciben al mundo ahora, antes y a futuro. También sirve para organizar mejor los pensamientos y ofrece una oportunidad para aprender, comprender,

desenvolverse y también para ser crítico. Pero el aprendizaje de una lengua no se limita a la adquisición de las estructuras y del léxico, el uso apropiado de la lengua va mucho más allá, como lo explica Cassany (1999):

Cada uso lingüístico, cada actividad de composición, es un acto contextualizado que tiene lugar en unas circunstancias temporales y espaciales y con unos interlocutores concretos, que comparten un código común y que pertenecen probablemente a una misma comunidad lingüística. El lenguaje no es un código abstracto ni desvinculado de sus usuarios, sino que surge y se utiliza en una comunidad de hablantes que comparte una misma concepción del mundo, unos conocimientos enciclopédicos, unas rutinas comunicativas, en definitiva: una misma base cultural. (p. 27)

Aprender una lengua es un proceso dinámico y abierto, al mismo tiempo que es un acercamiento a una cultura y una forma de pensar. La lengua permite el diálogo y la interacción en un entorno sociocultural. Al mismo tiempo es una herramienta para el uso personal, autónomo y creativo de la lengua. Especialmente la forma escrita permite conservar los pensamientos propios en particular y los conocimientos de la humanidad en general así como acceder a estos en cualquier momento.

Después de la infancia, aprender una lengua adicional es diferente. Sin embargo, un aprendiz de una LE deberá poder realizar las mismas funciones comunicativas como en su lengua de primera socialización. Los mecanismos para el aprendizaje cambian, se vuelven más conscientes, porque el individuo ya cuenta con un sistema de lengua. No obstante, por sus diferencias socioculturales, la otra lengua a veces puede parecer distante e incomprensible, cargada de valores y vinculada a una cultura distante. En estos casos, una enseñanza adecuada puede ayudar a hacer ese proceso de acercamiento y de aprendizaje más efectivo. Desde un enfoque comunicativo, el proceso de E-A se debe centrar más bien en el uso de lengua, no tanto en los aspectos gramaticales. Al mismo tiempo es necesario tomar en cuenta la dimensión social, el conocimiento de conceptos, principios, hechos, etc. y el saber hacer, es decir los procedimientos, habilidades, recursos, técnicas, etc.

Enseñar una LE es ofrecer diferentes caminos de acercamiento al 'otro' por medio de la comunicación y construir nuevos conocimientos a través de la interacción. Eso sucede del mismo modo con los textos escritos: "El mensaje no

está almacenado en el texto, sino que se elabora a partir de la interacción entre los conocimientos previos de los interlocutores y los signos escritos.” (Cassany, 1999, p. 29). Un alumno no es una hoja en blanco, cuenta con una vasta experiencia del mundo a partir de su lengua de primera socialización y a veces de otras lenguas aprendidas posteriormente, la nueva lengua es el medio y la meta al mismo tiempo con el objetivo de comparar, reflexionar y transmitir esas experiencias a los demás. Para vivir esa experiencia, el alumno debe estar en el centro de toda atención, el profesor solamente funge como asesor.

3.3 Escritura

Escribir no significa poner sobre papel la lengua hablada. Un niño no aprende con la misma facilidad como llega a dominar la lengua hablada. Aprender a escribir involucra diferentes niveles: Desde los símbolos gráficos, la correspondencia fonológica, la segmentación del flujo del lenguaje hablado en diferentes palabras, la estructuración de oraciones hecha visible mediante la puntuación, la segmentación del texto en diferentes ideas mediante párrafos. Así se construye una comunicación elaborada, diferida en el tiempo y en el espacio, en fin, más ‘duradera’ que la comunicación oral. Pero no basta con este nivel gramatical y sintáctico, también se necesita un conocimiento amplio de vocabulario, ya que los textos escritos generalmente utilizan un lenguaje más formal que la comunicación oral. Aparte es necesario ver tanto el texto completo como los detalles: “Para analizar y clasificar esta intrincada organización interna, utilizamos las conocidas denominaciones de coherencia, cohesión, corrección y adecuación.” (Cassany, 1999, p. 32).

Además es necesario entender las múltiples ventajas de los textos escritos: la posibilidad de fijar ideas fugaces sobre un medio duradero, la posibilidad de estructurar pensamientos, de cambiarlos, de ordenarlos sin la limitación del tiempo disponible como en una conversación, la maravilla de poder leer los propios textos con una distancia temporal, hasta espacial, de poder apreciarlos, evaluarlos, corregirlos. Asimismo, se puede interactuar con un interlocutor sin prisa, y a veces también sin tener que dar la cara. No obstante, el texto escrito perdura, presenta al autor y así también lo obliga a tomar responsabilidad. En resumen, según

Cassany (1999, p. 24), “escribir es una forma de usar el lenguaje que, a su vez, es una forma de realizar acciones para conseguir objetivos.” Al mismo tiempo, la escritura ofrece mayor control sobre el contenido y la forma así como la posibilidad de una planeación y corrección. Puede servir como evidencia de la comprensión y permite más seguridad en la expresión de conocimientos, aparte de crear un espacio para la reflexión. Por todo lo anterior, es recomendable fomentar la creatividad en la escritura de manera sistemática desde la infancia, en el caso de la lengua de primera socialización, y desde niveles básicos, en el caso de una LE.

Ya que la escritura se enseña para utilizarla como medio de recibir o transmitir conocimientos, de interactuar con otras personas o de ordenar los pensamientos propios, entonces también se requieren estrategias para facilitar esta labor. Aprender a escribir se basa en la reflexión sobre la propia intención, sobre el receptor del mensaje, sobre la interacción desfasada¹¹. Por eso, el autor del texto necesita reconocer su audiencia, el posible lector, y ha de ser consciente sobre los posibles efectos del mensaje que transmitirá. A través de la evaluación de la propia actuación y de la observación de la reacción del lector se obtiene una experiencia más amplia como escritor. Si el proceso de E-A se reduce a la corrección de la gramática, sintaxis y ortografía, los textos se quedarán a un nivel superficial, no permitirán un análisis más profundo a un nivel verdaderamente comunicativo. Solamente la interacción escrita en contextos significativos puede funcionar como un motor de aprendizaje. Por lo mismo es necesario tomar en cuenta el componente afectivo en “un marco más amplio que integra aspectos socioculturales, cognitivos y emocionales.” (Marinkovich, 2002, p.5). En el mismo artículo, citando a Bereiter y Scardamalia, Marinkovich expresa la esperanza que de esta manera: “los estudiantes serían capaces de construir ‘un módulo contextual’ constituido por un conjunto de conocimientos adquiridos, entre otros, conocimiento procedural, conocimiento declarativo, estructuras de metas, modelos de problemas, esquemas afectivos, maneras de aproximarse a las personas y códigos de conducta.” (Marinkovich, 2002, p. 6).

¹¹ En un texto escrito, las referencias con respecto al “aquí” y al “ahora” difieren del lugar y momento de la lectura, el lector no comparte esa información como sería el caso cuando se trata de una interacción cara a cara. Por lo mismo, se requieren diferentes expresiones deícticas.

Durante la enseñanza de la escritura en alemán como LE no se deben descuidar las diferentes fases de la escritura, ese ciclo de la planificación, seguido por la textualización, la revisión que lleva a una corrección selectiva, y la evaluación, tanto del producto como del proceso, para introducir a partir de esta experiencia mejoras al mismo ciclo. De esta manera, el alumno se familiariza con las diferentes estrategias de planeación y adquiere experiencia como escritor a través de una revisión sistemática y una retroalimentación adecuada.

Para entender lo que significa 'una retroalimentación adecuada', es necesario revisar brevemente su origen. El concepto de la retroalimentación viene del principio de '*negative feedback*', de la 'retroalimentación negativa', en el contexto de la teoría de control. Von Glasersfeld (1981) explica la relación e interacción entre la retroalimentación y el aprendizaje desde un punto técnico: Un sistema de control avisa cuando existe una discrepancia entre la 'señal percibida' y una referencia, es decir, la 'señal esperada'. En la técnica, esta 'retroalimentación negativa' funciona accionando un sistema que corrige el 'error', por ejemplo, si la temperatura sobrepasa cierto límite, se prende un ventilador para enfriar. Mientras que la temperatura esté dentro del margen permitido, no habrá retroalimentación, por eso este tipo de "*feedback*" se considera 'negativo'. Este tipo de sistemas de control acompaña la vida diaria ya sin ser percibido.

Sin embargo, en sistemas más complejos, estas conexiones pueden ser el resultado de aprendizaje: Lo único que se necesita es la presencia de reglas que inducen al sistema a repetir acciones que antes se registraron como exitosas en su memoria. Así también funciona el proceso de E-A de una LE, hasta que uno de los participantes se dé cuenta que "así no funciona". A veces, el alumno no puede percibir esta diferencia entre su 'actuación' y lo que el 'sistema de la lengua' requiere, si su 'observador interno' o su 'monitor' se hubiera dado cuenta de la incorrección no hubiera cometido el error. En este caso, para poder notar esta discrepancia entre 'señal emitida' y 'señal esperada' se necesita un observador externo al proceso de aprendizaje, ya que desde la perspectiva del 'otro sujeto', tanto el aprendiente como la lengua meta forman parte del entorno exterior. En los cursos de idioma este 'otro sujeto' es el docente, fuera del aula será algún otro

interlocutor circunstancial. Está en sus manos dar una retroalimentación efectiva. Para fomentar eso, tanto el alumno como el docente deben trabajar juntos en la negociación de la tarea, el alumno debe fijar sus metas y el docente asesorarlo para encontrar un camino eficaz en cada caso. La propuesta resultante ha de estar basada en un análisis conjunto, proponiendo estrategias y pasos intermedios.

3.4 Proceso de Enseñanza-Aprendizaje

Dentro del constructivismo existen diferentes conceptos: Ausubel (1983) propone el '*aprendizaje significativo*', Vygotsky (1978) plantea su teoría de la '*zona de desarrollo próximo*' (ZDP) y Bruner (1986) retoma esa idea y habla de un '*andamiaje*', entendido como una estructura que apoya al niño a integrar los nuevos conocimientos. Según él, cada niño tiene la intención de averiguar, de confirmar hipótesis, de aprender y de desarrollar capacidades cognitivas (Da Silva, 2005, p. 104). Sin embargo, algunos años después, el mismo Bruner realiza que el aprendizaje del niño no es un proceso aislado sino una actividad dentro de una comunidad que se basa en compartir la cultura. Por lo mismo, enfatiza no solamente el descubrimiento y la invención sino también la importancia de poder negociar y compartir para llegar a convertirse en un miembro de la sociedad adulta. Para lograrlo es necesario reflexionar sobre el conocimiento desde cierta distancia: "Much of the process of education consists of being able to distance oneself in some way from what one knows by being able to reflect on one's own knowledge." (Bruner, 1986, p.127). El uso de portafolios como herramienta para la evaluación formativa permite justamente esta distancia a la hora de revisar nuevamente los trabajos para reflexionar sobre los progresos en el aprendizaje.

De esta manera, también el aprendiz adulto se acerca con cierta curiosidad a la producción escrita, con ganas de descubrir y desarrollar sus posibilidades creativas y sus habilidades como constructor de significados en una forma de comunicación que le ofrece la posibilidad de trabajar a su propio ritmo, de adaptarse al posible lector y de buscar la forma deseada para expresar sus pensamientos: "Aprender a escribir significa aquí aprender a elegir para cada contexto la variedad y el registro más idóneo entre el amplio repertorio que se nos

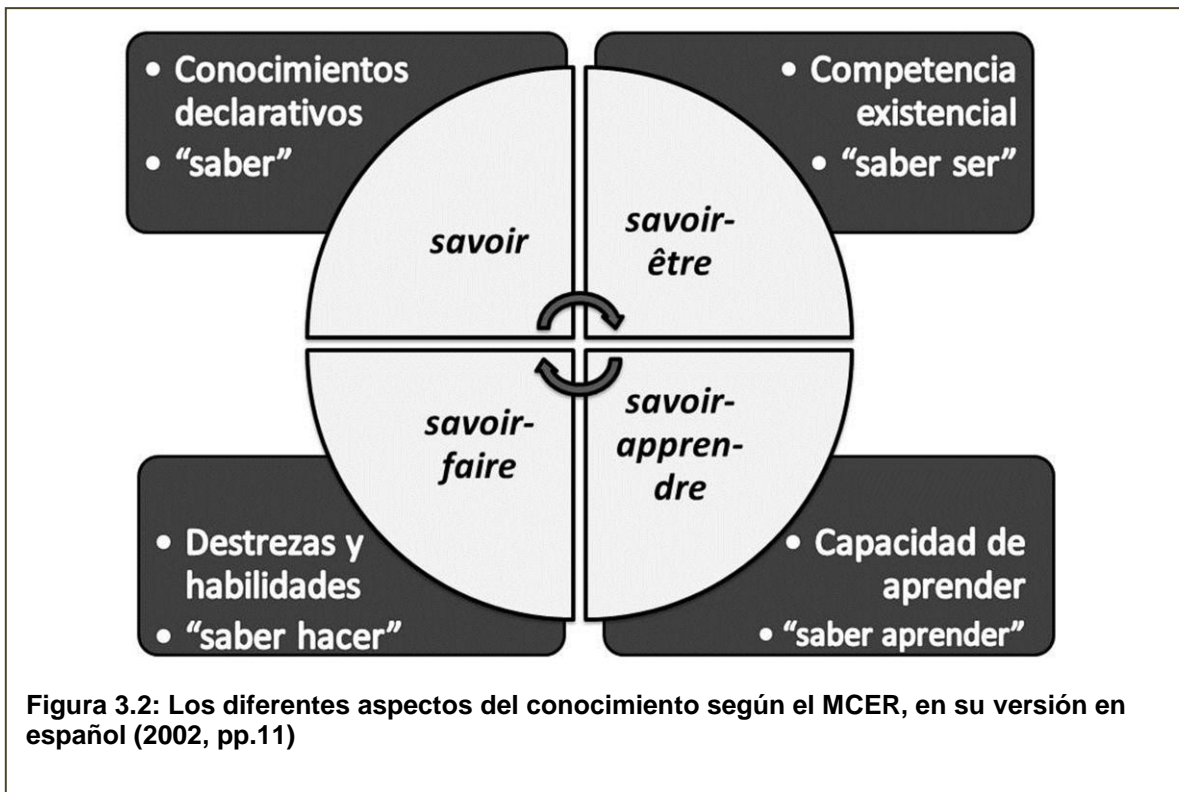
ofrece.” (Cassany, 1999, p. 36). Para lograr eso, el escritor debe estar consciente de los objetivos que persigue con la producción escrita y familiarizado con el modelo de la lengua escrita y sus diferencias con la hablada. Asimismo, ha de conocer la situación para poder situar su texto en un cierto nivel sociolingüístico, con el registro adecuado. Especialmente en el aprendizaje de LE, además requiere conocimientos socioculturales para adecuar su texto al lector.

Bajo esta mirada de interacción, el proceso de E-A es bidireccional: sirve para aprender por medio de la enseñanza y para enseñar mientras que uno aprende. Entre alumno y docente se construyen los textos. Por un lado el docente funge como lector y por el otro como asesor quien, en caso necesario, propone estrategias para mejorar y perfeccionar el proceso de escritura. Esto fomenta la capacidad de reflexión y autorregulación.

Según Boud (2000), la meta final del proceso de E-A debería ser la posibilidad de ofrecerle al alumno las herramientas necesarias para tomar el control por sus acciones, en este caso la escritura, y ya no depender de otra persona quien le corrija los textos. Pero para lograr una evaluación 'sustentable', como la propone Boud, se requieren cambios en las prácticas educativas:

“For example, a key aspect of assessment is assisting students to recognise cues from the context of study which indicate what is good quality work and helping them develop criteria which enable them to distinguish good from not so good task performance.” (p. 158)

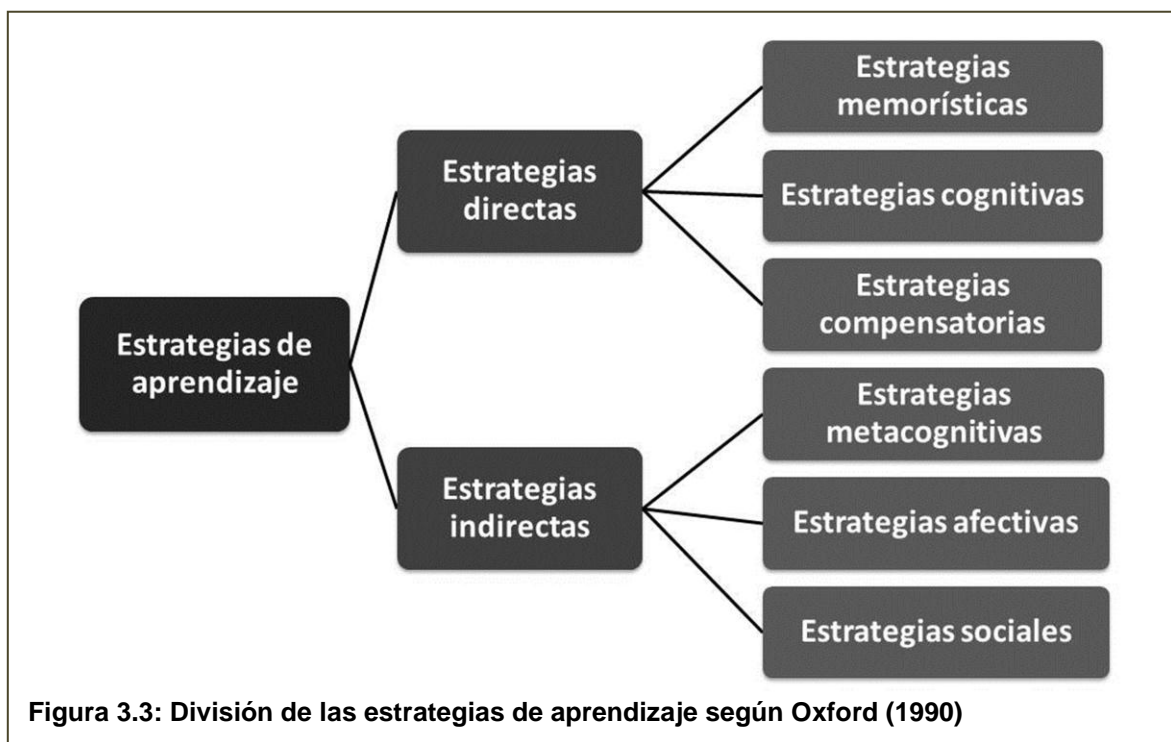
No obstante, los procesos de E-A se consideran todavía más complejos si se toman en cuenta los diferentes aspectos del conocimiento o de 'saberes', o “las competencias generales, como lo denomina el MCER, visualizados en la figura 3.2: los 'conocimientos declarativos' (*savoir*) que se refieren, entre otras cosas, al vocabulario y a reglas gramaticales; la 'competencia existencial' (*savoir-être*) que permite al alumno desarrollarse mediante la interacción social y por medio de la comunicación, las 'destrezas y habilidades' (*savoir-faire*) que le permiten aplicar estas conocimientos en situaciones actuales; así como la 'capacidad de aprender' (*savoir-apprendre*) que facilita al alumno reconocer sus habilidades en el aprendizaje y dirigir así sus esfuerzos de una manera más consciente.



Más que insistir en el aprendizaje memorístico de datos y conceptos, se debe enfatizar la importancia de 'aprender a aprender': "We need to see the teaching, learning and assessment practices of courses as a part of the development of learners' lifelong learning how to learn skills no matter what other requirements they have to satisfy." (Boud, 2000, p. 159). Para facilitar al alumno tanto las 'destrezas y habilidades' necesarios en el aprendizaje de una LE así como para fomentar su capacidad de aprender se pueden ofrecer estrategias. O'Malley y Chamot (1990, p. 8) proponen un modelo teórico para procesar información que contiene una función metacognitiva o ejecutiva, aparte de una función cognitiva u operativa. En esta división, las estrategias metacognitivas comprenden la planeación del aprendizaje, monitorear la comprensión o producción y la autoevaluación de las actividades de aprendizaje. Las estrategias cognitivas se relacionan directamente a la tarea comunicativa y al uso del material correspondiente. Por otro lado, mencionan un tercer grupo de estrategias que se refiere a la influencia de procesos sociales y afectivos. Estas estrategias socio-

afectivas se requieren para el trabajo colaborativo por un lado y para monitorear los sentimientos y la auto-estima por el otro, por ejemplo, problemas como el miedo ante el error se podrían mitigar de esta manera.

Oxford (1990), ofrece una distinción todavía mucho más detallada. Ella divide las estrategias de aprendizaje en directas e indirectas. Las directas forman a su vez tres subgrupos, a saber, las estrategias memorísticas, las cognitivas y las compensatorias. Como estrategias indirectas cuentan las metacognitivas, las



sociales y las afectivas como se aprecia en la figura 3.3. Esta autora ofrece una explicación amplia para su aplicación a diferentes habilidades lingüísticas y subraya su importancia en el proceso de E-A. Para la presente investigación, las estrategias memorísticas y cognitivas son muy importantes ya que promueven el aprendizaje, ayudan a la comprensión y fomentan la integración de los nuevos conocimientos.

Según O'Malley y Chamot (1990), en la teoría cognitiva del aprendizaje, esta integración es el proceso final:

In the final process, *integration*, the learner actively searches for prior knowledge in long-term memory and transfers this knowledge to working memory. Selection and

acquisition determine *how much* is learned, whereas construction and integration determine *what* is learned and how it is organized. (O'Malley & Chamot, 1990, p.18)¹²

Por todo lo anterior, ni la enseñanza de la escritura en la primera lengua ni en LE se debe reducir a una simple corrección de los texto. Esto llevaría muy probablemente al hecho que el alumno vuelva a repetir los mismos errores ya que no es consciente sobre el origen de éstos. En vez de 'una corrección por el profesor' se necesitan estrategias para que el alumno sea capaz de auto-corregirse a partir de la reflexión sobre el error, para que lo reconozca y logre evitarlo. Mediante la construcción y la organización de los conocimientos, el alumno es quien determina qué aprende y cómo lo organiza.

Pero no sólo el alumno aprende a partir de los errores, también son una fuente de información para el docente ya que son indicadores de la comprensión del alumno y del desarrollo de su aprendizaje. Como se verá más adelante, este proceso de E-A depende mucho de la interacción del docente con el alumno y la forma como se documenta este proceso. Brunner (2006) aboga por ejemplo por el uso de los portafolios ya que estos hacen el aprendizaje más transparente y ponen en claro la relación compleja entre la enseñanza y el aprendizaje. Al mismo tiempo documentan la diversidad de los posibles caminos hacia el aprendizaje y muestran diferentes productos referentes a los temas dados y las metas propuestas en conjunto. De esta manera ofrecen evidencias importantes sobre cómo se puede convertir el aula de un lugar de enseñanza a un espacio para el aprendizaje. (Brunner, 2006, p. 73).

3.5 Evaluación formativa

Antes de describir la función de la '*evaluación formativa*' en el contexto de la presente investigación, se considera necesario definir el término, ya que, como bien dice Angulo (1994), comúnmente existe cierta confusión: "Por razones que no tienen nada que ver con el lenguaje, el concepto de 'evaluación' posee más sinónimos de los que un buen diccionario de la lengua española podría soportar." (p. 283).

¹² Las cursivas son de los autores.

En la literatura especializada se encuentran muchos autores (Álvarez, 2001; Blanco, 1996; Camps & Ribas, 1993; Díaz-Barriga, 2002; Morán, 2007) que utilizan el término de '*evaluación formativa*' para referirse a la evaluación de procesos y su función formativa en la educación, sin embargo, otros se refieren al mismo concepto como '*evaluación auténtica*' (Ahumada 2005b), como '*evaluación educativa*' (Casanova, 1998 y 1999; Sánchez, 2005), como '*formative assessment*' (Black & Wiliam, 2001; Torrance & Pryor, 1998), '*assessment for learning (AFL)*' (Stiggins, 2002; Taras, 2009), '*learning-centered assessment*' (Cerbin, 1994) así como '*sustainable assessment*' (Boud, 2000). En alemán se habla sobre 'evidencias de logros para guiar el aprendizaje' (*Leistungsnachweise für die Lernsteuerung*) (Brunner, 2006). Cada uno de los autores mencionados define este tipo de evaluación algo diferente u ofrece variadas citas de otros autores. Para poder comparar las similitudes y algunas diferencias en las definiciones, se ofrece una tabla comparativa que comprende los términos mencionados así como las definiciones ofrecidos por cada autor (véase anexo 1, Cuadro 3.1).

Todos estos autores resaltan la necesidad de comprender la EF como una parte esencial del proceso de E-A y también comparten la idea de que su finalidad es una mejora. No obstante, tanto en la importancia de involucrar al alumno en la toma de decisiones como en la perspectiva que también el profesor pueda aprender mediante la EF se encuentran ciertas diferencias.

En el contexto de la presente investigación, se utiliza el término '*evaluación formativa*' que aquí se define como "una actividad sistemática y crítica, integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje con la finalidad de proporcionar evidencias que contengan información pertinente para mejorar este proceso por medio de ajustes, atendiendo así las necesidades de todos sus participantes, tomando en cuenta su diversidad y guiándolos hacia la reflexión y la autonomía."

Especialmente los dos últimos puntos de esta definición, la diversidad de los participantes y el camino hacia la reflexión y la autonomía, son muy importantes en la evaluación del proceso de E-A de una LE dentro de un paradigma constructivista en un contexto universitario. Así como existen múltiples formas de aprender y de enseñar, también existen diversas formas de evaluar y de

registrar las evidencias obtenidas. Según Díaz-Barriga y Hernández (2002), lo más importante de la evaluación es la diversidad:

Destaca la necesidad de que el profesor cuente con la mayor cantidad y diversidad posible de criterios, indicadores e instrumentos para estimar con mayor objetividad un objeto o proceso determinado, sigue siendo válida para el caso de aprendizajes significativos. Entre más información obtengamos por diversos medios sobre el proceso de construcción y del producto construido de aprendizajes significativos, podremos estar más seguros de que vamos rumbo a nuestro objetivo. (p. 361)

Cada dominio de conocimiento que no se limita a saberes descontextualizados incluye habilidades complejas, estrategias y modos de razonamiento diferentes. Las actividades para un aprendizaje significativo exigen actividades relevantes de evaluación. La utilización funcional y flexible de los aprendizajes logrados se observará solamente en tareas auténticas, no en exámenes de opción verdadero/falso. Sin embargo hay que poner muy claro que tanto el proceso de E-A como la evaluación correspondiente no dependen de los instrumentos empleados sino de la intención con la que se usan. Miriam González (2001) lo considera de la siguiente manera:

La función formativa, en toda su extensión, como atributo y razón de ser del sistema de evaluación del aprendizaje y que subsume las restantes funciones, implica que sirva para corregir, regular, mejorar y producir aprendizajes. El carácter formativo está más en la intención con la que se realiza y en el uso de la información, que en las técnicas o procedimientos que se emplean, sin restar importancia a estos últimos. (p. 93)

Asimismo, esa evaluación deberá ser compartida, es decir, se incluirán diferentes perspectivas por medio de la heteroevaluación (profesor-alumno), coevaluación (alumno-alumno) y autoevaluación. Sólo así, compartiendo la responsabilidad, la evaluación será verdaderamente 'formadora' y 'formativa'.

Si la meta del proceso de E-A es la mejora, la evaluación debe acompañar las actividades en el aula de manera continua: “Evaluar sólo al final, bien por unidad de tiempo o de contenido, es llegar tarde para asegurar el aprendizaje continuo u oportuno.” (Álvarez, 2001, p. 15). Por medio de la recogida sistemática y organizada de información y su interpretación adecuada, una evaluación formativa permite tanto al docente como al alumno obtener evidencias sobre el buen -o no tan buen- funcionamiento del proceso de E-A y tomar decisiones apropiadas al respecto. La mejora del proceso de E-A está íntimamente ligada a la

mejora del proceso de la evaluación. En este sentido, evaluar no significa comprobar el alcance de ciertos objetivos sino mejorar el aprendizaje como lo subraya Salinas (2002):

En todo caso, el valor de lo que se hace o deja de hacer en el aula no viene determinado por la calidad y la claridad de los objetivos que persigue, sino por la calidad de los aprendizajes que genera. Y no olvidamos que la relación entre objetivos y aprendizajes no es causal. En ese sentido, creo que la evaluación mejorará sólo si se mejora la enseñanza y los aprendizajes. (p. 75)

Para comenzar, una evaluación formativa se debe enfocar en los indicios de avances y lo positivo encontrado en los trabajos. Para el alumno es importante darse cuenta de sus logros, al mismo tiempo que éstos permiten al docente reconocer hasta qué punto los alumnos ya comprendieron cierto aspecto o con qué facilidad pueden poner en práctica cierta estrategia.

Hay que tomar en cuenta que justamente por la gran diversidad entre los alumnos no siempre esto sucede en el mismo momento. Lo que algunos logran con cierta facilidad, a otros se les dificulta más. Por esta diversidad aboga Moreno (2004):

Si reconocemos que ningún individuo aprende de la misma forma que otro, que cada alumno tiene su propio estilo y ritmo de aprendizaje, y que el aprendizaje es un proceso multidimensional y cambiante, entonces resulta contradictorio pretender medirlo siguiendo solamente una única vía. (p. 12)

Esa información sobre los diferentes estilos de aprendizaje y las dificultades individuales es muy valiosa para el docente, con ella puede ajustar el ritmo y el tipo de actividades a las necesidades de los alumnos.

Aprender de los errores es otra fuente rica de evidencias con respecto al proceso de E-A aunque eso no siempre se ha tomado en cuenta. Recordando la historia de la enseñanza en el punto 2.1, se observa que dentro de la corriente de la 'pedagogía por objetivos', la así llamada 'enseñanza programada' prometía ser una 'pedagogía del éxito'. Ésta se basaba sobre la evasión del error y restringía el aprendizaje a etapas breves mediante una progresión graduada. Con este método, los alumnos avanzaban rápido, sintiéndose seguros. No obstante, al primer contacto con la realidad, esta supuesta seguridad se desvanecía. Saturnino de la Torre advierte que esta 'pedagogía del éxito' lleva el proceso de E-A "al fracaso, al inmovilismo, a la reproducción. No favorece el cambio. Varían los

medios, recursos, metodología, pero se mantienen los objetivos.” En consecuencia, este autor exige una “pedagogía del error” ya que “desde una perspectiva constructiva, el error es *un desajuste entre lo esperado y lo obtenido*” (De la Torre 2004, p. 80-81). Visto de esta manera, los errores muestran los puntos en el proceso de E-A que necesitan reforzarse. Sin embargo, si la experiencia del alumno se basa sobre la percepción equivocada que un error es algo malo que se va a castigar, por ejemplo restando puntos, él procurará esconderlos.

Ciertamente los errores se deben corregir, pero ni todos por el docente ni todos por igual. Es necesario darles un tratamiento adecuado para que el alumno logre primero corregirlos y después evitarlos. Para diagnosticarlos y tratarlos correctamente es necesario distinguir entre diferentes tipos de errores. En la enseñanza de lenguas generalmente se habla de errores semánticos, sintácticos, léxicos o pragmáticos. Sin embargo, en el contexto de una didáctica del error, más que clasificarlos por sus aspectos lingüísticos es necesario encontrar la fuente de cada incorrección para decidir un tratamiento adecuado. Visto de esta manera, el error forma parte del proceso inherente a la construcción de conocimientos.

En algunos casos se ha observado a alumnos que cometen tantas faltas de diferente índole que no se sienten capaz de corregirlos todos a la vez, en estos casos se recomienda elaborar un '*plan de emergencia*' junto con el alumno, en forma de una propuesta para corregir primero los errores principales, dos a tres a la vez, por orden de importancia. En este caso, 'importante' se considera una incorrección que afecta la comunicación o impide la comprensión.

Aparte de la importancia, los errores se distinguen por la fuente que los provoca. En este contexto, los '*errores de conceptos*' siempre merecen una explicación detallada o por lo menos un comentario al respecto ya que generalmente no se limitan a un sólo caso sino se repiten -y repetirán- constantemente. Si este tipo de error se detecta en las producciones de varios alumnos merece una explicación en el aula así como unos ejercicios correspondientes.

Los '*errores de ejecución o de aplicación*' se producen por un olvido, por no aplicar una regla ya conocida, y la probabilidad de cometerlos aumenta en los procesos complejos, cuando el alumno se debe fijar en muchos aspectos diferentes. En estos casos el alumno generalmente es capaz de corregirlos sin mayores explicaciones, si simplemente se marca el error.

Como indicadores del aprendizaje se pueden considerar los '*errores creativos*', productos del interlenguaje. Aquí el alumno muy probablemente usa una regla ya interiorizada y la aplica en un caso donde no debería o forma una palabra o frase según un modelo no apropiado. No obstante, estas desviaciones de la norma permiten al docente indagar el grado de automatización del aprendizaje y guiar el proceso de E-A. Partiendo de la idea constructivista que la funcionalidad de los aprendizajes se relaciona directamente con su aplicación práctica en la solución de problemas cotidianos, inmediatos o futuros, justamente esa flexibilidad en la utilización de lo aprendido llevará a muchos éxitos aunque obviamente también provocará algunas equivocaciones. Tratar a estos '*errores creativos*' como indicadores de un aprendizaje significativo animará al alumno a aplicar sus conocimientos también en la vida real, fuera del aula y así a ampliar sus estrategias de aprendizaje de una manera continua. Mientras tanto, una sanción en estos casos detendrá el proceso de la aplicación de los nuevos conocimientos, provocando miedo e inseguridad.

Por lo mismo es sumamente importante que los involucrados en el proceso de E-A aprendan a aceptar un yerro como algo natural al proceso, examinen el porqué del mismo y lo utilicen como estrategia de nuevos aprendizajes. "Los errores revelan los procesos psicológicos y procedimientos heurísticos de nuestro pensamiento. Los errores son signos de inteligencia y corresponden a la cara oculta de los avances intelectuales." (Corral, citado en De la Torre, 2004, p. 102).

El aprendizaje también se fomenta a través de las preguntas. Desde una mirada constructivista, la comunicación entre docente y alumno necesita una base compartida para lograr una comprensión mutua. Si, por ejemplo, un maestro pregunta algo a un alumno, éste interpretará la pregunta siempre dentro de sus posibilidades de comprensión, limitado por las concepciones que él tiene a su

disposición. A veces esta diferencia entre las concepciones del maestro y del alumno lleva a mal-interpretaciones. Por tachar una respuesta no esperada como equivocada se pierde la oportunidad de conocer más a fondo la interpretación del alumno. En vez de corregir esa respuesta de inmediato se puede ofrecer la oportunidad a ambos de reflexionar sobre esa respuesta, por ejemplo, mediante una pregunta al margen. Salinas (2002) apoya la importancia de las preguntas en clase:

¿Cuál sería la diferencia entre una pregunta que posibilite el diálogo y una pregunta que compruebe la presencia de un aprendizaje? No tendría por qué haberla si el aprendizaje supone algo más que recuerdo de información o si la respuesta solicitada es algo más que sí/no. Esto es, si permitimos o solicitamos que el alumno argumente su respuesta, sea la correcta o no, y si permitimos participar a otros alumnos en la construcción de argumentaciones, a favor o en contra de las posibles respuestas. (p. 91)

Algo parecido sucede con las preguntas formulados por los alumnos en clase. ¿Qué tipo de preguntas se formulan? ¿En su mayoría son superficiales o más bien profundas? Las preguntas son un reflejo directo de la calidad de lo que sucede en el aula, de la relación entre los involucrados en el proceso de E-A y el impacto que tiene en la construcción de nuevos conocimientos.

Ambas formas de observar el proceso de E-A mencionadas ayudan a la reflexión sobre la enseñanza, el aprendizaje y el material empleado en clase. Por este medio se pueden indagar tanto los progresos como las deficiencias en el proceso. La falta de tiempo y de sistematización a veces sirve de excusa para no reflexionar sobre el buen funcionamiento del proceso de E-A, sin embargo esto provocará que las mismas faltas se tengan que corregir una y otra vez sin que se noten progresos. Fomentar una reflexión profunda ayuda a guiar la enseñanza y el aprendizaje de una manera más efectiva y apoya la autocrítica de los involucrados en el proceso.

La evaluación formativa trata de observar la significatividad de los aprendizajes y de encontrar indicadores del grado de amplitud así como del nivel de complejidad con que se han elaborado estos significados o esquemas, es decir, comprender la vinculación entre los esquemas previos y el contenido nuevo. La reflexión sobre el proceso de E-A ayuda al profesor por un lado a detectar estas

evidencias y por el otro provee al alumno con las herramientas metacognitivas para comprender y sucesivamente tomar control sobre su propio aprendizaje. Díaz-Barriga y Hernández (2002) resaltan esta necesidad así:

El grado de amplitud y de complejidad, así como la potencialidad de lo aprendido, también se relacionan directamente con el nivel de comprensión metacognitiva alcanzado. De este modo resulta deseable que el aprendiz logre, junto con ciertos aprendizajes significativos, un conocimiento condicional que le permita saber qué sabe, cómo lo sabe, y en qué y para qué contextos le puede resultar útil eso lo que sabe. (p. 360)

De esta manera, la reflexión y la autocrítica fomentan la autonomía del estudiante en el sentido de conocer su propia forma de aprender, de promover la responsabilidad por el propio aprendizaje y de planear estrategias adecuadas para hacer más eficiente al proceso de E-A. De acuerdo con eso, la evaluación formativa, o 'evaluación auténtica' como la llama Ahumada (2005b), fomenta la autonomía del alumno:

La evaluación auténtica plantea nuevas formas de concebir las estrategias y procedimientos evaluativos muy diferentes a las que han predominado en nuestros sistemas educativos. Se trata de una evaluación centrada mayoritariamente en procesos más que en resultados e interesada en que sea el alumno quien asuma la responsabilidad de su propio aprendizaje y, por ende, utilice la evaluación como un medio que le permita alcanzar los conocimientos propuestos en las diferentes disciplinas de una educación formal. (p. 12)

Otro punto muy importante para valorar la creciente competencia del alumno es “comprobar el progreso y autocontrol del alumno en la ejecución de la tarea y saber si éste se conduce en la dirección pedagógica deseada.” (Díaz-Barriga & Hernández, 2002, p. 363). Es necesario proveer a ambas partes de esa información por medio de la observación y retroalimentación. Solamente el diálogo puede unir estos diferentes puntos de vista para formar así un panorama completo sobre los avances, enriquecer el proceso de E-A de manera sustancial y ayudar a guiar los esfuerzos en la dirección correcta.

Es muy importante que la retroalimentación sea descriptiva, que siempre se mantenga en un tono positivo enfocada hacia los progresos y que se establezcan metas alcanzables. Boud advierte que en caso contrario, se puede afectar la autoestima del alumno y con eso el proceso de aprendizaje: “The use of 'final vocabulary' in assessment, that is the use of value-laden, judgmental words, has

been identified as a mechanism for damaging self-esteem and inhibiting learning.” (Boud, 2000, p.162). Los aspectos negativos observados se pueden traducir más bien en forma de recomendaciones o propuestas, las metas no cumplidas se pueden formular como preguntas, tomando en cuenta que el sentido de una retroalimentación no es juzgar al alumno (o al docente) sino proponer caminos alternativos y guiar los pasos para alcanzar los objetivos del curso.

Así como el alumno recibe información sobre la efectividad de su aprendizaje, el docente también debe aprovechar las evidencias para sacar conclusiones sobre la efectividad de su enseñanza, la organización del curso y la utilidad de los materiales empleados. La autocrítica es un instrumento valioso para incrementar la efectividad de la práctica en el aula: “La docencia no es un estado al que se llega, sino un camino que se hace.” (Álvarez, 2001, p.82). En este sentido, la retroalimentación ofrece observaciones en diferentes momentos: “hacia atrás”, tomando en cuenta los productos elaborados por los alumnos, “en este momento” durante el dialogo en el aula, y “hacia adelante” con el propósito de detectar necesidades futuras para la planeación. Una vez más, el fin de cualquier evaluación formativa siempre será mejorar el proceso educativo.

3.6 Metaevaluación

Una “*metaevaluación*” consiste en analizar el proceso de evaluación, es la evaluación de una evaluación (Santos & Moreno, 2004). Stufflebeam (2001a) considera a la metaevaluación ser una obligación de los evaluadores y la define como sigue:

Metaevaluation is the process of delineating, obtaining, and applying descriptive information and judgmental information about an evaluation's utility, feasibility, propriety, and accuracy and its systematic nature, competence, integrity/honesty, respectfulness, and social responsibility to guide the evaluation and publicly report its strengths and weaknesses. (p. 183)

De la misma manera que la evaluación se puede distinguir por su tipo en formativa y en sumativa, la metaevaluación puede asumir diferentes roles: “Like any other kind of evaluation, metaevaluation may have a formative role in helping an evaluation succeed and a summative role in helping interested parties judge the evaluation's merit and worth.” (Stufflebeam & Shinkfield, 2007, p. 656).

En el contexto de la presente investigación, la metaevaluación tiene un enfoque formativo, estará centrada en las evidencias que permitan comprender el funcionamiento y el valor de las actividades evaluativas. Stufflebeam (2001a, p. 183) afirma que la metaevaluación formativa ayuda al evaluador a planear, a llevar a cabo, a mejorar, a interpretar y a reportar sus estudios de evaluación. Para establecer los criterios que se aplicarán con la finalidad de valorar estas posibles evidencias se recurre a los principios de evaluación en los que se basó el proyecto piloto. Para eso, la selección de los puntos a observar y de la interpretación de los datos obtenidos debe ser cuidadosa:

Fourth generation evaluation, as we shall show, rests on two elements: responsive focusing -determining what questions are to be asked and what information is to be collected on the basis of stakeholder inputs - and constructivist methodology - carrying out the inquiry process within the ontological and epistemological presuppositions of the constructivist paradigm. (Guba & Lincoln, 1989, p. 11)

Con respecto a esa decisión, Santos (2000) llama la atención sobre la necesidad de analizar lo que sucede con las evaluaciones y aporta tres puntos muy importantes que otros autores no mencionan específicamente. Según él, para aprender de las evaluaciones que se realizan se necesita una reflexión rigurosa y desapasionada sobre los procesos y los resultados para así evitar repetir los mismos errores. Pero también es importante analizar y desentrañar las explicaciones sobre los aciertos y el conocimiento elaborado. Asimismo, recomienda que una metaevaluación siempre debe estar encaminada a la mejora de la práctica educativa. Y, finalmente, recuerda al evaluador la dimensión ética de la misma:

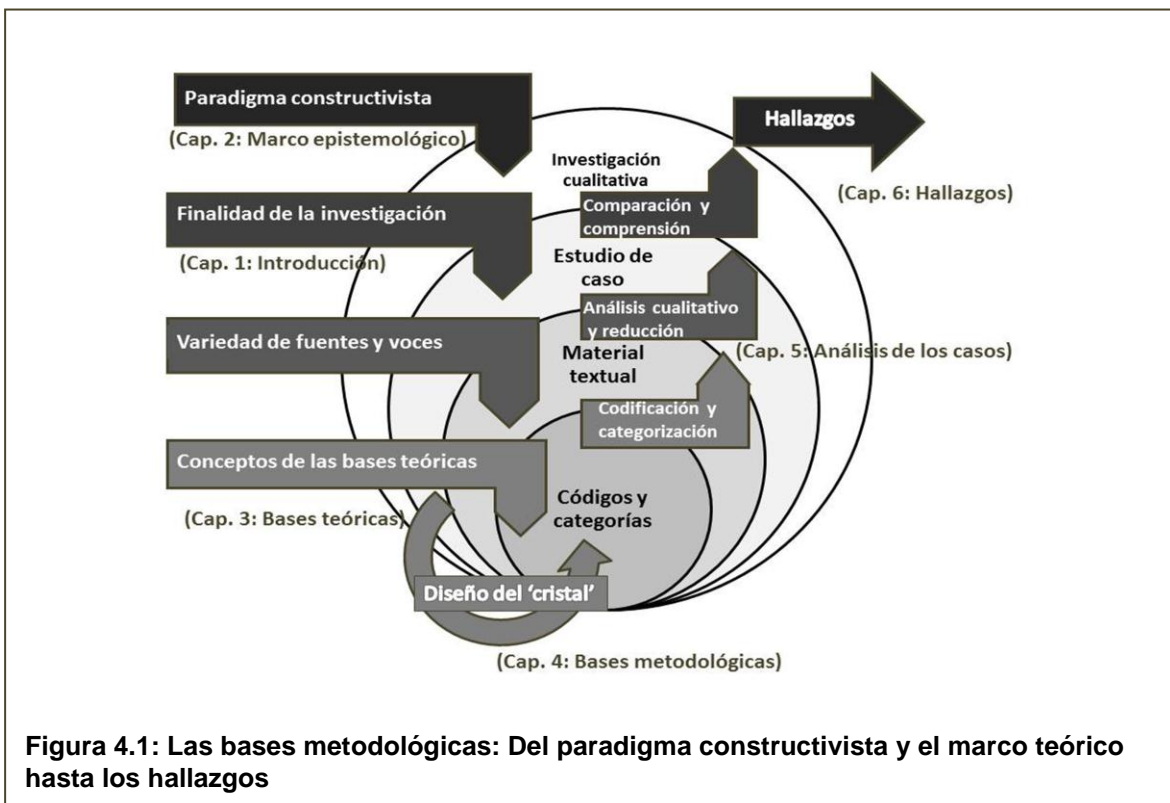
La metaevaluación no es un proceso exclusivamente técnico. Como la misma evaluación, tiene una dimensión sustancialmente ética. Por eso, la metaevaluación no se centra exclusivamente en la búsqueda de criterios de carácter metodológico o algorítmico, sino que se ha de centrar en su vertiente moral. (Santos, 2000, p.20)

Por todo lo anterior, en el siguiente capítulo, las bases metodológicas, se enfatiza en primer lugar el enfoque constructivista de la metaevaluación, después se ofrecen criterios que ayudan a garantizar la confiabilidad y se discute la necesidad de cuidar los aspectos éticos de la investigación cualitativa.

4 BASES METODOLÓGICAS

There is no single wellspring of qualitative research. (Stake, 1995, p.35)

Antes de presentar las bases metodológicas a detalle se ofrece una recopilación y un panorama de los siguientes capítulos. Como ya se ha mencionado, bajo el marco epistemológico se encuentran dos pilares: Por un lado, las bases teóricas que describen los conceptos importantes desde la perspectiva de una metaevaluación, empezando con la importancia de la educación, llegando al papel que juega la lengua y, en el presente caso, la LE, especificando después la particularidad de la escritura en LE, su proceso de E-A y, finalmente, la EF con respecto a este proceso. Por el otro lado, se encuentran las bases metodológicas, en las cuales se fundamenta la presente investigación.



En la figura 4.1 se aprecia que las bases metodológicas también se ubican bajo el paradigma constructivista, lo cual fomentó la decisión de llevar a cabo una investigación cualitativa. Por la finalidad de la investigación, que es comprender la

influencia de la EF en el proceso de E-A de la escritura en alemán como LE, se decidió aplicar un estudio de casos múltiples. En éste se incluyeron varias fuentes y diferentes voces en forma de material textual. Para tomar en cuenta los conceptos descritos en las bases teóricas, se diseñó una herramienta para el análisis la cual, desde el punto central de la EF, permitió observar diferentes perspectivas y sirvió después para definir los códigos y las categorías de la investigación.

Como se explicará a detalle en el capítulo 5, el análisis de caso, esta herramienta se utilizó también para la codificación y la categorización del material textual. En una segunda fase, se aplicó un análisis cualitativo de los datos encontrados y una reducción para cada uno de los seis casos individuales. Mediante la comparación de estos casos se llegó a la comprensión de similitudes y diferencias y finalmente a los hallazgos que se presentarán más adelante, en el capítulo 6.

4.1 El paradigma constructivista y sus bases metodológicas

Si antes, en las bases teóricas, la noción del proceso de E-A y su respectiva evaluación se adscribieron a un paradigma constructivista, ahora las bases metodológicas también respetarán esta visión del mundo. Guba y Lincoln (1994) dejan muy claro que la selección del método subyace al paradigma: “Questions of method are secondary to questions of paradigm, which we define as the basic belief system or worldview that guides the investigator, not only in choices of method but in ontologically and epistemologically fundamental ways.” (p. 105). Así que la metodología de la presente investigación también se basará en un paradigma constructivista: “Constructivists are deeply committed to the contrary view that what we take to be objective knowledge and truth is the result of perspective. Knowledge and truth are created, not discovered by mind.” (Schwandt, 1994, p. 125).

Tanto la noción del “conocimiento” como la de “verdad” dejan de ser únicas. El concepto de “verdad” se convierte en “la construcción mejor informada y más sofisticada sobre la cual existe un consenso en un momento determinado” (Schwandt, 1994, p. 128). Basado en los mismos argumentos, tampoco es posible

afirmar la existencia de un mundo “independiente y objetivo”. Al contrario de lo que dice el sentido común, no existe de antemano un único “mundo real” independiente de la actividad mental humana y del lenguaje simbólico humano; eso quiere decir que lo que se llama “el mundo” es el producto de una mente que lo construye a través de procedimientos simbólicos (Bruner, 1986, p. 95). Esta perspectiva es opuesta al positivismo, sin embargo es simplemente una noción alternativa de la “verdad”, ninguna más real que la otra.

El paradigma también influye en la relación entre el investigador y el material: “The epistemological question is answered by adherents of the constructivist paradigm by asserting that it is impossible to separate the inquirer from the inquired into. It is precisely their interaction that creates the data that will emerge from the inquiry.” (Guba & Lincoln, 1989, p.88). Si se parte de la idea de que el investigador y el objeto de la investigación están ligados de manera interactiva, esa unión estrecha influye también en los resultados que se obtendrán: “The investigator and the object of investigation are assumed to be interactively linked so that the ‘findings’ are *literally created* as the investigator proceeds.” (Guba & Lincoln, 1994, p. 111). De esta manera, se construye significado y nuevo conocimiento.

4.2 La investigación cualitativa

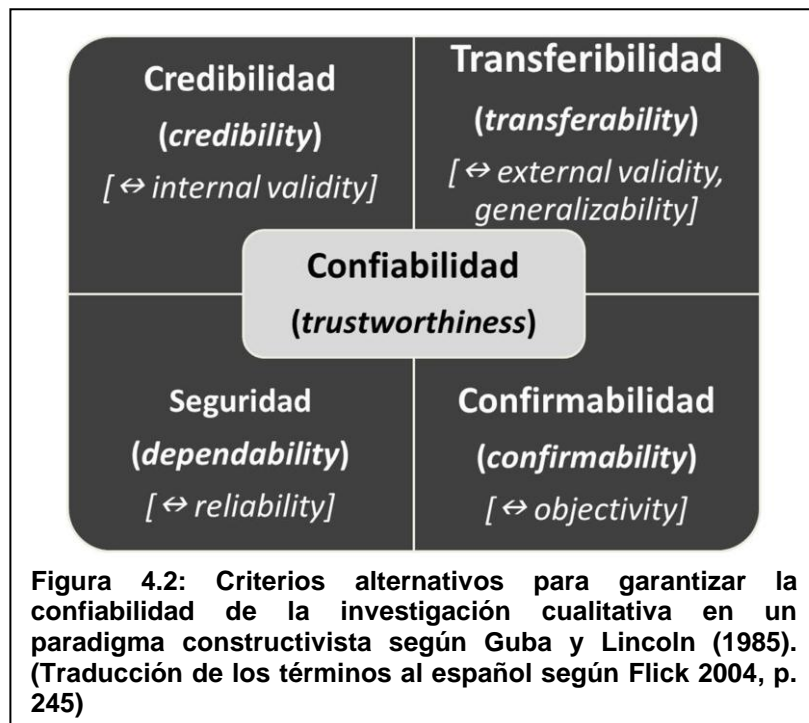
Con base en las preguntas de investigación (véase capítulo 1) se optó por una investigación cualitativa, ya que la meta es entender el funcionamiento de la evaluación formativa a partir de evidencias encontradas, dado que hasta ahora no se ha formulado una teoría que explique este fenómeno de manera satisfactoria. En ese mismo sentido, Merriam (2001, p. 6) subraya que el investigador cualitativo busca entender el significado construido por las personas, la manera en que dan sentido a su mundo y a sus experiencias. Contrario a los métodos cuantitativos que atomizan un fenómeno para examinar las partes que lo componen, convirtiendo estos en las variables de su estudio, la investigación cualitativa trata de comprender cómo las partes trabajan en conjunto y explicar cómo engranan las diferentes partes, entre ellas la reflexión, corrección, retroalimentación y la

observación. Dado este caso, lo importante es tomar en cuenta más bien la visión de los participantes (*emic*) no tanto la del investigador (*etic*¹³).

4.2.1 Criterios para garantizar la confiabilidad de la investigación

Una investigación cualitativa, al igual que una cuantitativa, necesita demostrar que sus hallazgos ameritan la atención y deben ser tomados en cuenta. Con respecto a un paradigma constructivista, Guba y Lincoln (1985, p. 114 y 1989, pp. 233) son pioneros en la definición de alternativas a los estándares de calidad (Stufflebeam, 2001b, p. 71) y sus términos son citados también por otros autores como Creswell (2007, p. 203), Flick (2004, p. 245) Merriam (2001, p. 200) y Richards (2003, p. 286). Los autores de '*Fourth Generation Evaluation*' proponen la noción 'confiabilidad' (*trustworthiness*) como un conjunto de cuatro criterios alternativos a los estándares de calidad de la investigación de corte positivista tal como lo muestra la figura 4.2.

El criterio de 'credibilidad' (*credibility*), equivalente a 'validez interna' (*internal validity*) en los términos tradicionales, es un



isomorfismo construido entre las realidades de los sujetos y las reconstrucciones que se les atribuyen. Eso quiere decir que en vez de enfocarse en la supuesta realidad "real", allá afuera, el enfoque pretende encontrar una concordancia entre

isomorfismo construido entre las realidades de los sujetos y las reconstrucciones que se les atribuyen. Eso quiere decir que en vez de enfocarse en la supuesta realidad "real", allá afuera, el enfoque pretende encontrar una concordancia entre

¹³ Los términos "*etic*" y "*emic*", introducidos por K. Pike, provienen de "*phonetics*" y "*phonemics*". Se usan para referirse a dos tipos diferentes de descripción relacionadas con la conducta y la interpretación de los agentes involucrados. Se entiende generalmente "*emic*" como el punto de vista del sujeto del estudio y "*etic*" como el punto de vista del investigador. (Creswell 1998, Merriam 2001, Stake 1995)

las realidades construidas por los sujetos y las representaciones de ellas por el investigador.

Existen varias técnicas para incrementar la probabilidad de lograr este isomorfismo, empezando con un compromiso prolongado de investigación así como una observación persistente. Asimismo, se recomienda una subjetividad progresiva y se aconseja la inclusión de casos negativos. Cuando sea posible, la opinión de los involucrados y de otros colegas también sirve para aumentar la credibilidad. (Guba & Lincoln, 1989)

Otra opción para aumentar la credibilidad es la triangulación, es decir, el uso de múltiples fuentes de datos o de varios métodos para confirmar los hallazgos emergentes. Según Flick (2004), el término 'triangulación' se utiliza "para denominar la combinación de métodos, grupos de estudio, entornos locales y temporales y perspectivas teóricas diferentes al ocuparse de un fenómeno." (p. 243). Mientras que a Guba y Lincoln (1989) el concepto de triangulación les parece demasiado "positivista", Merriam (2001, p. 204) lo recomienda para aumentar la validez interna de una investigación cualitativa. Para Yin (2003, p. 97) forma parte esencial de su primer principio de la colección de datos en los estudios de caso, ya que el uso de diferentes fuentes de evidencias permite al investigador desarrollar 'líneas convergentes de investigación'. Stake (1995, pp. 107) le dedica todo un capítulo a la triangulación, atribuyendo el origen de este término a la navegación por medio de las estrellas, lo cual permite al marinero localizar su posición con más precisión. Importante en este sentido es que se trata de la intersección de tres líneas para localizar un punto en el espacio. Después argumenta: "Our problem in case study is to establish meaning rather than location, but the approach is the same. We assume the meaning of an observation is one thing, but additional observations give us grounds for revising our interpretation." (p. 110).

Para poder observar un proceso complejo se requieren más informaciones que un punto bien localizado. Richardson (1994) propone usar, en vez de la imagen de un triángulo, la de un cristal:

I propose that the central image for "validity" for postmodernist texts is not the triangle – a rigid, fixed, two-dimensional object. Rather, the central image is the crystal, which

combines symmetry and substance with an infinite variety of shapes, substances, transmutations, multidimensionalities, and angles of approach. Crystals grow, change, alter, but are not amorphous.

Crystals are prisms that reflect externalities and refract within themselves, creating different colors, patterns, arrays, casting off in different directions. What we see depends upon our angle of repose. Not triangulation, crystallization. (p. 522)

Especialmente en el área de la educación y de la evaluación, la triangulación de datos no logra representar los múltiples aspectos ni mostrar los cambios durante el proceso de E-A. Por eso, la presente investigación tratará de acercarse –dentro de sus posibilidades- a esta última idea, de ofrecer diferentes ángulos y aumentar así la credibilidad de la investigación, detallada más adelante en el análisis de casos.

El segundo criterio mencionado por Guba y Lincoln (1989) es la ‘transferibilidad’ (*transferability*) que se puede equiparar al criterio positivista de la ‘validez externa’ o ‘generalización’ (*external validity / generalizability*). En un paradigma constructivista, no se pueden generalizar los hallazgos, ya que el interés de la investigación se dedica a comprender a fondo un caso específico, pero sí se pueden encontrar similitudes y también diferencias con otros casos, ya que se ofrece la mayor cantidad de datos y detalles posibles:

The object of the game in making transferability judgments is to set out all the working hypothesis for *this* study, and provide an extensive and careful description of the time, the place, the context, the culture in which those hypotheses were found to be salient. (Guba & Lincoln, 1989, p. 241)

Por lo mismo es importante proveer información detallada sobre la situación, el lugar y el contexto de la investigación. Así que este fenómeno depende de una descripción amplia y una interpretación que convierte este caso particular en interesante y relevante para otros que se encuentran en otras situaciones (Richards, 2003, p. 286). En el caso de la presente investigación, se aseguró la transferibilidad a través de la descripción del lugar y del contexto (capítulo 1, ‘Antecedentes’), de la procedencia de los hallazgos (capítulo 6, ‘Hallazgos’).

El tercer criterio se conoce como ‘seguridad’ (*dependability*), lo que equivale al criterio convencional de ‘reliabilidad’ (*reliability*). En un contexto cuantitativo, este criterio sería una condición previa para establecer la validez, ya que ésta busca cierta estabilidad y consistencia de los resultados a pesar del paso del tiempo. Sin embargo, en un contexto constructivista, los cambios metodológicos

forman parte del diseño emergente para alcanzar así construcciones cada vez más sofisticadas. Lejos de ser amenazas a la confiabilidad de la investigación, estos cambios son típicos de una investigación exitosa. En el presente estudio se decidió emplear un esquema basado en la teoría como herramienta para el análisis que se describe más adelante. Este patrón sufrió algunas correcciones al principio y durante el análisis, como se reporta más adelante en los hallazgos.

El cuarto criterio reside en la 'confirmabilidad' de los hallazgos (confirmability), paralelo al criterio positivista de la 'objetividad' (*objectivity*). La confirmabilidad pretende asegurar que los datos, interpretaciones y hallazgos de la investigación se basan en contextos y personas, y que no son simplemente productos de la invención del investigador. En el paradigma constructivista, la garantía de la integridad de los hallazgos se encuentra arraigada por un lado en la posibilidad de rastrear el origen de los datos (construcciones, afirmaciones, hechos etc.), y, por el otro, se asegura por la lógica empleada para construir las interpretaciones coherentes. (Guba & Lincoln, 1989, p. 242). El material que forma el *corpus* de la presente investigación es tan abundante que no se puede incluir en la tesis, pero se pone a disposición de cualquier interesado¹⁴. En los 'hallazgos de la investigación', es decir en el capítulo 6 del presente trabajo, se ofrecen citas, traducidas del alemán al español, representando tanto la voz del alumno como la del docente. Con esta medida se espera poder cumplir con el criterio de la 'confirmabilidad'.

4.2.2 La ética de la investigación

Cuidando estos cuatro criterios mencionados en el punto anterior se puede garantizar una investigación seria. No obstante, falta un aspecto, la ética de la investigación. Richards (2003) advierte que una buena investigación cualitativa llega a descubrir cosas sobre personas que ellos mismos no sabían y probablemente no quisieran que otros sepan. La responsabilidad del investigador es actuar siempre de manera ética y darle el debido respeto a las metas, la

¹⁴ Las tesis impresas se acompañan de un CD con los datos, en Internet está a disposición en 'google drive': <https://docs.google.com/folder/d/0B0Jeo6x1KW4PTFZG0E9IaU9LMVk/edit> (creado en diciembre 2012)

situación en la que se lleva a cabo la investigación y los valores e intereses de las personas involucradas (p. 139). Según Stufflebeam (2001b), el modelo de una evaluación constructivista exige un comportamiento ético al evaluador, así como abogar por todos los involucrados, respetando su libre albedrío en todos los aspectos. Además, la investigación ha de ser consistente con una manera efectiva de cambios y mejoras en la sociedad. (p. 71)

Por otro lado, Creswell (2007) ofrece en este contexto el término de 'validez ética', definiéndolo así: "Ethical validation means that all research agendas must questions their underlying moral assumptions, their political and ethical implications, and the equitable treatment of diverse voices." (p. 205). Y más adelante llega a la conclusión: "Our research must have transformative value leading to action and change." (p. 206). De esta manera coincide completamente con las exigencias que Santos (2001) formula con respecto a la metaevaluación, mencionadas en las bases teóricas.

Otro aspecto ético importante es la confidencialidad de la información contenida en el material y los datos resultantes. Con respecto a la investigación educativa, la UNAM no ha definido un lineamiento específico, así que la presente investigación se atenderá al código de ética de la Asociación Americana de Investigación Educativa (*American Educational Research Association – AERA*). En el punto 12 de los 'estándares de ética', la 'confidencialidad', bajo el inciso f¹⁵, la asociación recomienda: "Education researchers protect the confidentiality of student records, performance data, and personal information, whether verbal or written, given in the context of academic consultation, supervision, or advising." (p.142) Por lo mismo no se mencionarán ni los nombres de los participantes ni otros datos personales explícitos, y se tratará de proteger su propiedad intelectual, aun cuando todos los participantes en aquel entonces estaban verbalmente de acuerdo en la posibilidad de usar la información para un trabajo académico. En este mismo contexto también es propio mencionar que el papel de investigador como metaevaluador no se enfoca en juzgar los trabajos de los alumnos ni la

¹⁵ http://www.aera.net/Portals/38/docs/About_AERA/CodeOfEthics%281%29.pdf (actualizado en diciembre 2012)

calidad de la evaluación formativa sino que pretende comprender su funcionamiento y así aprender de estos nuevos conocimientos.

4.3 El estudio de caso

Considerando los objetivos de la investigación, la disponibilidad de material abundante y la distancia temporal al proyecto piloto, se decidió usar un estudio de caso como estrategia de investigación en el cual se estudia un colectivo (un grupo de alumnos representativo) localizado en un solo lugar (CELE).

Stake (1994, p. 236) explica que la decisión de llevar a cabo un estudio de caso no depende tanto de la selección metodológica sino más bien del objeto que se va a estudiar. Yin (2003), por su parte, recomienda esta estrategia cuando se trata principalmente de preguntas sobre el cómo y el porqué y cuando el investigador tiene poco control sobre los eventos: “In general, case studies are preferred strategy when “how” or “why” questions are being posed, when the investigator has little control over events, and when the focus is on a contemporary phenomenon within some real-life context.” (p. 1), como justamente es el caso de la presente investigación. Con respecto al interés específico de la investigación, se trata de un 'estudio de caso instrumental', como lo define Stake, es decir, se examina un caso particular para así formarse una idea (él usa la palabra '*insight*') sobre una cuestión en particular o para encontrar más detalles sobre una teoría. El caso en sí es de interés secundario; más bien apoya la comprensión de algo más, aquí la influencia de una EF en el proceso de E-A de la escritura en alemán como LE. Según el mismo autor, el caso se analiza de manera profunda, sus contextos se examinan a fondo, se detallan sus actividades comunes, justamente porque eso ayuda a perseguir los intereses externos, lo cual, en el caso de la presente metaevaluación, sería aprender para mejorar. Asimismo, aclara Stake (1994, p.237), la selección del caso se basa fundamentalmente en la intención de avanzar en la comprensión de este tema de interés. Por otro lado, Merriam (2001, p. 19) apoya esa visión con su comentario cuando detalla que el diseño de un estudio de caso se utiliza para obtener una comprensión profunda de la situación y su significado para los involucrados. El interés se enfoca más en el proceso que en los resultados, en el contexto más que en una variable específica, y en el

descubrimiento más que en una confirmación. La comprensión profunda obtenida mediante los estudios de caso puede influir directamente en la planeación, en la práctica y en investigaciones futuras. La presente metaevaluación persigue estas mismas metas.

Un estudio de caso se define como una investigación empírica que indaga un fenómeno contemporáneo en un contexto real, especialmente si la frontera entre el fenómeno y el contexto no es tan evidente. Según Yin (2003), este tipo de estudio puede tratar con la situación técnicamente distintiva de contar con más variables de interés que con puntos concretos de datos, basarse en múltiples fuentes de evidencias y satisfacer la necesidad de que los datos deben convergir en una triangulación así como beneficiarse de desarrollos previos de propósitos teóricos capaces de guiar la recolección de datos y su análisis (p. 14), como es el caso del esquema de cristalización que se presenta más adelante.

Especialmente sobre el tema de la evaluación, los 'estudios de caso' gozan de cierta preferencia, mencionando cinco aplicaciones distintas: para *explicar* relaciones causales demasiado complejas para una encuesta o una investigación experimental, para *describir* una intervención en un contexto real, para *ilustrar* un tema específico de una evaluación, para explorar estas situaciones en las cuales la realización de la evaluación no lleva a resultados claros y, en quinto lugar, justamente para llevar a cabo una *metaevaluación* (Yin, 2003, p. 15).

4.3.1 La selección del caso

La decisión sobre cuál material usar para el estudio de caso se basa principalmente en las recomendaciones de Stake (1995, p. 4). Él advierte que no se estudia un caso para poder generalizar los resultados sino para entender este preciso caso de manera profunda, como ya se mencionó con anterioridad (p.44). Asimismo, insiste en criterios de selección adecuados para poder aprender lo máximo posible, y preguntando, según los objetivos, cuáles casos llevarán la investigación hacia una comprensión profunda, a afirmaciones o tal vez a ratificar generalizaciones. También resalta la importancia tanto de mantener un equilibrio como de ofrecer variedad, sin embargo, siempre deberá prevalecer la oportunidad para aprender (p.6). Para el trabajo de campo cualitativo Stake recomienda tomar

una muestra intencionada (*purposive sample*), integrando variedad y reconociendo oportunidades para un estudio intenso (Stake, 2005, p. 451).

Por eso mismo, se buscó entre todo el material disponible en el acervo al grupo que mejor cumpliera con todas estas expectativas. Antes del proyecto piloto descrito en 'antecedentes' ya se había trabajado con portafolios electrónicos para la producción escrita con otros grupos, pero sin aplicar conscientemente una evaluación formativa. Por el otro lado, en los grupos que iniciaron sus cursos después del 2010-1, ya se introdujeron algunos cambios y nuevos materiales que representarían factores adicionales a tomar en cuenta.

Con esta base se seleccionó el primer grupo que participó en el proyecto piloto durante tres semestres consecutivos, del semestre 2009-1 al 2010-1, es decir, estos alumnos empezaron el sexto semestre en agosto de 2008 hasta terminar el octavo semestre en noviembre de 2009. De ahí se seleccionaron, por medio de un muestreo intencionado, seis alumnos, tomando en cuenta que provinieran de diferentes facultades, que tuvieran diferentes experiencias con el aprendizaje de lenguas y que manifestaran diferentes intereses en el aprendizaje del alemán. A partir de los resultados en la certificación precedente, se trató de equilibrar la selección de casos a estudiar también según su desempeño. Para ilustrar el mecanismo de la decisión se puede consultar la tabla correspondiente en el anexo 2.

Justamente esta variedad entre los alumnos y la posibilidad de observar su desarrollo durante dos a tres semestres completos apoyó la decisión de usar los materiales provenientes de este grupo específico para el estudio de caso, todo con la finalidad de entender cómo influye la evaluación formativa en el proceso de E-A. Las circunstancias concretas se describirán más adelante en detalle.

4.3.2 El *corpus* de la investigación

El material para la presente investigación, el *corpus*, proviene de un proyecto piloto anterior, como ya se explicó en el capítulo 1, en 'Antecedentes'. En esa época, la participación en el proyecto piloto para fomentar la escritura era voluntaria y los trabajos no fueron elaborados para el propósito de la investigación, así que se pueden considerar 'evidencias no propiciadas'.

El material permite un estudio longitudinal, ya que abarca los avances en la producción escrita a lo largo de un año y medio. Para describirlo en términos de ‘dominio de lengua’ en relación con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas¹⁶ (MCER), los alumnos avanzaron desde un nivel B1 (*ÖSD - Zertifikat Deutsch*) hasta un B2 (*ÖSD – Mittelstufe Deutsch*)¹⁷ y en algunos casos un poco más, un B2(+), dado que presentaron el examen de certificación después del séptimo semestre y siguieron aprendiendo en el octavo.

Los documentos provienen de tres fuentes diferentes: los de los alumnos y del docente se coleccionaron en los portafolios, además se integran fuentes externas como se puede observar en el cuadro 4.1.

Las producciones escritas de los alumnos, dos a tres tareas por cada uno de los tres semestres, y las correcciones correspondientes hechas por el autor del texto conforman la mayor parte del material. A partir del segundo semestre del proyecto se integraron también reflexiones de los alumnos al principio, en medio y al final de cada semestre. Por parte del docente se encuentran comentarios a cada tarea y también a cada corrección así como una hoja con observaciones que se compartió con el alumno durante cada semestre. Las fuentes externas proveen material adicional.

¹⁶ En español: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf (diciembre 2012), en alemán: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/i3.htm> (diciembre 2012)

¹⁷ <http://www.osd.at/default.aspx?Slid=9&LAid=1> (diciembre 2012)

Entre ellas cuentan el *input* utilizado en clase en forma de textos auténticos, los datos obtenidos por exámenes departamentales y por la certificación, así como la bibliografía.

Cuadro 4.1: El *corpus* de la investigación

	Fuente: 6 Alumnos	Fuente: Docente	Fuentes externas
▲ Período de 3 semestres	Producciones escritas en su primera versión	Comentarios y correcciones a la producción escrita	Puntos obtenidos en la certificación del ÖSD (ZD) (antes de entrar al curso)
			Puntos obtenidos en la certificación del ÖSD (MD) (después del 7° u 8° sem.)
▼	Producciones escritas en su versión corregida	Comentarios y correcciones a la segunda versión	Materiales para el <i>input</i>
			Materiales para la evaluación
	Reflexiones al principio, en medio y al final del 7° y 8° semestre	Observaciones a lo largo de cada semestre	Bibliografía

4.4 La naturaleza del material textual

Después de una primera revisión del material textual disponible se detectaron ciertas consideraciones necesarias en la realización del análisis cualitativo. En primer lugar, la extensión del material, alrededor de 50 páginas por cada alumno seleccionado, hizo necesario reducir la información obtenida a lo esencial para esta investigación, es decir, seleccionar la información relacionada con las preguntas de investigación. Además, los textos en forma de tarea se analizaron en varias versiones y desde diferentes ángulos, lo cual permitió un seguimiento con respecto al proceso de E-A muy interesante pero a veces repetitivo. Todos los textos de los alumnos, tanto tareas como reflexiones, están escritos en alemán, y, a veces, contienen bastantes incorrecciones. Para una discusión de este material en un contexto mexicano, fue necesario traducir los hallazgos al español. Por lo mismo, los datos se han de reportar lo más apegado posible al texto en alemán, pero se expresan en tercera persona para recordar que se trata de una

interpretación. Por otro lado, en un séptimo estudio de caso se tomaron en cuenta los textos que se usaron como “input” y el material que se usó para indicar las tareas y para evaluarlas. Estos textos provenían parcialmente del libro de texto utilizado en las clases presenciales (Auf neuen Wegen, Hueber Verlag¹⁸), por otra parte de diversas páginas de Internet (Deutsche Welle¹⁹, Die Zeit²⁰, etc.) o del material para la preparación a la certificación (ÖSD Mittelstufe²¹, ÖSD Oberstufe y TestDaF²²). En el anexo 3 se encuentra una tabla con más información sobre los textos utilizados como *input*.

4.4.1 La codificación a partir de diferentes conceptos en la EF

En la investigación cualitativa existen diversos enfoques para interpretar los datos y consecuentemente se siguen diferentes pasos. En algunos casos, como por ejemplo la hermenéutica objetiva, la investigación se abstiene de utilizar métodos específicos para la recogida de datos, en otros se emplea una codificación del material con el propósito de luego categorizar y/o de desarrollar una teoría. Stake recomendó emplear una categorización previa para analizar los datos de un ‘estudio de caso instrumental’:

With instrumental case studies, where the case serves to help us understand phenomena or relationships within it, the need for categorical data and measurement is greater. We will forego attention to the complexity of the case to concentrate on relationships identified in our research questions. The nature of the study, the focus of the research questions, the curiosities of the researcher pretty well determine what analytic strategies should be followed: categorical aggregation or direct interpretation. (Stake, 1995, p. 77)

Y también Flick (2004) asegura que se requiere definir categorías para poder hacer un análisis cualitativo del contenido:

Uno de los rasgos esenciales es el uso de las categorías, que se deriva a menudo de modelos teóricos: las categorías se llevan al material empírico y no se desarrollan necesariamente a partir de él, aunque se evalúan repetidamente frente a él y se modifican si es necesario. Sobre todo, y contrariamente a otros enfoques, la meta aquí es reducir el material. (p. 206)

¹⁸ <https://shop.hueber.de/de/reihen-und-lehrwerke/auf-neuen-wegen/auf-neuen-wegen-lb.html> (diciembre 2012)

¹⁹ <http://www.dw.de/> (diciembre 2012)

²⁰ <http://www.zeit.de/index> (diciembre 2012)

²¹ <http://www.osd.at/default.aspx?Slid=32&LAid=1> (diciembre 2012)

²² <http://www.testdaf.de/index.php> (diciembre 2012)

Siguiendo los consejos de Stake y Flick, se preparó una herramienta que se presenta más adelante en el punto 4.4.2, como apoyo al análisis de cada uno de los 6 casos individuales, esperando que esto permitiera codificar los datos y encontrar categorías sin pasar por alto la complejidad del caso. Los códigos que se emplean en el esquema provienen de los puntos más importantes mencionados en las bases teóricas. También Yin recomienda el uso de un patrón basado en las variables específicas:

For case study analysis, one of the most desirable techniques is using a pattern-matching logic. Such a logic compares an empirically based pattern with an predicted one (or with several alternative predictions). If the patterns coincide, the results can help a case study to strengthen its *internal validity*. (Yin, 2003, p. 116)

Claro está que este esquema se podría diseñar de forma muy diferente, se podrían añadir o quitar diferentes categorías y también el orden podría variar según el punto de vista de cada quien. Éste se podría simplificar, por ejemplo, se podría reducir el concepto de la EF al contexto de la enseñanza y el aprendizaje, mediado por el docente y el alumno, o se podría triangular sólo con los materiales. Pero tomando en cuenta el marco teórico establecido para el presente trabajo, existen muchos otros aspectos que influyen de manera directa o indirecta en la construcción del conocimiento. Además, las preguntas de investigación se formularon justamente para descubrir la manera como influye la EF en este proceso y no se quiere pasar por alto algún factor importante en sus múltiples dimensiones.

Como explican Corbin y Strauss: “What is different is the prism through which the analyst viewed the data.” (2008, p. 50). Ellos recomiendan presentar temas organizados para ofrecer un contexto mediante un análisis profundo, y tratar así de generar nuevos conocimientos y una comprensión más profunda:

“It [in-depth analysis] presents description that embodies well-constructed themes/categories, development of context, and explanations of process or change over time. In-depth analysis is more likely to generate new knowledge and deeper understandings because it trends to go beyond what everyone already knows.” (Corbin & Strauss, 2008, p. 51)

Por otra parte, Blumer (*apud* Corbin & Strauss, 2008) enfatizó el papel tan importante que juegan los conceptos en la investigación, puesto que reflejan los

elementos en el esquema que tiene el investigador del mundo empírico, convirtiéndose así en los puntos cardinales para la interpretación de los datos:

“Throughout the act of scientific inquiry, concepts play a central role. They are significant elements in the prior scheme that the scholar has of the empirical world; they are likely to be the terms in which his [*sic*] problem is cast; they are the categories for which data are sought and in which data are grouped, they usually become the chief means for establishing relations between data; and they are the anchor points in interpretation of findings.” (Blumer, 1969, p. 26; *apud* Corbin & Strauss, 2008, p. 51)

Por estas razones, en los párrafos siguientes se explica el diseño y el desarrollo del esquema que se utilizó después como apoyo para el análisis del material. Los diferentes elementos presentados ahí se entienden como códigos, y se espera que durante el análisis cualitativo del contenido, estos códigos vayan formando categorías más amplias.

Para el diseño del esquema se recurrió a la propuesta de Richardson (1994, p. 522), mencionada con anterioridad en la p. 51, de usar una cristalización en vez de una triangulación, para formar así una mirada al tema de manera más compleja. Como este diseño es una vista muy particular del investigador, es decir, solamente una propuesta para obtener una herramienta para el análisis que permita una visión diferente del tema, a continuación se detallan los pasos que se han seguido en la construcción antes de presentar el esquema completo.

4.4.2 Desarrollo y conformación de un esquema en apoyo a la codificación

Este esquema presenta diferentes ejes y rombos que fueron diseñados tomando en cuenta las relaciones de los conceptos, representados en los códigos, entre sí. A continuación se presentan 5 figuras con sus explicaciones correspondientes que describen el desarrollo del esquema a partir de los conceptos discutidos con anterioridad en las bases teóricas. Esto se considera necesario ya que este esquema fue la base para la codificación del material textual.

Figura 4.3: El eje horizontal: enseñanza – docente – evaluación – alumno – aprendizaje

Como punto central en el esquema se encuentra la evaluación formativa (en adelante sólo “evaluación”), acompañada de ambos actores, el docente y el alumno al mismo nivel, la enseñanza por un lado y el aprendizaje por el otro. Mientras que no se establecen sus relaciones con otros conceptos, este eje aparentemente es el más simple.

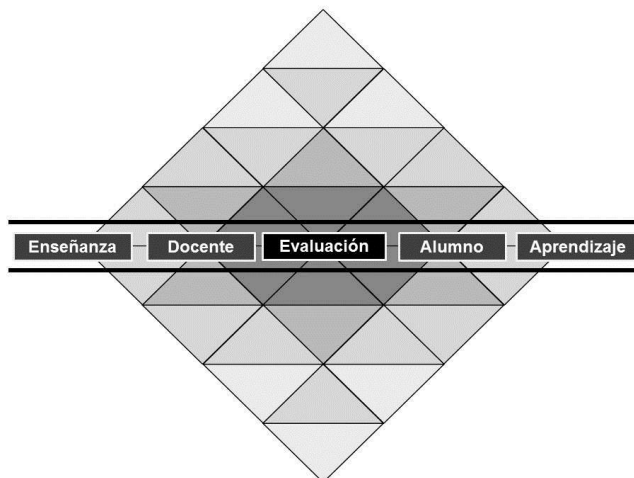


Figura 4.4: El eje vertical: “input” – modelos de texto – evaluación – retroalimentación – integración

Este eje muestra la relación entre el “input” y la integración. Los modelos de texto ofrecidos en la clase representan diferentes géneros y varían en el tipo de lenguaje empleado. Con la evaluación como punto central, el eje lleva a la retroalimentación, y en el otro extremo del eje se localiza la integración.

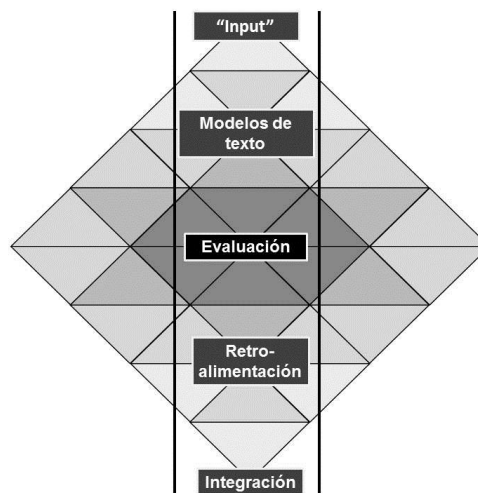


Figura 4.5: El rombo de la evaluación: Modelos de texto – docente – alumno – retro-alimentación

Combinando estos dos ejes descritos, se forma un rombo que, en su centro, ofrece una visión de la evaluación desde dos ángulos diferentes, la del docente y la del alumno, tanto con respecto a los modelos de textos como a la retroalimentación. Con eso se quiere analizar la función del material y la efectividad de la interacción entre los dos actores a través de la retroalimentación.

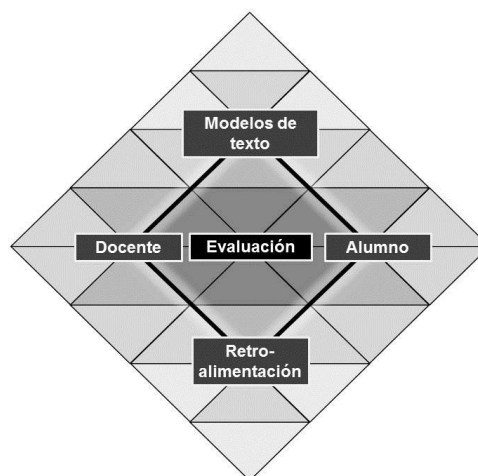


Figura 4.6: Los rombos de los participantes: el 'docente' y el 'alumno'

Más a detalle se puede relacionar al docente con su concepto sobre la lengua "extranjera" y al alumno con lo que representa para él la cultura de los "otros", así como con las estrategias necesarias para acercarse a estos dos conceptos. Claro está que ambos rombos están relacionados entre sí y no pueden ser separados. Aquí se espera poder comparar estos puntos de vista.

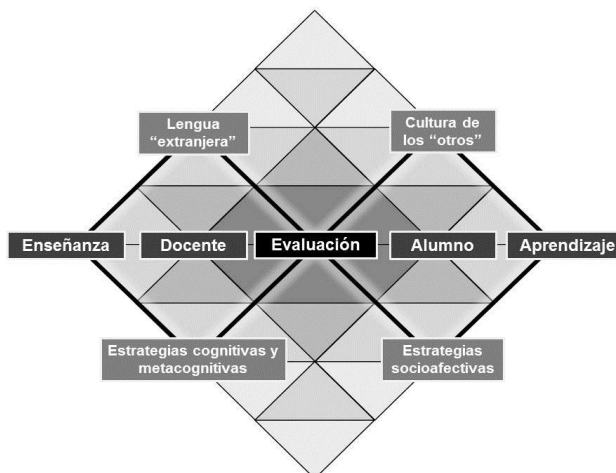
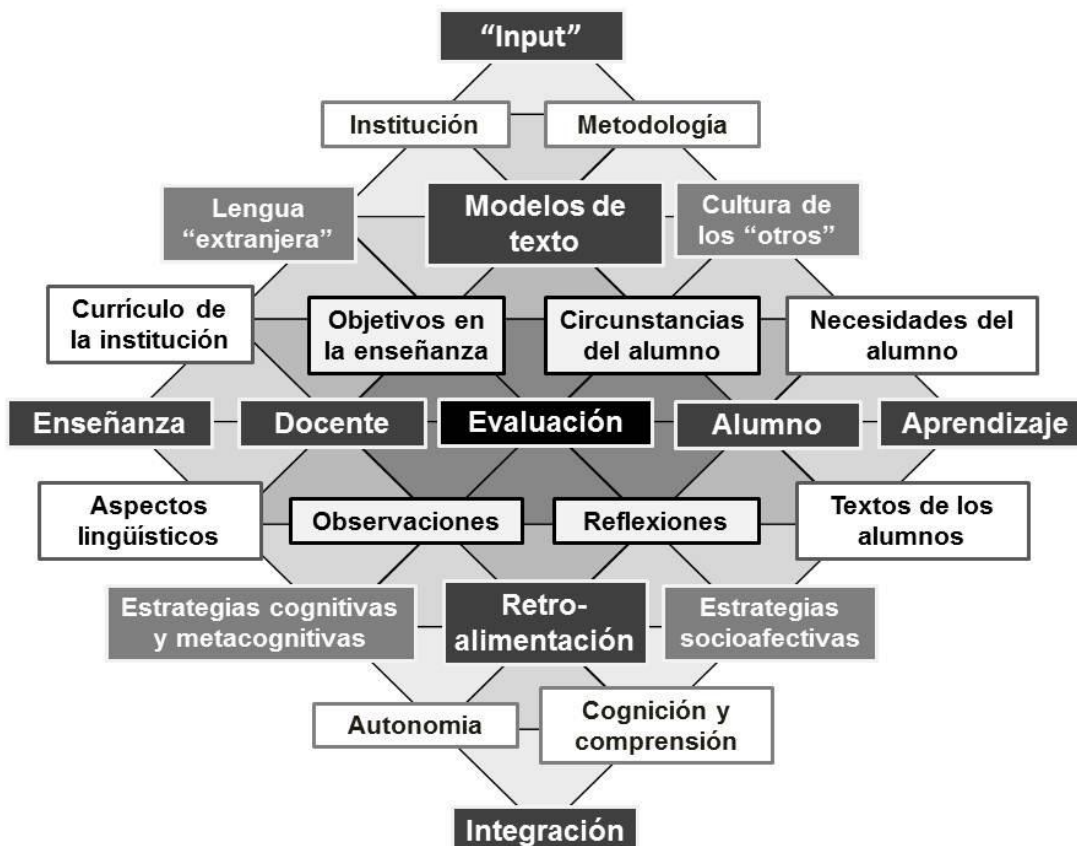


Figura 4.7: Más ejes y la interacción entre todos los elementos

Además de los conceptos mencionados hasta el momento, existen otros ejes que completan el esquema. Muy ligados al "input" se deben tomar en cuenta la institución, por un lado, y la metodología por el otro. De éstos dependerán los modelos de textos que se usarán en clase y la manera como se trabajará con ellos.



Otro eje se encuentra entre los modelos de texto y la evaluación, aquí se ubican los objetivos de la enseñanza, generalmente dependientes del currículo de la institución, y al otro lado se encuentran las necesidades del alumno así como las circunstancias en que éste se desarrolla. Estos cuatro elementos, aunque a la mejor parezcan secundarios, están relacionados directamente con la evaluación y con el proceso de E-A.

Un poco más abajo en el esquema se encuentra otro eje muy importante que incluye los aspectos lingüísticos, representando lo que en alemán se conoce como “Sprachbausteine”, es decir, tanto el vocabulario como la gramática en general, ubicados del lado de la enseñanza, y los textos producidos por los alumnos. En este eje, principalmente pero no de manera exclusiva, se reflejará la corrección de errores, a través de las observaciones del docente y de las reflexiones del alumno.

Y finalmente falta otro nivel antes de poder llegar a la integración: el fomento de la autonomía aunado al desarrollo de la cognición y la comprensión. Se sospecha que estos dos conceptos podrían funcionar como filtros antes de lograr una enseñanza y un aprendizaje verdadero. La autonomía se ubicó del lado del docente, puesto que Boud (2000), ya mencionado en el marco teórico (p. 33) proponiendo una evaluación sustentable, propone como meta de una enseñanza completa proveer al alumno con las herramientas suficientes para tomar el control no solamente sobre su aprendizaje sino sobre la evaluación de éste. Y la cognición y la comprensión se consideran los pasos finales para asegurar una integración de la nueva información al conocimiento personal. En resumen, la presente investigación tratará de tomar en cuenta todos estos elementos del esquema y ubicar los puntos principales de la influencia de la evaluación formativa y la manera como ocurre.

Después de elaborar el instrumento para el análisis se procedió a organizar el material como se describe en el siguiente capítulo 5, el ‘Análisis de caso’.

5 ANÁLISIS DEL CASO

In my analysis, I do not seek to describe the world or even to describe fully the case. I seek to make sense of certain observations of the case by watching as closely as I can and by thinking about it as deeply as I can. It is greatly subjective. I defend it because I know no better way to make sense of the complexities of my case. I recognize that the way I do it is not the “right way”. (Stake, 1995, p. 77)

En el punto 4.2.1 de las ‘Bases metodológicas’ se prometió guardar los criterios de confiabilidad como lo recomiendan, entre otros, Guba y Lincoln (1989). Uno de estos criterios reside en la ‘confirmabilidad’ de los hallazgos, más o menos equivalente a la ‘objetividad’ en un contexto cuantitativo. Esta ‘confirmabilidad’ se puede pretender por medio de una descripción detallada sobre la manera en que se obtuvieron estas evidencias. Los siguientes puntos explicarán a) la organización de los estudios de caso en sus diferentes fases; b) la aplicación teórica presentada en las bases metodológicas al material textual y c) los pasos a seguir para la obtención de los hallazgos que se ofrecen después.

5.1 La preparación del material textual para el análisis

Cuando se elaboraron los documentos del presente *corpus* como tareas, reflexiones y observaciones, cada alumno entregaba su tarea o reflexión en una fecha predeterminada del curso y eso proporcionó la oportunidad de apreciar la gran variedad entre los diversos textos. Pero ahora, durante la investigación, este mismo material se utilizó para observar el proceso de E-A de cada uno de los alumnos a lo largo del tiempo y así descubrir la manera como la EF influyó en este proceso. Por eso, en la primera fase, cada caso se analizó por separado y en forma cronológica, dado que el presente estudio es longitudinal.

Para el estudio de cada caso individual se conformó una tabla con cinco columnas como se muestra en el anexo 4 como “Ejemplo de codificación y categorización”. La columna de la izquierda indica el tipo del texto que se analiza, es decir, si es una tarea en su texto original, la revisión de esta tarea por el docente, la corrección del texto por el alumno o la segunda revisión. También

podría tratarse de la primera, segunda o tercera reflexión del alumno o de las observaciones del docente. Además se indica el semestre y el número de la tarea. En la segunda columna se insertaron los textos, cada uno en una fila, o a veces más, según su longitud. A la derecha de los textos se añadieron otras columnas, la equivalente a la tercera columna para los códigos del análisis en forma de etiquetas de 3 a 4 letras. Estos códigos provienen de los conceptos que conforman el cristal, más algunos otros que emergieran durante el análisis. La cuarta columna se insertó para añadir las categorías que surgieran a raíz de la codificación. Esto equivalió al primer paso para encontrar los temas recurrentes y se fue modificando constantemente durante el análisis. La columna en la extrema derecha se destinó para comentar los contenidos del material textual y, a veces, para parafrasear partes o traducirlos al español, usando los mismos colores de los códigos para facilitar su localización. En este lugar también se anotaron comentarios al respecto, resaltando éstos de manera especial. Otros comentarios más extensos se agregaron directamente debajo de los textos de los alumnos. Además se necesitaba lugar para las primeras anotaciones o ‘memos analíticos’ como los denomina Charmaz (2006) con respecto a la clasificación teórica: “Analytic memos provide the substance for creating first drafts of papers or chapters. Writing memos during each analytic phase prompts you to make the analysis progressively stronger, clearer, and more theoretical.” (p. 115). Estos ‘memos’ principalmente sirven para ligar ideas e impresiones con la teoría de varios autores y apoyar así el análisis posterior.

Esta técnica de preparación se aplicó a los seis estudios de caso del material textual de los alumnos y a un séptimo estudio de caso destinado a todo el material que se usó como input, es decir, los textos y las instrucciones para las diversas tareas, los diferentes cuestionarios para las reflexiones, la hoja de observación utilizada por el docente entre otros.

5.2 Análisis cualitativo del contenido

Después de la codificación y categorización se procedió a la reducción del material mediante un análisis cualitativo del contenido como se ejemplifica en el Anexo 5. Esto fue necesario a raíz de la gran cantidad de información encontrada en el

material. En esta segunda fase, la investigación se concentró en las preguntas de investigación, formuladas en el primer capítulo, y que aquí se recuerdan:

- ¿Cómo influye la EF en el proceso de E-A con respecto a la producción escrita en alemán como LE?
- ¿De qué manera la EF apoya la construcción de conocimientos y su aplicación en la producción escrita?
- ¿Cuáles son los factores que fomentan la efectividad del proceso de E-A?

Para poder reducir los datos obtenidos durante el primer análisis del material textual, la primera tarea fue seleccionar sólo lo relacionado con estas preguntas de investigación y dejar de lado todo lo demás, como por ejemplo, las reflexiones sobre la comprensión de lectura, por más interesantes o valiosas que fueran.

Estos datos seleccionados ahora se integraron en una tabla ordenada por categorías, juntando así la información que antes se encontraba a lo largo de tres semestres por tema. Stake se refiere a esta acción como '*categorical aggregation*' (1995, p. 78). Esta asociación de los datos con las categorías establecidas ayuda también a fortalecer la validez interna de la investigación como lo sostiene también Yin (2003, p. 116). Eso permitió observar de cerca el desarrollo de cada individuo en una categoría específica, como por ejemplo, los avances en la corrección de faltas en la categoría de los aspectos lingüísticos.

Además, a la hora de traspasar la información, parte del contenido traducido y/o parafraseado fue generalizado y resumido, como lo indica Mayring (en Flick 2004, p. 207) en su propuesta de la 'técnica del análisis cualitativo del contenido'. Flick (2004) recomienda esta técnica justamente cuando se trata de un análisis de grandes cantidades de material textual y asegura que "la formalización del procedimiento produce un esquema uniforme de categorías, que facilita la comparación de los diferentes casos a los que se aplica hasta el final" (p. 209).

Como evidencias se ofrecen algunas partes importantes del material textual, principalmente de las reflexiones de los alumnos, como citas traducidas, tratando de encontrar un equilibrio entre la reducción necesaria por un lado y la 'descripción

abundante' (*thick description*²³), como la recomienda Stake (1995, p. 102). Por eso se trató de incluir algunas partes importantes sobre el proceso de E-A de forma narrativa para ejemplificar el desarrollo de los alumnos a lo largo del tiempo. Como se ve más adelante en los hallazgos, esta forma de analizar la habilidad de escribir de forma longitudinal ofrece una perspectiva muy diferente a los resultados que se obtienen analizando solamente un producto. Hasta cierto punto eso se podría comparar con la diferencia entre una película y una foto. La misma reducción se aplicó al estudio de los materiales.

5.3 Síntesis por medio del análisis comparativo de los diferentes estudios de caso (*cross-case analysis*²⁴)

Como último paso en el estudio de caso, después del análisis cualitativo del contenido de los siete casos, incluyendo el del material del input, los datos obtenidos se trasladaron a una nueva tabla para poder observar y comparar los hallazgos de los diferentes casos con la esperanza de poder encontrar semejanzas y diferencias sobre la influencia de la EF en el proceso de E-A de los participantes, es decir, en los alumnos y en el docente, con respecto a la producción escrita en alemán como LE. Para esta síntesis del análisis comparativo de los diferentes estudios de caso, o '*cross case synthesis*' como la llama Yin (2003, pp. 133; también mencionado en Creswell, 2007, p. 197 y en Stake, 1995, p. 36), se diseñó una tabla con nueve columnas como se muestra en el anexo 6. A la izquierda, en la primera columna, se volvieron a insertar las categorías. Después, hacia la derecha, se agregaron seis columnas para los casos de los alumnos y otra para el material del *input*. Finalmente en la orilla derecha se agregó otra columna para poder comentar los hallazgos de las observaciones, las recomendaciones que resultaban y algunas citas de autores que concuerdan y apoyan estos resultados.

²³ Stake comenta que este término se usa para interpretaciones "*emics*" (punto de vista del sujeto) y que fue acuñado por Geertz, C. (1973) *Thick Descriptions: Toward an interpretative theory of culture*. En: C. Geertz, *The interpretation of cultures* (pp. 3-30), New York: Basic books.

²⁴ "A cross-case analysis is one that examines themes, similarities, and differences across cases where a case is regarded as any bounded unit, such as an individual, group, organization, or setting." En 'SAGE-researchmethods' en: <http://srmo.sagepub.com/methodsmap?rskey=EaFZS9#/T0-0-0-277> (diciembre de 2012)

Durante el proceso de análisis, la herramienta en forma de cristal diseñada con anterioridad como apoyo resultó útil, pero sufrió varios cambios drásticos. Como en cualquier análisis, hubo algunos hallazgos esperados y otros que emergieron de manera espontánea:

Sometimes, we find significant meaning in a single instance, but usually the important meanings will come from reappearances over and over. Both categorical aggregation and direct interpretation depend greatly on the search for patterns. Often, the patterns will be known in advance, drawn from the research questions, serving as a template for the analysis. Sometimes, the patterns will emerge unexpectedly from the analysis. (Stake, 1995, p. 78)

Los cambios en la codificación y categorización producidos por los hallazgos emergentes se reportan en el capítulo 6, los “Hallazgos de la investigación”.

6 HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN

*A 20-page case study is likely to run 50 if the researcher doesn't "ruthlessly winnow and sift."²⁵
For a while we worry about having enough to say; before we know it, we have too much. (Stake, 1995, p. 121)*

A propósito de la confiabilidad de la investigación, también se señaló que una investigación cualitativa no ha de ser generalizable como lo exigiría la 'validez externa' en una investigación cuantitativa. En vez de eso se ofrece la 'transferibilidad' que exige a la redacción una descripción extensa y detallada del tiempo, lugar y contexto de los hallazgos. Por lo mismo, el reporte de los hallazgos se divide en dos fases, los hallazgos que emergieron durante las primeras fases del análisis y obligaron a algunos cambios en el cristal, y la segunda fase que presenta los hallazgos a partir del análisis comparativo de los diferentes estudios de caso y que permitió dividir el cristal en cuatro secciones.

Asimismo, se pretende garantizar la integridad de los hallazgos aunque no se puede ofrecer todo el material textual, pero al menos se procura describir el origen de los datos y exponer la lógica empleada para construir las interpretaciones coherentes. Sin embargo, desde un principio deberá quedar claro que estos hallazgos fueron seleccionados por la investigadora entre muchos datos encontrados y que, además, siempre serán sus interpretaciones, nunca una imagen exacta de una 'realidad'. Holliday advierte la necesidad de mantener siempre un balance:

There is a delicate balance to be maintained here. On the one hand, as an indisputable part of the setting she has entered, the researcher, with all her cultural and ideological baggage, must 'come out' and reflexively deal with this. On the other hand, she must exercise immense constraint in what she reads into what she sees and hears. She is therefore coming out with respect to her own impact, but holding back with respect to her interpretation. She 'creates textual room' both for herself and, separately but at the same time, for the setting and the people in it. (Holliday, 2002, p. 178)

²⁵ Se refiere a una placa con una inscripción en la Universidad de Wisconsin que dice lo siguiente: "Whatever may be the limitations which trammel inquiry elsewhere, we believe that the great state University of Wisconsin should ever encourage that continual and fearless sifting and winnowing by which alone the truth can be found." en: <http://www.library.wisc.edu/etext/WIReader/Contents/Sifting.html>

Por lo mismo, en este capítulo se encontrarán tanto las voces de los participantes en el curso piloto cuyo material textual se analizó, como la voz de la investigadora en la interpretación del material, aparte de citas de autores que sirven para explicar los fenómenos observados más a detalle. Estos seis alumnos participantes se representan en las citas con sus iniciales, para guardar así su identidad, pero sin exponer sus datos completos.

Como los alumnos escribieron tanto las tareas como todas sus reflexiones en alemán, en algunas ocasiones se presentará la cita original en alemán sin que se corrijan las incorrecciones, y, aparte, una traducción al español, siempre procurando apegarse lo más posible al original. En otros casos se optó por citar sólo fragmentos ya traducidos para no distraer la interpretación de los datos con detalles innecesarios.

Al principio de este capítulo se ofrece un resumen de la manera y el orden en el que surgieron estos hallazgos. Esto se considera importante para cuidar la validez interna, o la confiabilidad como la denominan Guba y Lincoln (1989), de esta manera otros podrán seguir la lógica del estudio más fácil y evaluar la interpretación. Después de esta introducción se presentan los hallazgos más a detalle, divididos en las cuatro categorías principales encontradas.

6.1 Los primeros hallazgos emergentes

En la primera fase de la investigación, la codificación y la categorización, el material textual de cada alumno se analizó a lo largo de tres semestres y en el orden cronológico en que se produjo. A raíz de este orden cronológico se observó que ciertos códigos siempre se presentan en cierto tipo de textos; por ejemplo, los aspectos lingüísticos se concentran en la primera revisión de los textos, seguidos por las observaciones del docente en el mismo documento. Otros códigos con respecto a las estrategias metacognitivas, cognitivas y socioafectivas se acumulaban en las reflexiones de los alumnos. De esta manera se detectaron las primeras categorías, aunque en este momento todavía formando ejes en la imagen del cristal. También hubo varios códigos, esperados a la hora de conformar el cristal para el análisis, que se encontraron en muy pocas ocasiones, entre ellos los 'objetivos en la enseñanza' y la 'cultura de los otros'. En el séptimo

estudio de caso, revisando todo el material que se utilizó como 'input' para las tareas, por fin se encontraron algunas pistas con respecto a los códigos antes ausentes. No obstante, también emergieron nuevos códigos y categorías, principalmente con respecto a la corrección de los errores, que, a su vez, se subdividieron en gramática, vocabulario, ortografía y problemas recurrentes.

En la siguiente fase del análisis cualitativo del contenido, la información se redujo a una cantidad más fácil de abarcar y enfocada ya específicamente en la producción escrita. Asimismo, ahora fue posible concentrar la investigación en el punto de vista de la evaluación formativa. Y así se hicieron necesarios los primeros cambios sustanciales en el cristal, para adaptarlo a las evidencias encontradas.

El primer cambio afectó la ubicación de las estrategias metacognitivas y cognitivas. Anteriormente, este concepto estaba localizado del lado del docente. Sin embargo, durante el análisis se hizo evidente que prácticamente el único sujeto indicado y capaz para evaluar la efectividad de estas estrategias es el alumno. Un docente podrá proponerlas, pero difícilmente podrá evaluar su eficacia.

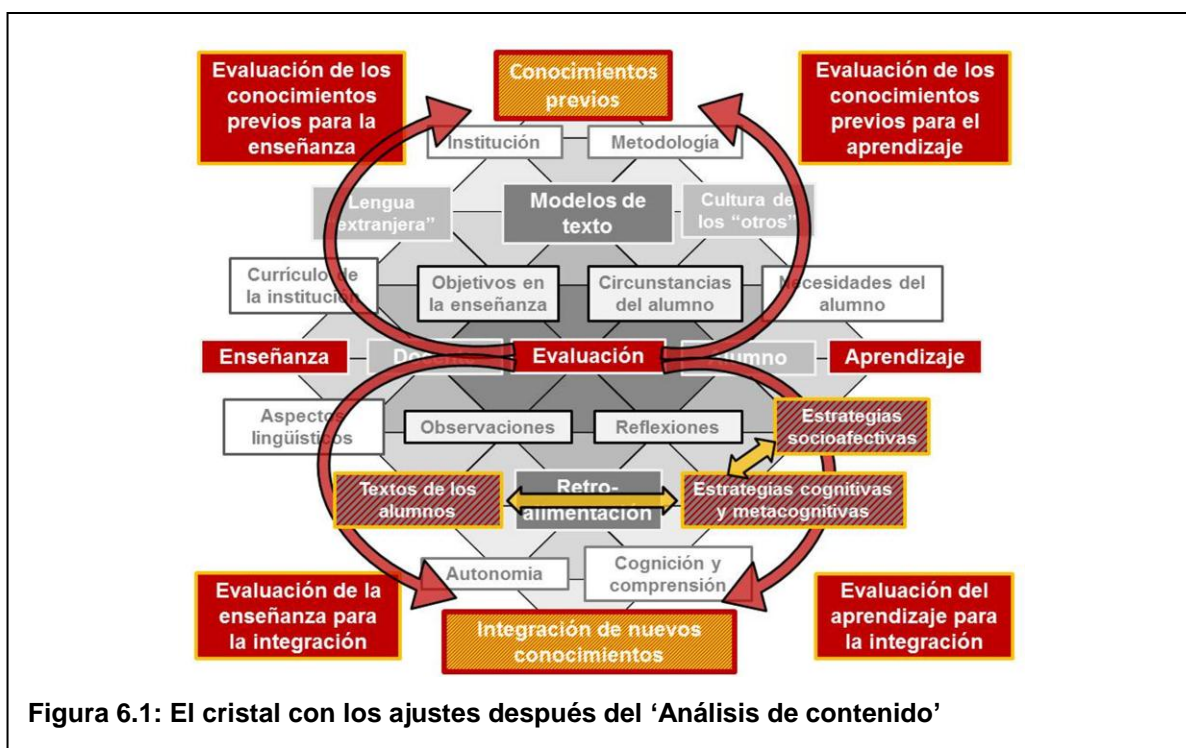
Al contrario, los 'textos de los alumnos' se pasaron hacia el lado del docente. Este código se refería al conjunto de todos los textos en sus diferentes versiones y los cambios que se observaron a lo largo del curso. Aquí la investigación se concentraba en la 'corrección de los errores', principalmente relacionada con los aspectos lingüísticos. Se comparaban las primeras versiones de las tareas con las corregidas y después con las siguientes tareas, tratando de encontrar evidencias de si el alumno integraba nuevos conocimientos obtenidos por la corrección y de si posteriormente era capaz de evitar estos errores. Desde una perspectiva de la evaluación, los 'textos de los alumnos' permitieron observar el proceso de E-A, aquí se podía detectar el efecto de la revisión por el docente y de la corrección por el alumno, así como las consecuencias que esta negociación tenía en las tareas subsecuentes. Aunque el alumno es partícipe en este proceso, el docente es quien generalmente evalúa estos progresos a lo largo del curso.

Durante el análisis cualitativo del contenido se produjo otro hallazgo importante, probablemente previsible, pero en este momento sorprendente: Cuando se revisa la tarea de un alumno, lo que se evalúa no es el *'input'*, sino que son los 'conocimientos previos' del alumno. A la hora de diseñar el cristal predominó la idea de una triangulación típica: enseñanza-material-aprendizaje. Pero existen muchas diferencias observables entre los textos de los alumnos: Algunos tienen problemas con la gramática, otros con la estructura del texto, otros más bien con el vocabulario. Si el *'input'* es idéntico para todos, entonces el supuesto *'output'* debería ser parecido. Muy al contrario, el material textual mostró una gran diversidad, y no sólo con respecto a las tareas, también referente al contenido en las reflexiones. Así que a partir de las evidencias encontradas se tuvo que cambiar la punta superior del cristal, de *'input'* a 'conocimientos previos'. Para efectos de la presente investigación, el término 'conocimientos previos' se refiere entonces a los conocimientos previos reales del alumno en el momento de entregar su texto como tarea, antes del inicio del proceso de la evaluación formativa. Este acervo de saber del alumno depende de su proceso de aprendizaje, así que estará en constante cambio, un 'interlenguaje', y estará aumentando según como los nuevos conocimientos se integran durante el proceso de E-A. También se hace notar que sólo se trata de una pequeña muestra de estos conocimientos, sin abarcar todo lo aprendido a lo largo del curso. Este concepto no sólo incluye los aspectos lingüísticos como la gramática y el vocabulario sino también sus conocimientos sobre la estructura de diferentes tipos de texto, sobre aspectos pragmáticos o diferencias culturales. A la hora de evaluar un texto entregado como tarea, tampoco es posible distinguir cuándo y cómo el alumno aprendió algo o por qué no lo aprendió. En el caso de una evaluación sumativa, este texto sería el producto que se evalúa, pero en la evaluación formativa es la base para empezar el proceso de E-A, con la finalidad de apoyar al alumno a incrementar estos 'conocimientos previos' por medio de la integración de nuevos datos.

Estos cambios en el cristal como se pueden apreciar en la figura 6.1 ayudaron en gran parte a visualizar los efectos de la evaluación formativa: ahora

fue posible distinguir su efecto en dos procesos, cada uno con diferentes finalidades, así que se formaron cuatro categorías básicas:

- En la esquina superior de la izquierda, la ‘evaluación de los conocimientos previos para la enseñanza’ parte desde una evaluación de diferentes conceptos relacionados con la enseñanza y se centra en los conocimientos previos que se podrían esperar en los textos observados, es decir, todo lo relacionado con el plan de estudios.
- En el lado derecho superior, en la ‘evaluación de los conocimientos previos para el aprendizaje’, se sitúa la evaluación de los conocimientos previos necesarios en la elaboración de ciertos textos desde la perspectiva del alumno, es decir, en lo que el alumno ya sabe hacer.



En la parte inferior del rombo se visualizan lo que se podría considerar las consecuencias de las ya mencionadas dos categorías, porque aquí la evaluación adquiere su valor formativo y se enfoca en la mejora constante de la enseñanza y del aprendizaje.

- A la izquierda de la parte inferior se encuentra la ‘evaluación de la enseñanza para la integración de nuevos conocimientos’, es decir, lo que el docente, después de evaluar el material textual, considera necesario para poder lograr una enseñanza efectiva.

- En el lado opuesto se encuentra la ‘evaluación del aprendizaje para la integración de nuevos conocimientos’, es decir, la reflexión del alumno sobre la información obtenida mediante la evaluación y los pasos a seguir para poder lograr un aprendizaje significativo.

A consecuencia de estos hallazgos se hizo necesaria una nueva revisión de cada uno de los análisis de contenido antes de poder integrar toda la información en el último paso, el análisis comparativo (*cross-case analysis*).

6.2 Los hallazgos a través del análisis comparativo de los estudios de caso

Esta última fase del análisis permitió una perspectiva nueva sobre los seis estudios de caso individuales más el estudio de caso del material. En este punto del análisis, los hallazgos se dividieron en cuatro categorías básicas, ya mencionados en el punto 6.1, y que a continuación ayudarán a ordenar los hallazgos de la investigación. En la figura 6.3 se presenta la versión final del cristal que se utilizó durante el análisis y para la visualización de los hallazgos.

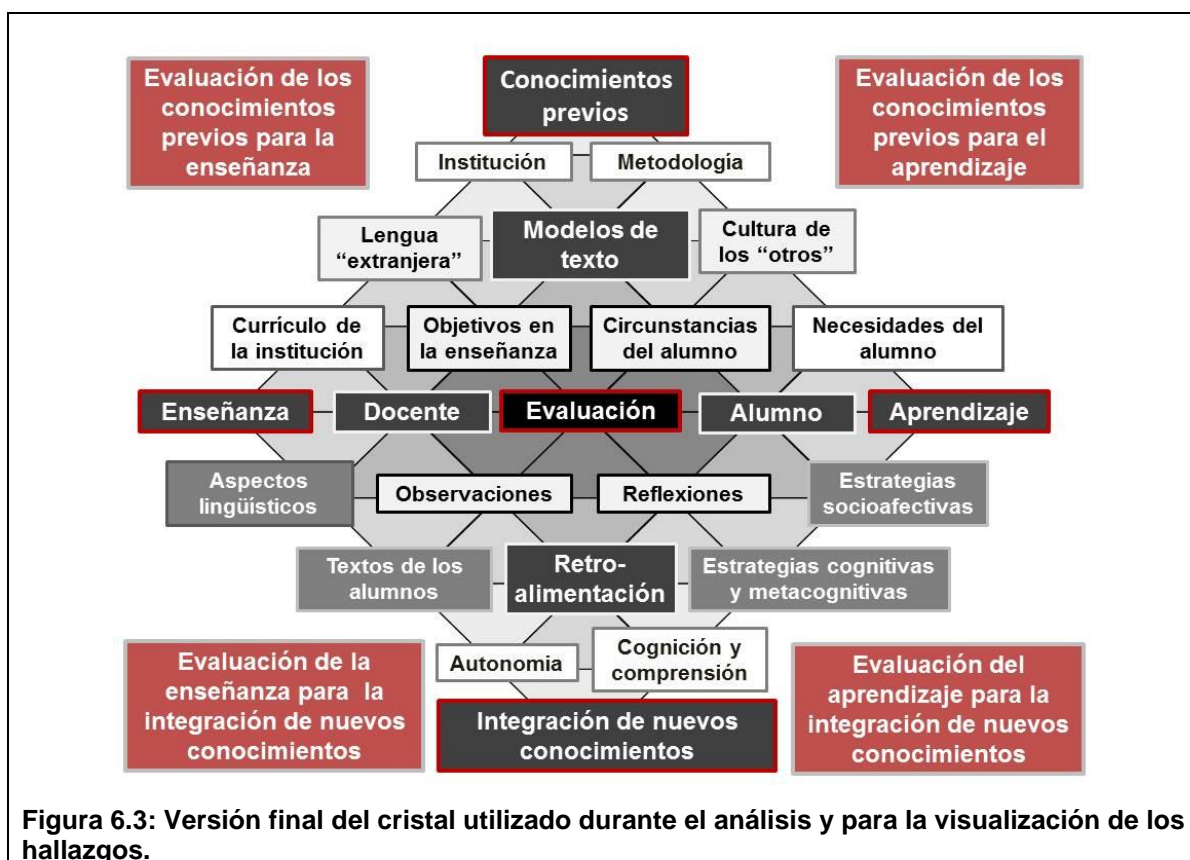


Figura 6.3: Versión final del cristal utilizado durante el análisis y para la visualización de los hallazgos.

6.2.1 La ‘evaluación de los conocimientos previos para la enseñanza’



La categoría de la ‘evaluación de los conocimientos previos para la enseñanza’ parte desde la perspectiva de la evaluación de la enseñanza y compara los conocimientos previos observados en el material textual con los conocimientos esperados en la lengua extranjera por parte de la institución, idealmente definidos en su *curriculum* como objetivos en la enseñanza.

Antes de llevar a cabo la investigación, se asumía que los conocimientos previos de los alumnos eran parecidos porque equivalían a un nivel B1 del MCRE, ya que era condición para el ingreso al sexto semestre haber aprobado la certificación “Zertifikat Deutsch”. No obstante, el análisis mostró que los ‘conocimientos previos’ de los alumnos no se pueden generalizar, ya que no dependen de alguna certificación ni del material presentado en clase, ni de la enseñanza anterior en general, dependen del proceso de aprendizaje individual de cada uno de los alumnos.

Con vista a los hallazgos referentes a los conocimientos previos tan dispares, discutidos más a detalle en el punto 6.2.3 dentro de la categoría de la ‘evaluación de la enseñanza para la integración’, se buscó más información sobre el *curriculum* de la institución y los objetivos de enseñanza con la finalidad de poder comparar los hallazgos con los parámetros esperados.

Ya hubo varias iniciativas infructuosas para formular el *curriculum* del departamento de alemán del CELE o por lo menos un plan de estudios correspondiente. En el Plan de Desarrollo Institucional 2009–2013²⁶, la directora del CELE, la Dra. Signoret externa esta necesidad:

A pesar de sus logros, el área de docencia necesita seguir siendo consolidada. Se requiere organizar los planes de estudio en una estructura sistémica con la participación de todos los Departamentos de Lengua, e idear modelos acordes a las necesidades de la comunidad universitaria. Se necesita asimismo revisar y consolidar los distintos programas, y atender las lenguas que aún no cuentan con un plan de estudio. Se requiere una mayor profundización en los planteamientos de evaluación para que incidan en temas de investigación, y su aplicación en la enseñanza.

²⁶ <http://www.cele.unam.mx/avisos/VersionEjecutiva03.pdf> (diciembre 2012)

Como no se encontró información útil sobre un *curriculum* de la institución, se continuó la búsqueda en la página de Internet donde se alojaban los portafolios de cada alumno. Ahí se encontraba una “bienvenida” que incluía una descripción de los ‘objetivos de enseñanza’ de cada semestre. Pero más que una definición de “objetivos”, aquí se definió un ‘perfil de egreso’ acompañado de una mezcla de intenciones, requisitos y la forma de trabajar. Durante el estudio de caso no se encontraron evidencias en el *corpus* que resalten la importancia de la escritura, ni en general, ni como oportunidad de fomentar el proceso de enseñanza. Tampoco se menciona la gran ventaja de lo escrito como posibilidad de elaborar pensamientos más complejos.

La falta tanto de un *curriculum* como de la definición de objetivos de enseñanza explica por qué en los seis casos individuales revisados, las únicas referencias a un marco institucional tienen que ver con la certificación internacional o con los horarios disponibles.

En las reflexiones de los alumnos, la certificación fue un tema frecuente y también se mencionaba en la descripción del octavo semestre ya que, como parte complementaria, se ofrecía una preparación a la certificación nivel B2 y C1 así como al examen TestDaF, una certificación del idioma alemán más bien enfocada a los contextos académicos.

Revisando el material textual de los alumnos, la primera observación evidenció que no siempre los resultados de la certificación reflejan el nivel del alumno. Por ejemplo, en la certificación B2 inmediatamente anterior, F.M. y E.M. obtuvieron resultados parecidos en la parte de los aspectos lingüísticos y en la producción escrita, sin embargo las tareas del alumno F.M. presentan muy pocos deslices, mientras que los textos de la alumna E.M. muestran una gran diversidad de errores gramaticales así como deficiencias serias en ortografía y en sintaxis. También su vocabulario obedece a calcas a veces traducido del español. El tipo de errores y su abundancia a veces dificultan seriamente la comprensión de sus textos. Esto lleva a pensar que la calificación obtenida en una certificación no es un indicio de la cantidad y menos de la calidad de los conocimientos de un alumno.

Por otro lado, los resultados obtenidos pueden influir mucho en la motivación del alumno. Para S.M. la certificación es un reto y manifiesta: “Ich möchte klar die Mittelstufeprüfung sehr gut bestanden und später die Oberstufeprüfung schreiben (und vielleicht bestanden?)“ (“Obviamente quisiera aprobar muy bien el examen B2 y después hacer el examen C1 (¿y quizás aprobar?)”), aunque él aprende diversos idiomas sólo por gusto y no por necesidad. Entretanto, la alumna O.C. menciona en su reflexión al principio del séptimo semestre su interés en la certificación a nivel B2, pero con el tiempo cambia de opinión. Empero el alumno F.M. necesita aprobar el examen de TestDaF con un nivel mínimo de 4 en cada habilidad para realizar sus planes a futuro. Se observa que algunos alumnos tienen metas bien definidas y en estos casos, la institución puede ofrecer un apoyo dirigido a la consecución de estos objetivos, por ejemplo ofreciendo diferentes tareas según las necesidades del alumno como las que se encontraron en los materiales del curso.

Mientras tanto, una certificación también puede producir ansiedad y fracaso, como se observa en el caso de la alumna B.M. En la segunda reflexión del octavo semestre, B.M. comenta: “Mein Problem sind die Nerven, ich denke, dass ich das Niveau habe aber diese Prüfungen sind wegen den Nerven schwer für mich” (“Mi problema son mis nervios, creo tener suficiente nivel, pero el examen de certificación es difícil para mí por los nervios”). Basado en la observación de sus trabajos entregados, ella se podría considerar de las mejores alumnas, con posibilidades de alcanzar un nivel C1. No obstante, después de séptimo semestre ella reprueba la certificación a nivel B2, tanto la parte escrita como la oral. Este hecho lleva a varias preguntas: ¿Cómo es posible que una alumna, a pesar de la preparación, en una certificación ‘le ganen los nervios’? ¿Qué tanto influye el miedo al examen? ¿De dónde proviene este pánico? En los exámenes departamentales de la alumna no se observaron problemas, pero en sus reflexiones ella misma ya había mencionado su problema con la ansiedad. Después de este primer fracaso, ella no se presenta a la siguiente oportunidad. Parece que su caso no es único, también Stiggins (2002, p. 4) menciona que una

parte de los alumnos que han fallado algún examen no redoblarán su esfuerzos en la próxima oportunidad sino se dan por vencidos.

Otro tema con respecto a la institución trata de un problema recurrente con los horarios y la asistencia obligatoria, especialmente en los dos últimos semestres del curso: En el mismo momento, los alumnos también están a punto de terminar su carrera universitaria. Por ejemplo, la alumna O.C. escribía su tesis y por las asesorías correspondientes faltaba mucho a clases. Ella misma comenta en su reflexión del octavo semestre que casi siempre venía puntual y a raíz de su tesis faltó a clases: “Fast alle die Male bin ich mit Pünktlichkeit gekommen und wegen meiner Abschlussarbeit bin ich dem Unterricht ferngeblieben.” F.M. relata que sus horarios han cambiado y eso afectó su rendimiento: “Normalerweise habe ich Unterrichten nur am Vormittag oder nur am Nachmittag und Abend gemacht, deswegen konnte ich besser meine Zeit zwischen Unterricht, Hausaufgabe und Freizeit teilen, aber diesem letzten Jahr hatte ich den ganzen Tag Unterrichten, deshalb konnte ich in der Zeit zwischen Unterrichten nur an das Projekt mit der TUM denken. Das Projekt war toll für mich, aber meine akademische Leistung war sehr knapp.” (“En general, antes solamente tenía clase en la mañana o en la tarde-noche, así que podía distribuir mi tiempo entre clases, tareas y tiempo libre, sin embargo en este último año tuve clases durante todo el día, por eso, entre las clases sólo me pude concentrar en el proyecto con la universidad alemana. El proyecto me pareció muy interesante, pero mi rendimiento académico quedo corto.”). Al contrario, E.M. ya había terminado su carrera universitaria y mientras trataba de entrar al posgrado disponía de bastante tiempo. En general, los comentarios de los alumnos sugieren que se necesitan horarios y actividades más flexibles que se ajusten a las circunstancias del alumno.

Con respecto al reglamento de la institución, otro hallazgo interesante se refiere al caso de la alumna E.M. quien confiesa lo siguiente: “Grammatik ist für mich ein großes Problem. Im 4. semester ich habe viel Duden über Deklination und anderes Themas gehabt und ich habe die semester wiederholt. Das war nicht ein schönes Erfahrung aber heute freue ich mich darüber, weil ich andere Oportunität zu lernen gehabt habe” (“La gramática es un gran problema para mí. En cuarto

semestre tuve muchas dudas sobre la declinación y otros temas y repetí el semestre. Eso no fue una experiencia agradable, sin embargo, hoy me alegro porque tuve otra oportunidad para aprender”). Sin embargo, repetir el nivel no parece haber resuelto estas “dudas”. El problema persiste y ella avanzó arrastrándolo. Esto cuestiona el sentido de las calificaciones aprobatorias o reprobatorias: Más que reprobador a un alumno al final del curso sería mejor detectar el problema antes y buscar un remedio.

Con referencia a este punto, la evaluación se presenta en el material por un lado en forma de una descripción de los componentes de la calificación, por el otro en rúbricas para diferentes tipos de textos. También en las instrucciones para escribir la tarea y en las observaciones del docente se informa al alumno sobre los puntos que se pueden obtener o que ya ha obtenido. Visto así, existen tanto la evaluación formativa como la sumativa en el curso. Eso se explica ya que el curso era un proyecto piloto, así que se trataba de cumplir con las reglas de la institución e introducir los cambios de manera paulatina. Como un punto débil se pudo observar que existe muy poca autoevaluación, y ésta está reducida a las reflexiones de los alumnos. Tampoco se pudo encontrar alguna forma de coevaluación en los trabajos escritos.

Resumen

Con respecto a la ‘evaluación de los conocimientos previos para la enseñanza’ se observa una falta de claridad en los objetivos de enseñanza. Si el plan de desarrollo del CELE propone tomar en cuenta las necesidades de la comunidad universitaria, el curriculum se debería negociar también con los alumnos. Con respecto a un plan de estudio, se requiere una cierta flexibilidad en los horarios, para eso los cursos se podrían acompañar de módulos que permitan una asistencia más o menos intensa, según las posibilidades del alumno.

También convendría revisar más a fondo la incongruencia entre resultados de certificación y conocimientos reales de la lengua y, en consecuencia, buscar una alternativa de comprobar los conocimientos de los alumnos de manera oficial. Además se recomienda integrar diferentes estrategias para involucrar más a los alumnos en la evaluación de su aprendizaje, tanto el propio como el de los

compañeros. En este sentido, sería mucho más congruente elaborar un documento, algo parecido a un ‘pasaporte de lengua²⁷’, que acompañara al alumno en el transcurso de su aprendizaje e informara, a quien lo requiriera, sobre los intereses y las necesidades de cada uno.

6.2.2 La ‘evaluación de los conocimientos previos para el aprendizaje’



Igual como pasó con los objetivos de la enseñanza, en ninguna parte en el material textual se encontró una descripción de la metodología empleada en el curso, en su lugar se revuelven información sobre material, forma de trabajar y responsabilidades del alumno con otros comentarios. Asimismo, la información sobre las necesidades y circunstancias del alumno es muy escasa y mejor se agregó a los datos en otras categorías, por ejemplo, en ‘institución’ se plasmó la necesidad de horarios flexibles por las circunstancias del alumno a la hora de elaborar su tesis. El único punto que verdaderamente pertenece a las necesidades de los alumnos concierne a la relevancia de las tareas: J.G. comenta en su tercera reflexión del séptimo semestre con respecto a las tareas: “Ich konnte nicht das nutzen. Ich hatte kein Interesse an den Themen, über die wir schreiben sollen. Deswegen hatte ich keine echte Meinungen.” (“No lo pude aprovechar. No tenía interés en los temas sobre las que debíamos escribir. Por lo mismo, no tenía ninguna opinión verdadera”). En este sentido, Álvarez (1993, p. 5) advierte la necesidad de elegir tareas relevantes para fomentar la motivación de los alumnos:

La tarea prioritaria e inevitable del profesor es enseñar y asegurar que aquello que los alumnos estudian posee valor y merece la pena ser aprendido. Si el alumno entiende que aquello a lo cual debe dedicar esfuerzo y tiempo, tiene además sentido y merece la pena, se dedicará a comprenderlo, a estudiarlo, a investigarlo. De lo contrario, se acercará a él para sobrepasar el esfuerzo sin perecer-suspender en el intento.

Así que las tareas deberán tratar temas y contenidos interesantes y relevantes y ofrecer temas relevantes para los alumnos.

Con respecto a los ‘modelos de texto’ se encontraron grandes diferencias en los conocimientos previos de los alumnos. Aunque este código pertenezca a

²⁷ Por ejemplo: <http://europass.cedefop.europa.eu/es/about/history>

dos secciones del cristal, se reporta desde la perspectiva del alumno, ya que se considera que más bien depende de la cultura, la experiencia y el conocimiento del 'mundo' del alumno, tanto en su primera lengua como en otras lenguas ya aprendidas. De esta manera, también se encuentra cerca de la cultura de los 'otros', otro punto que debe tomarse en cuenta cuando se trata de 'modelos de texto'.

Antes de poder diferenciar modelos de textos en una LE es necesario analizar el concepto de un texto escrito en general. Escribir no es tarea fácil, ni siquiera en la lengua de primera socialización. Existen múltiples aspectos a observar:

La composición escrita le impone exigencias más complejas al escritor de lo que el hablar lo hace con el hablante. Escribir le exige al escritor ser preciso, sistemático y ordenado en la exposición de las ideas; le demanda que seleccione con mayor rigor los significados y las ideas en relación con las ideas comunicativas que persigue, y le demanda, además, que sea lo suficientemente explícito y capaz de construir un contexto de interpretación dirigido al lector, pero puesto dentro del texto, para evitar ambigüedades en la comprensión del mismo partiendo del hecho de que el lector está distanciado espacio-temporalmente. Así, el escritor, cuando compone un texto, se obliga a reflexionar y analizar lo que desea comunicar y se esfuerza por encontrar formas alternativas y creativas de hacerlo. (Díaz-Barriga, 2002, p. 311)

Peores problemas se encuentran cuando se escriben textos en un idioma que todavía se está aprendiendo: se requiere de una razón para escribir, de un '*input*' accesible, pero más todavía de un poco de valor y una buena asesoría.

En el estudio de caso de los materiales se encontraron algunas tareas abiertas y otras guiadas. Mientras que el primer texto del sexto semestre, la presentación personal, sólo se inducía con unas preguntas sencillas, la segunda tarea necesitaba mucho más instrucciones, partiendo de la idea que muchos alumnos nunca antes se han confrontado con una carta al lector en alemán. Adicionalmente a las instrucciones explícitas para la segunda tarea del sexto semestre, se encontró un texto en un apartado permanente, el cual ofrece información general sobre diferentes tipos de texto y un resumen en forma de tabla. En esta época la carta del lector era un texto típico para las tareas del ÖSD, sin embargo, poco después el diploma austriaco cambió el tipo de texto para su examen B2 a una forma algo más sencilla, la opinión personal, así que ya no se

volvió a practicar. De todas maneras, muchas de las tareas en el curso han sido ejercicios para la certificación.

Esas prácticas son necesarias para los alumnos, aun teniendo buenos conocimientos de la lengua, generalmente no conocen los aspectos formales de cada tipo de texto. En el apartado de la 'Escritura', en el punto 3.3, ya se discutieron estos aspectos ampliamente.

En los análisis de contenido se observaron diferentes problemas. E.M., por ejemplo, no está consciente de la función de los diferentes tipos de textos ni de su estructura. Tampoco planea un texto para darle cierta coherencia, cohesión y adecuación. Parece que ni siquiera toma en cuenta la interacción diferida, es decir, que no existe la posibilidad de negociar significados y que el lector leerá el texto con cierta distancia cronológica. O.C., en general, escribe textos bien estructurados, pero se han observado problemas con los pronombres personales y posesivos en sus textos formales. Parece que tiene tendencia a pensar en español y traducir después el pronombre "su" como tercera persona singular. Eso, más que ser un simple problema de vocabulario o de gramática, afecta el registro y con eso a la cortesía en una carta formal. S.M. conoce las estructuras típicas de los diferentes tipos de texto, parece tener bastante práctica en la redacción, probablemente porque ya habla varios idiomas. Estos hallazgos sugieren que la escritura requiere la consciencia del lector, del 'otro', ya sea en la misma o en otra lengua.

Pero el aprendizaje de una LE también lleva consigo el aprendizaje de la cultura del 'otro'. J.G., por ejemplo, escribe en su primera reflexión del octavo semestre que "lo que más le gusta es descubrir las diferencias culturales entre los países". Para eso se necesita reflexionar sobre la percepción del 'otro', lo cual siempre conlleva una interpretación desde la perspectiva de la propia cultura y fácilmente puede provocar una malinterpretación. No obstante, el tema de la cultura en general y más todavía la cultura de los países de habla alemana, prácticamente no están presentes en el material. Existen algunos intentos del libro de enseñanza de introducir información sobre la supuesta puntualidad de los suizos y sobre la experiencia de un alemán en su primera estancia en el

extranjero, pero más que fomentar un aprendizaje intercultural se confirman estereotipos y se generaliza la cultura de los 'otros' como si no existiera la variedad dentro de cualquier cultura.

El alumno F.M. cuenta en su primer tarea del sexto semestre que en un semestre anterior "tuvo una maestra austriaca" y que "así conoció las diferencias entre el alemán de Alemania y de Austria". En la tercera tarea del mismo semestre comenta que "el tiempo de los alemanes es despacio, pero exacto", y después lo compara con "el tiempo de los chinos". Justamente esta tarea supuestamente iba a fomentar una perspectiva intercultural, pero es obvio que se necesitan más temas culturales que fomenten menos los estereotipos. Parece que la preparación para una "experiencia intercultural" no es suficiente, especialmente para este mismo alumno que después de sexto semestre se fue a un intercambio académico a Alemania y regresó después de esta experiencia de inmersión con muchos problemas que se discuten más adelante, en la motivación y en las estrategias de aprendizaje.

Resumen

En la categoría de la 'evaluación de los conocimientos previos para el aprendizaje' se encontró fuerte evidencia sobre los niveles de dominio muy variados que existen en un solo grupo lo cual sugiere la necesidad de individualizar el proceso de E-A de la escritura, tomando como punto de partida los conocimientos reales del alumno en el momento de entregar la tarea, previos a este proceso de transformación mediante la evaluación formativa.

Por lo visto, no se puede presuponer que todos los alumnos a nivel licenciatura distinguen diferentes tipos de texto, conocen su estructura y saben planear un texto, hay que ofrecer esta información en clase o en el material. Tampoco es suficiente el simple hecho de haber leído textos semejantes, es necesario que se analicen las características textuales de cada texto en particular. Para eso se debe disponer de diversos modelos y entonces llevar a cabo un análisis de sus estructuras. Asimismo, se deberían elaborar rúbricas de evaluación de los textos para definir los estándares de calidad necesarios. Otra posibilidad,

todavía más recomendable, sería equipar a los alumnos con las estrategias necesarias para inferir ellos mismos los estándares de un buen texto.

Con respecto a la cultura meta, también faltan estrategias para reconocer estereotipos, para interpretar el comportamiento del “otro” y para aprender de estas experiencias. En general, las tareas deben convertirse en verdaderos textos con un mensaje relevante, dirigido a lectores reales, no sólo el docente sino también los compañeros o hasta un público más amplio.

6.2.3 La ‘evaluación de la enseñanza para la integración de nuevos conocimientos’



En este apartado se presentarán los hallazgos de la investigación desde la perspectiva de la enseñanza, enfocados principalmente en las evidencias relacionadas con los aspectos lingüísticos. Se analiza la retroalimentación ofrecida en forma de observaciones durante la corrección de los desaciertos encontrados, es decir, de estas ‘discrepancias entre lo esperado y lo emitido’. Pero antes se ha de recalcar que las incorrecciones son un fenómeno natural y pasajero del proceso de aprendizaje de una LE. Sin embargo, se convierten en un problema cuando un alumno no logra corregirlos y sigue con el mismo ‘interlenguaje’ a lo largo de los cursos. Así que, cuando en la presente investigación se habla de ‘evitar los errores’, no se refiere a ‘nunca cometerlos’ sino a aprender de ellos para después poder evitarlos. Este tema fue discutido ampliamente en el punto 3.5 de las bases teóricas, en el apartado de ‘Evaluación formativa’.

Solamente se presentará una pequeña selección representativa de todos los hallazgos que se relacionan directamente con errores encontrados en los aspectos lingüísticos y se observará el desarrollo consecutivo de estos textos, es decir, la manera como estos errores evolucionaron, para entender la influencia de la evaluación formativa sobre el proceso de E-A en la producción escrita.

Como ya se mencionó antes, varía mucho el conocimiento de los aspectos lingüísticos en cada alumno. Mientras que unos a lo largo de varios semestres no logran revisar algunos conceptos falsos (E.M., O.C.) otros luchan contra un

problema identificado (F.M.) y otros prácticamente no presentan problemas (B.M., S.M.).

Por ejemplo, la alumna E.M. muestra una gran cantidad de diversos errores gramaticales así como serias deficiencias en ortografía y sintaxis. En su primera tarea se encuentran 44 faltas en 187 palabras, la gran mayoría relacionados con temas gramaticales de los primeros semestres. Pero más que estos equivocaciones comunes, por ejemplo de declinación, preocupan en este texto los errores de sintaxis y el vocabulario inadecuado. A pesar de los comentarios, esto no mejora: La segunda tarea prácticamente no puede cumplir con su función comunicativa, un hablante de alemán sin conocimientos de español probablemente tendría dificultades para entender el texto. En su segunda entrega, después de la revisión, el texto 'corregido' está notablemente más corto que la primera versión (235 en vez de 318 palabras). Estratégicamente, la alumna eliminó los párrafos inentendibles, o hizo cambios parciales. Con esta acción ella evita la confrontación con sus errores. Probablemente no distingue cuál es el problema, o no entiende la forma como se le indica la falta. Si se marca, por ejemplo, que el verbo no está en la posición correcta, ¿ella sabe lo que es un 'verbo'? Posiblemente, algunos alumnos saben mucho menos sobre metalenguaje y sobre ciertos aspectos lingüísticos hasta en su idioma materno de lo que los docentes suponen. Visto así, una parte del problema de aprendizaje podría tener sus raíces en la L1 o en el desconocimiento de la estructura de una lengua en general.

Mientras tanto, O.C. comenta en sus reflexiones que le gusta la gramática y le parece importante aprenderla. Sin embargo, se observan muchos detalles, especialmente de temas de los primeros semestres, que no se han corregido. Pero ella sí cuenta con suficiente metalenguaje para entender problemas con los aspectos lingüísticos y, además, es consciente de la función de un adjetivo o de un sustantivo. Entonces, ¿por qué aparece frecuentemente la incorrección de escribirlos juntos?

Por otra parte, S.M. no tiene problemas con los aspectos lingüísticos. Según sus reflexiones, lo que a él se le dificulta a veces es aprender los artículos.

También F.M. asegura no tener problemas con la gramática, pero observando su primera tarea, comparte con S.M. el problema con los artículos, además de que ahí se encuentran muchas faltas en la declinación. Después de la primera revisión, él logra corregirlos y en la segunda tarea los evita, pero en la tercera regresan. En séptimo semestre sigue con los problemas de declinación, en varios casos es evidente que no sabía el género del sustantivo, por lo demás parece haber decidido emplear ahora la terminación ‘-e’ para todo y confiar en su suerte. En octavo semestre, aunque sus textos todavía presentan algunos deslices en la declinación en casos más bien complicados, aparentemente ya pone mucha atención para evitar estas faltas.

Si ciertas inseguridades persisten desde el principio del proceso de aprendizaje de alemán y no se logran superar, probablemente no se entiende la necesidad de la corrección o faltan estrategias para hacerlo. Oxford (1990, p.137) admite que a veces los alumnos tienen problemas para monitorear sus errores y después llegan a frustrarse en vez de aprender de ellos: “Sometimes language learners have problems in realistically monitoring their errors. Students may become traumatized when they make errors, thus failing to realize that they will undoubtedly make them and should therefore try to learn from them.” (1990, p. 137). Aparentemente, E.M. y O.C. “corrigen, pero no aprenden”, no saben cómo evitar la repetición de las mismas faltas; en vez de eso, ambas evitan confrontarlos. Eso muestra una falta de reflexión sobre el sentido de la corrección, pero también cierta incompreensión de la relevancia de la revisión de los conocimientos previos para un aprendizaje duradero. En el caso de estas dos alumnas falta continuidad en su aprendizaje, ellas trabajan sólo para el momento, para satisfacer las exigencias del docente en vez de buscar mejorar su aprendizaje:

Surprisingly, and sadly, many pupils do not have such a picture [of the targets that their learning is meant to attain], and appear to have become accustomed to receiving classroom teaching as an arbitrary sequence of exercises with no overarching rationale. It requires hard and sustained work to overcome this pattern of passive reception. (Black & Wiliam, 2001, p. 7)

Para poder sobrellevar este ‘patrón de recepción pasiva’ que mencionan Black y Wiliam, más que seguir estudiando reglas gramaticales, muchos alumnos

necesitan adoptar estrategias para autocontrolar su aprendizaje. En vez de fijar la atención en los aspectos lingüísticos requieren de un plan más integral para aprender a evitar los errores. En el caso de que la cantidad y variedad de las faltas encontradas sobrepasen el nivel de atención, como le sucede por ejemplo a E.M., hay que elaborar un 'plan para mejorar la escritura paso por paso'.

De momento, las faltas de ortografía parecen casuales, pero se repiten de manera constante. Los datos encontrados sugieren la probable existencia de problemas fonológicos, pero sólo mediante el material textual no se puede comprobar esta sospecha. Aun así sería recomendable indagar más al respecto. Por ejemplo la alumna O.C. expresa seguido problemas en la comprensión auditiva y miedo a la hora de hablar. En la segunda reflexión del séptimo semestre, O.C. externa lo siguiente: "Es geht mir sehr gut in Lesenverstehen uns [sic] Schriftliche Produktion aber ich habe in Hörverstehen einige Schwierigkeiten und in Mündliche Produktion viele Probleme. Ich muss (muss!!!!!!) die Angst verlieren, zu sprechen und die Position des Verbs aufzupassen" ("Me va bien en la comprensión de lectura y en la producción escrita, pero tengo algunos problemas en la comprensión auditiva y muchos problemas en la producción oral. Debo (¡¡¡debo!!!) perder el miedo al hablar y fijarme en la posición del verbo."). En la siguiente reflexión persiste el problema: "Ich muss mehr mit verschiedene Hörtexte das HV üben." ("Tengo que practicar más la comprensión auditiva con diferentes textos auditivos") así como "Ich weiß, dass ich meine Angst, auf Deutsch zu sprechen, verlieren muss, aber es ist zu schwer" ("Sé que tengo que perder mi miedo de hablar en alemán, pero es tan difícil"). En la primera reflexión del octavo semestre contesta a la pregunta de cuáles ejercicios en clase generalmente son difíciles para ella: "Hörverstehen und Mündliche Produktion." En la segunda reflexión se repite el comentario: "Ich habe die gleiche Schwierigkeiten als früh: Hörvestehen und Mündliche Produktion" ("Tengo las mismas dificultades como antes: Comprensión auditiva y producción oral"). Sin embargo ocurre un cambio, poco después añade: "Der Vortrag war für mich wichtig. Ich konnte einiege Strukturen üben und meine Angst vor Sprechen überwinden." ("La ponencia fue muy importante para mí. Pude practicar algunas estructuras y vencer mi miedo a

hablar”). Termina el octavo semestre con su comentario en la reflexión: “Agggrrr... ich habe noch die gleiche Schwierigkeit: es macht mir Angst, auf Deutsch zu Sprechen aber in meinem letzten Vortrag fühlte ich mich mehr sicher.“ (“Agggrrr ... todavía tengo la misma dificultad: me da miedo hablar en alemán, pero en mi última ponencia me sentí más segura”). Sobre el punto de la comprensión auditiva ya no se encuentran más comentarios. Probablemente una asesoría dirigida a resolver estos problemas hubiera ayuda a la alumna a vencer su miedo antes.

B.M., en general, no tiene problemas con la ortografía, pero en la primera tarea del séptimo semestre de repente se presentan 5 faltas de puntuación, seguramente porque sus oraciones cada vez son más largas y complicadas. La puntuación es otro tema que se ve relativamente poco en clase, ya que su corrección se limita a la producción escrita. Sin embargo, una correcta puntuación es muy importante para la transmisión del sentido, tal como sucede en español.

Otro tema a veces problemático es el aprendizaje del vocabulario. Esto influye no sólo en la producción escrita sino también a la hora de hablar. En sus reflexiones, tanto B.M. como J.G. indican que necesitan practicar constantemente el vocabulario para no olvidarlo. Según J.G., la disponibilidad del vocabulario no siempre es la misma: “Es geschieht mir, dass ich die Wörter beim Lesen erkenne aber beim Sprechen oder beim Schreiben (ohne Wörterbuch) fehlen sie mir. Trotzdem habe ich durch die Hausaufgaben eine Fortschritt gemacht.” (“Lo que sucede es que reconozco las palabras a la hora de leer, pero cuando hablo o escribo (sin diccionario) me faltan. Sin embargo, tuve avances por medio de las tareas”). Al respecto, tanto S.M. como F.M. recomiendan mucho leer para adquirir nuevo vocabulario. En el octavo semestre, S.M. comenta: “Fast jeden Tag etwas auf Deutsch zu lesen, hat mir geholfen, neue Wortschatz im Kontext zu lernen. Doch ist es auch wichtig, verschiedene Textorten zu lesen, sodass man Wortschatz von verschiedenen Themen lernen kann.” (“El hecho de leer casi diario algo en alemán me ayudó a aprender nuevo vocabulario en contexto. También es importante leer diferentes tipos de textos para aprender vocabulario de diversos temas.”). F.M. comenta prácticamente en cada reflexión que “todavía le falta mucho vocabulario y fluidez” y confiesa que “usa mucho el diccionario para

encontrar las palabras correctas”. En una de sus reflexiones lamenta: “Ich habe gelernt, dass ich noch nicht Deutsch weiß. Ich kann nicht über irgendwas oder irgendwelche Themen sprechen und verstehen. Ich brauche noch viele Wortschatz, um mich in allen wichtigen Alltagssituationen sprachlich zurechtfinden.” (“He aprendido que todavía no sé alemán. No puedo hablar sobre algo o sobre algunos temas y comprender. Necesito todavía mucho vocabulario para poder ubicarme en todas las situaciones importantes.”) Al contrario, E.M. no se da cuenta de sus problemas de disponibilidad léxica, ella parece pensar en español y traducir luego al alemán. Con tal de encontrar una traducción en el diccionario está segura que su texto se puede entender.

Entre tantas incorrecciones detectadas, algunas se repitieron frecuentemente y por eso llamaron la atención durante el análisis. Por ejemplo F.M. tiene varios errores fosilizados que se repiten a lo largo de los tres semestres a pesar de las correcciones en diferentes formas. Generalmente utiliza mal ‘viel/viele’ y ‘man/Mann’ y escribe ‘alle’ con mayúscula. En el caso de O.C., algunos de estos problemas parecen ser calcos del español al alemán. Ella no pone artículo antes de ‘andere’ (‘otro’ en alemán) y usa ‘Leute’ (‘gente’ en alemán) como si fuera un sustantivo colectivo, a pesar de múltiples explicaciones en clase. En alemán, esta palabra es un ‘*pluralia tantum*’, un sustantivo que solamente se usa en la forma del plural, como las palabras ‘altibajos’, ‘víveres’, ‘comestibles’, ‘tinieblas’ y muchas otras en español.

E.M. y O.C. comparten sus problemas con la ortografía de ‘*Deustch*’ en vez de ‘*Deutsch*’ (‘alemán’ en alemán), una palabra que ya apareció muchas veces en los textos. En sí, estas equivocaciones no serían ningún problema si no fuera por la resistencia que ofrecen contra cualquier corrección. Sin embargo, en algún momento el alumno debe reconocer la diferencia y ajustar sus conocimientos: “Interlanguage is a predictable, normal phase of language learning, but some language learners fail to leave that phase because they misuse or overuse some of the analyzing and reasoning strategies” (Oxford, 1990, p. 45). En el sentido de Piaget, hace falta una asimilación, es decir reconocer la desviación de las normas, y una acomodación, cambiar el esquema. O visto como lo explicó von Glaserfeld

(1981), se requiere un ajuste entre la 'señal emitida' y la 'señal esperada'. En el tercer capítulo, las 'Bases teóricas', se habló mucho sobre la importancia de cometer errores y aprender de ellos, pero todavía no se había detectado el problema de la persistencia de algunos de ellos.

Como ya se previó en el punto 3.5, en "Evaluación formativa", en general, los alumnos necesitan cierto tiempo para acostumbrarse al proceso de la evaluación formativa, de escribir textos, entregarlos a revisión, corregirlos después, volver a entregarlos y, posiblemente, volver a corregirlos. Algunos entienden el ritmo y la retroalimentación durante la primera tarea, otros se tardan mucho más. Sin embargo, a más tardar en séptimo semestre, prácticamente todos experimentan ciertas mejoras en relación con sus puntos débiles individuales. Este proceso de E-A se puede observar en la forma cómo se corrigen algunos errores como se detalla en lo siguiente.

Amén de que el origen del concepto de la retroalimentación es "*negative feedback*", es más fácil aprender de las fallas de un proceso de E-A que de los logros. Por eso se recurre al caso de E.M., una de las alumnas que más dificultades tuvo que vencer: En sus textos existen incorrecciones de todo tipo. En sexto semestre se observa que la alumna, después de la revisión, logra corregir unos errores y otros no. Algunos de ellos son frecuentes en alumnos de 6° nivel, pero hay muchos que se deberían haber corregido en los primeros niveles. En este momento no se puede saber si no se corrigió por parte de su docente o si fue la alumna quien no aprendió a pesar de las correcciones. Esta observación lleva a muchas otras dudas: ¿Sirve esa manera de corrección para ella? Después de corregir el texto, ¿ella podrá evitar este tipo de faltas? ¿Aprende o solamente sigue las indicaciones de su maestro? ¿Conoce algunas estrategias de planeación y de elaboración de textos escritos? ¿Puede aprender a autocontrolar su proceso de escritura? Después de intentar con varias estrategias de corrección, marcando las incorrecciones, dando explicaciones sobre su origen, ofreciendo ejemplos y hasta la forma correcta, la alumna comenta en su segunda reflexión del séptimo semestre: "Es ist wichtig für mich, auf Grammatik passen." ("Para mí es importante fijarme en la gramática"). No obstante, como respuesta a la pregunta si lo logró,

ella confiesa: “Ja, aber ich fühle mich ein bisschen frustiert, weil ich auch zu viele Schwierigkeiten habe. Ich habe ein Blockade” (“Sí, pero me siento un poco frustrada porque tengo demasiadas dificultades. Tengo un bloqueo”). A la pregunta si hizo las tareas contesta: “Ja. Und ich brauche viel Übung” (“Sí. Y necesito mucha práctica.”) También afirma que entendió las observaciones a sus textos, sin embargo agrega: “Am anfang war es gut aber heutzutage weiss ich nicht. Ich habe darüber nachgedacht und für mich ist schwer die Korrekturen in der Computer machen. Ich arbeite gern auf Papier und in Unterricht.” (“Al principio estuvo bien, pero que ahora no lo sé. Lo pensé y para mí es difícil hacer las correcciones en la computadora. Me gusta trabajar sobre papel y en clase.”). De vez en cuando se puede acordar de sus equivocaciones, pero con respecto a los resultados del examen departamental admite: “Ich habe nicht die letzte Lektion beachtet. Das Ergebnis war total schlecht.” (“No puso atención en la última lección y mis resultados del examen estuvieron muy malos”). Después de la siguiente fase de evaluación, en su tercera reflexión de este semestre, reconoce que en aquel semestre aprendió mucho: “Dieser Semester habe ich beim schreiben viel gelernt. Schreiben war wirklich ein Herausforderung. Ich fühle mich ein bisschen mehr sicher. Das Problem ist, dass ich langsam schreibe und ich brauche meine Notizen aus dem Unterricht, Grammatikteil der lektion und die Korrekturen sehr oft anzuschauen, aber ich bin zufrieden mit den Ergebnise. Ich finde, dass im dieser Semester die Hausaufgaben meine wichtigste Erfolg waren.” (“Este semestre aprendí mucho a la hora de escribir. Verdaderamente, escribir ha sido un desafío. Me siento un poco más segura. El problema es que escribo lento y que necesito mis apuntes de las clases, la sección de gramática del libro y ver muchas veces la correcciones, pero estoy contenta con mis avances.”). Considera que “sus tareas fueron su mayor éxito en aquel semestre”. Por parte del docente se observó que E.M., después de sentirse frustrada en sexto semestre, parece que “por fin avanza y siente que logra mejorar su producción escrita, hecho que se confirma también en las tareas”. En este momento surge la pregunta si eso es resultado del cambio en la forma de corrección o si la alumna simplemente llegó a un punto de desarrollo más receptivo para el aprendizaje. No obstante, llega el octavo

semestre, en la primera tarea regresan los mismos errores que ya se habían corregido: El verbo está en la posición donde debería estar en español, no así en alemán. Vuele a escribir “*wichting*” y “*lieder*” en vez de “*wichtig*” y “*leider*”, otra vez falta el artículo antes de “*andere*” y la declinación parece más bien una casualidad que una regla. Entonces, ¿qué significaba este comentario en su reflexión anterior que tiene que “ver sus apuntes” para no repetir los mismos errores? ¿Eso quiere decir que no integra nuevos conocimientos, que en vez de eso los apunta y luego sólo corrige lo que encuentra en sus apuntes? Después de recibir la revisión de la segunda tarea, no la corrige. Aparentemente la alumna aprendió “reglas que inducen al sistema a repetir acciones que antes se registraron como exitosos en su memoria”, en el sentido de Ernst von Glasersfeld (1981), citado en las bases metodológicas en el punto 3.3. Aprendió a registrar reglas referentes a los aspectos lingüísticos en su cuaderno, y busca la solución ahí mismo – hasta el momento en que la información de las ‘señales recibidas’ sobrepasa por mucho su capacidad de encontrar respuestas adecuadas. Eso hace suponer que la retroalimentación no, o no siempre, produjo cambios permanentes en los conocimientos de la alumna, la información no se integró de manera satisfactoria a su memoria, sólo en sus apuntes. Pero por la existencia de algunas correcciones obvias, este problema no se detectó sino demasiado tarde. La alumna terminó el curso de alemán antes de estar lista para integrar los conocimientos necesarios para poder aplicarlos después.

En cierta manera, el caso de O.C. presenta muchas paralelas. La alumna corrige parcialmente sus tareas, pero evita varias veces la segunda corrección. Los resultados son parecido a los de E.M.: ‘Aprende’ durante un tiempo, y después los errores regresan, vuelve a cometer las mismas equivocaciones. Parece que no integra lo nuevo a los conocimientos previos. Esa observación también coincide con la alta frecuencia de yerros típicos de los primeros semestres. Una vez que un ‘dato equivocado’ se grabó en la memoria a largo plazo, parece que éste no se vuelve a revisar, permanece ahí sin corrección.

Eso lleva al supuesto, que la primera revisión de los trabajos ayuda a aprender nuevos datos y a integrar estos a la memoria de trabajo, ya que la

alumna sí aprende cosas nuevas y avanza bien. Empero, al parecer, la segunda revisión de los trabajos es justamente la que permite la revisión y la reestructuración de los conocimientos previos. Su falta, aparentemente, provoca que los datos erróneos se conserven en la memoria a largo plazo.

Todo eso indica que es justamente la combinación entre la observación del docente y la reflexión del alumno, es decir, la retroalimentación en ambas direcciones, es la que provoca la mejora. En el momento en que ellos por medio de esta información logran cambios adecuados en sus trabajos se puede considerar por ambas partes que el proceso de E-A ha sido exitoso, como se puede observar en los siguientes casos.

J.G. entró al curso -y con eso al proyecto piloto- hasta séptimo semestre y con problemas que los demás compañeros ya habían resuelto en sexto, como por ejemplo la coherencia de los textos. En algunos momentos se nota que el alumno concentra sus esfuerzos en un problema específico y empieza a evitar los errores anteriores paso a paso. En su reflexión comenta: “Die Hausaufgaben sind für mich eine Gelegenheit, um mein Deutsch auch schriftlich zu verbessern und um ein persönliches Feedback zu meinen Stärken und Schwächen zu bekommen.“ (“Las tareas son una oportunidad para mí de mejorar mi alemán también de forma escrita, así como para obtener retroalimentación personalizada sobre mis puntos fuertes y débiles.”) Observando sus avances de una tarea a la siguiente se nota que J.G. es capaz de corregir sus equivocaciones y además de transferir este nuevo conocimiento a otras situaciones.

S.M., por su lado, comenta en la segunda reflexión del octavo semestre que esta forma de corrección le sirve mucho: “Diese Art von Korrektur funktioniert für mich, weil ich an die Gründe meiner Fehler denken muss. Dann kann ich merken, die Themen die ich vergessen oder noch nicht gut gelernt habe. Am meistens vermeide ich, die gleichen Fehler zu machen.“ (“Este tipo de corrección para mí funciona, porque debo pensar en las razones de mis errores. Así puedo darse cuenta cuales son los temas que ha olvidado o todavía no aprende bien. Eso generalmente evita que cometa las mismas faltas otra vez.”) Aparentemente, la gran diferencia entre los logros de S.M. y de J.G. con otros alumnos se encuentra

en la forma permanente de corregir. Una vez detectado un error, no lo vuelven a cometer, ya que ellos mismos están al pendiente, no esperan que alguien más lo corrija. Eso es un gran paso hacia la autonomía en el aprendizaje y en su evaluación como ya se mencionó en el apartado 3.4, el 'Proceso de Enseñanza-Aprendizaje'.

Pero no todos los alumnos pueden dar solos el paso al aprendizaje autónomo. Necesitan incentivos y el espacio suficiente para experimentar. Fomentar el deseo de aprender más sobre sí mismos y tener el valor de aplicar los conocimientos de la lengua por su propia cuenta, debe ser una prioridad en la educación: "Debemos animar a los alumnos a desarrollar la habilidad crítica de autoevaluar su trabajo, de manera que puedan convertirse en redactores eficientes y autónomos más allá del centro educativo." (Cassany, 1999, p. 17)

Mientras tanto E.M. comenta en su segunda reflexión del octavo semestre: "Letzte Monat versuchte ich Autodidaktin zu sein. Es hat gut funktioniert. Ich habe mich auf Grammatik konzentriert. Ich habe wirklich ein Paar Sachen (von mir) gelernt, aber ich weiß nicht wie die im Unterricht benutzen." ("El mes pasado traté de ser autodidacta. Funcionó bien. Me concentré en la gramática. De verás aprendí algunas cosas (sobre mí), pero no sé cómo aplicarlas en clase."). J.G. propone soluciones a sus propios problemas detectados, por eso recomienda lo siguiente: "Manchmal ist es schwierig für mich Meinungen zu äussern, weil mein Wortschatz nicht genug ist. Es wird beim Lesen fortdauernd gelöst." ("A veces me parece difícil expresar mis opiniones porque me falta vocabulario. Eso se soluciona constantemente a través de leer."). Ahí mismo comenta que a partir de las propuestas de vocabulario pudo identificar los errores y dice entonces: "Ich kann mich an aller Fehler nicht erinnern, aber wenn ich andere Schriften schreiben will, überarbeite ich die Hausaufgabe und dann lerne ich." ("No me puedo acordar de todos los errores, pero cuando quiero escribir nuevos textos me apoyo en los anteriores y entonces aprendo.") Esta manera de controlar y guiar el propio aprendizaje sólo se puede dar si existen las condiciones adecuadas de autonomía y si el docente fomenta esta libertad:

Sólo la autonomía y la libertad en la decisión de aprender producen aprendizaje relevante y provoca las ganas de aprender. Responsabilidad del docente será crear el

clima favorable para que éste pueda darse. La dependencia de una nota crea coacción, miedo, sumisión y crea también los cauces para inventar las trampas necesarias para salir airoso de tal empeño. (Álvarez, 1993, p. 5)

Si un alumno aprende a obtener calificaciones suficientes para pasar al próximo semestre, cumpliendo las exigencias del profesor en vez de tratar de alcanzar sus propias metas de aprendizaje, quedará atrapado en este círculo vicioso de reglas que lo inducen 'a repetir acciones que antes se registraron como exitosas en su memoria', o dígame las eventuales trampas y suplicas. Este comportamiento se puede evitar mediante una retroalimentación adecuada, centrada en la información, no en la calificación. Según Contijoch (2009, p. 58), esa información debe estar dirigida a ayudar al aprendiente a mejorar su actuación y a obtener una mejor comprensión de la tarea pendiente.

Para prevenir presiones y malentendidos, las observaciones a las tareas de los alumnos se deben hacer con mucho cuidado y tacto. En el caso de los alumnos con miedo al error a la hora de hablar, la producción escrita es el momento ideal para corregir estas incorrecciones y perder así una parte del miedo. Sin embargo, visto ahora, a distancia temporal, en los trabajos escritos se debería insistir mucho más en la corrección de errores, especialmente en las faltas recurrentes. Se necesita encontrar un equilibrio justo entre la corrección permanente de las formas incorrectas y el fomento de la autoestima estudiantil para evitar el miedo ante la equivocación.

El miedo al error y al fracaso es un problema constante de los alumnos. Especialmente en las reflexiones sobre la producción oral, estos comentarios fueron frecuentes, pero también están presentes en las demás habilidades. Probablemente este mismo miedo también podría explicar la reacción de algunos alumnos que se aferran a sus conocimientos del español. Aparentemente, E.M. no construye su texto en alemán sino transfiere sus ideas formuladas en su idioma materno a la lengua extranjera. También la alumna O.C. utiliza a veces sus buenos conocimientos del español sin percatarse de que el alemán se construye diferente. De la tercera reflexión del octavo semestre, es decir, terminando el último nivel, aquí una cita de O.C. en alemán como ejemplo: "Agggrrr... ich habe noch die gleiche Schwierigkeit: es macht mir Angst, auf Deutsch zu Sprechen aber

in meinem letzten Vortrag fühlte ich mich mehr sicher.” Se observa la construcción “es macht mir Angst” – “me da miedo”, en vez de usar la forma “ich habe Angst” – “tengo miedo”. Otra falta se aprecia en “mehr sicher” – “más seguro” en vez de escribir “sicherer” lo cuál sería la forma correcta. Usar el verbo “fühlen” en pretérito tampoco es común, en alemán se usaría pasado perfecto en un enunciado tan informal. Poco después, ella comenta: “Es mag mir, Vorträge zu machen“, una traducción literal de “me gusta hacer ponencias”. Se nota que la alumna se dio cuenta que la primera parte de la oración requiere un sujeto y agrega un “es”, sin darse cuenta que el verbo “mögen” en alemán no es reflexivo, simplemente debería decir: “Ich mag Vorträge”. Aunque existe la posibilidad que en este caso específico se confundió con el uso del verbo “gefallen” (“es gefällt mir”), más bien parece una calca de forma en español. Estos son unos pocos ejemplos de sus textos y a partir del material escrito ya no es posible investigar las razones que llevaron a estas equivocaciones, sólo por la frecuencia se puede suponer que se trata de una fuerte influencia de la primera lengua.

En todo momento es importante no comparar los alumnos entre sí y enfocar los comentarios a la mejora constante del aprendizaje: “Feedback to any pupil should be about the particular qualities of his or her work, with advice on what he or she can do to improve, and should avoid comparisons with other pupils.” (Black & William, 2001, p. 6). Después de observar las evidencias del análisis comparativo, parece conveniente insistir mucho más en los aspectos positivos de poder cometer equivocaciones y luego aprender de ellos en vez de felicitar a los alumnos por logros que luego resultan ser no permanentes.

Resumen

En la ‘evaluación de la enseñanza para la integración de nuevos conocimientos’, el hallazgo más importante fue la necesidad de una adaptación de la enseñanza a los ‘conocimientos previos’ reales, o dicho de otra manera, a la zona de desarrollo próximo (ZDP) definida en el punto 3.4, de cada uno de los alumnos, para así optimizar el aprendizaje y permitir la integración de los nuevos conocimientos. Eso no es nuevo, en 1968, Ausubel ya lo resumía así: “Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, diría lo siguiente: el factor aislado más

importante que influencia el aprendizaje es aquello que el aprendiz ya sabe. Averígüese esto y enséñese de acuerdo con ello.” Solamente que ahora, con base en los hallazgos, se comprende mucho mejor la magnitud de esta recomendación.

Entonces, los docentes deben contar con la habilidad crítica para distinguir las necesidades de aprendizaje de los alumnos y aprender a dar y a recibir una retroalimentación adecuada al respecto. Al mismo tiempo deben aceptar que no todos necesitan los mismos ejercicios, no todos aprenden al mismo ritmo ni de la misma manera, y no todos han aprendido lo que se supone que deberían ya saber. Es necesario distinguir entre problemas que conciernen a todo el grupo y dificultades individuales.

Con retrospectiva a los dos apartados anteriores, esos hallazgos también significan que los objetivos de la enseñanza deben ir mucho más allá de un plan de estudios fijado en un libro de enseñanza. Asimismo, se debe incluir la oferta de estrategias de aprendizaje. Sobre el uso y la evaluación de las diversas estrategias de aprendizaje informa el siguiente punto.

6.2.4 La ‘evaluación del aprendizaje para la integración de nuevos conocimientos’



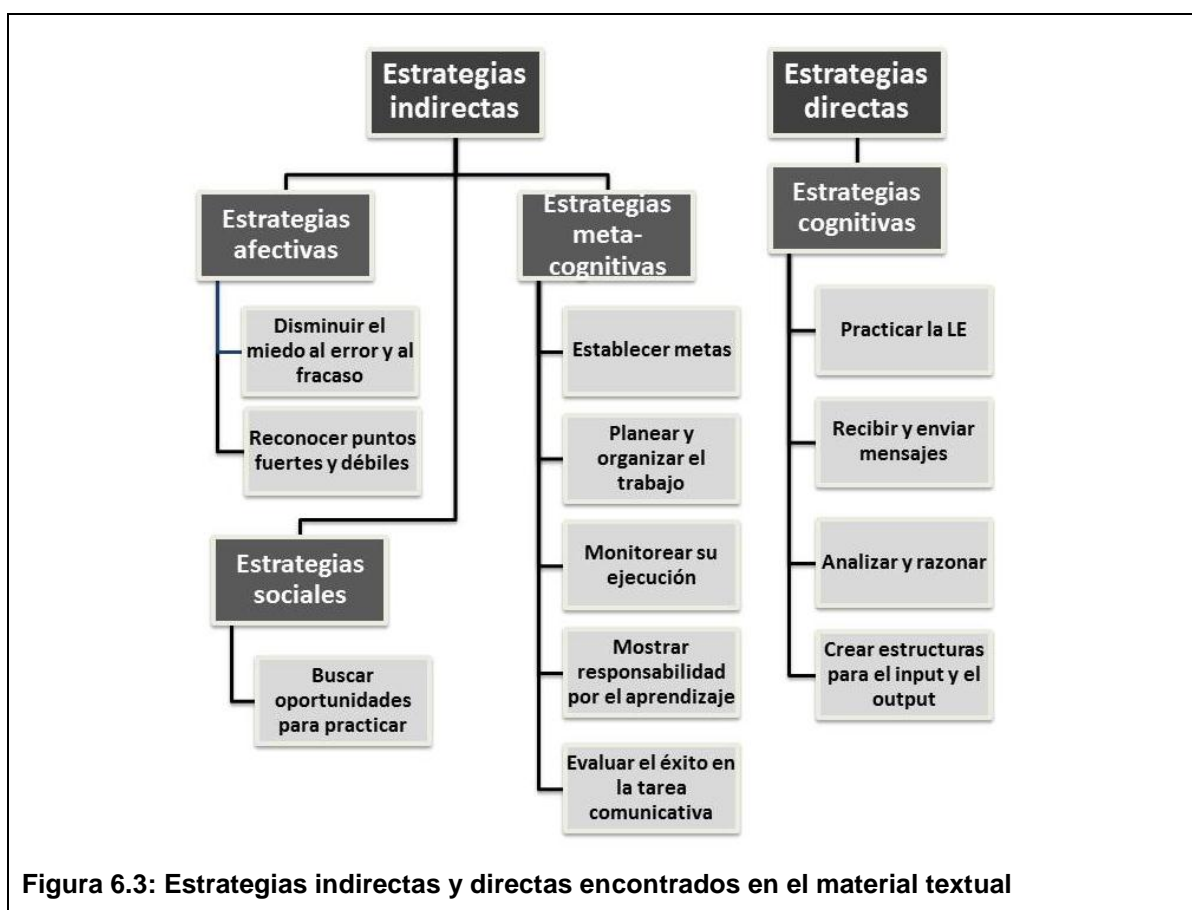
Los hallazgos relacionados con el concepto de la retroalimentación desde la perspectiva de la enseñanza ya se discutieron en el apartado anterior, la ‘evaluación de la enseñanza para la integración de nuevos conocimientos’. Desde la perspectiva del aprendizaje, el panorama cambia: El alumno necesita encontrar la forma de llegar desde su posición presente hasta su meta deseada para cerrar esta brecha:

Where anyone is trying to learn, feedback about their efforts has three elements —the *desired goal*, the evidence about their *present position*, and some understanding of a *way to close the gap between the two* (Sadler, 1989). All three must to a degree be understood by anyone before they can take action to improve their learning. (Black & Wiliam, 1998, p. 143²⁸, también citado así en Stiggins, 2002, p. 4)

²⁸ Cursivas de los autores, la cita es un resumen del texto original de Sadler (1989)

Como insisten tanto Black y Wiliam como Stiggins, resumiendo el texto de Sadler, la principal función de la retroalimentación es proporcionar evidencia sobre la posición actual y ayudar a entender los pasos necesarios para llegar a la meta.

Una vez que el alumno ubicó su posición y formuló su meta, necesita encontrar las estrategias adecuadas para cerrar la brecha y mejorar su aprendizaje. Una selección de las estrategias correspondientes encontradas en el material textual se presenta en la figura 6.3. Con miras a esta actividad, en los siguientes puntos se reportarán primero los hallazgos que se relacionan con las estrategias indirectas que sirven para gestionar el aprendizaje.



En este contexto, la ausencia de estrategias ‘afectivas’, que podrían haber ayudado a bajar el nivel de ansiedad, en algunos casos ha inhibido el aprendizaje. Como una estrategia ‘social’ en el contexto de la presente investigación se interpreta la búsqueda de oportunidades de práctica. Después se pasará a las estrategias ‘metacognitivas’ que también se cuentan dentro del grupo de las

estrategias indirectas. Las estrategias 'cognitivas', como representante de las estrategias directas, se reportarán más tarde porque éstas se consideran un factor importante para lograr la integración de los conocimientos nuevos.

En este camino a la mejora del aprendizaje, el primer obstáculo que se encontró durante la investigación es el miedo al error y al fracaso, generalmente fomentado durante toda la educación formal de los alumnos, especialmente por medio de los exámenes:

Some students approach the tests with a strong personal academic history an expectation of success. Others approach them with a personal history and expectation of very painful failure. Some come to slay the dragon, while others expect to be devoured by it. (Stiggins 2002, p.4)

Como explica Stiggins con esta metáfora, la actitud del alumno hacia una evaluación de sus conocimientos depende mucho de las experiencias previas y de su historia de éxito y fracaso personal. Un ejemplo de estas historias personales cuenta la alumna B.M. Ella tenía mucha motivación para aprender el alemán ya que formaba parte de su carrera universitaria. Sin embargo, esto contrastaba mucho con el pánico que le invadió durante la certificación, ya comentado en el punto 6.2.1. Probablemente existen experiencias previas de fracaso que afectan el comportamiento e inhabilitan a algunas personas a desempeñarse bien en situaciones determinadas.

Otro caso de sentimientos encontrados después de una experiencia extraordinaria es el de F.M.: Él empezó sexto semestre entusiasmado por su proyecto de intercambio académico, pero a partir de su experiencia de inmersión entre el sexto y el séptimo semestre, el alumno pasó por una crisis que se refleja tanto en la apreciación de sus propios conocimientos de alemán y como en sus relaciones sociales. En la primera reflexión del séptimo semestre, justamente después del ya mencionado contacto directo con la cultura y la lengua, F.M. relata su experiencia: "Ich war im Januar in Deutschland, und am Ende des Monats konnte ich wirklich auf Deutsch denken, aber ich kann nicht mehr das machen". (En enero estuve en Alemania y que realmente pude pensar en alemán, pero ya no lo puedo hacer.") En la siguiente reflexión, él se queja de la actitud de sus compañeros, tanto de que llegan tarde como de que no hablan en alemán en

clase. A la pregunta si él participó activamente en clase a la hora de hablar contesta que probablemente sí participó pero en español: “Ich habe vielleicht viel teilgenommen, aber auf Spanisch”. Sin embargo propone que sus compañeros hablen más en alemán: “Die anderen Teilnehmer könnten mehr auf Deutsch sprechen”. No obstante, resulta ser él quien no llega a tiempo y quien habla en español, hasta al punto de molestar a los compañeros. A finales del séptimo semestre, el problema persiste y él confiesa: “Ich spreche viel zu viel auf Spanisch. Ich spreche Deutsch schlechter als im Februar, aber ich kann noch meine Meinung ausdrücken und Unterhalten.” No se puede determinar en el material textual si la reacción de F.M. se basó en algún suceso específico desagradable, pero hasta octavo semestre él, por fin, recupera su confianza. Al principio del octavo semestre se propone intentar pensar en alemán de nuevo: “Auf Deutsch wieder denken versuchen”.

En las reflexiones, varios alumnos confesaron su miedo a cometer faltas principalmente a la hora de hablar, pero esta preocupación no se limita a la producción oral. J.G. admite en su tercera reflexión del séptimo semestre, su primer semestre en el grupo piloto: “Normalerweise habe ich Angst um Fehler zu machen, dann schreibe ich einfache Sätze... Deshalb sind meine Hausaufgaben wie “Sekondarschuleaufgaben”. Ich habe Probleme um meine Meinungen zu äussern.” (“Generalmente tengo miedo a cometer errores, entonces escribo oraciones sencillas. Por eso mis tareas parecen tareas de secundaria. Tengo problemas para expresar mis opiniones”) Sólo si el alumno pierde el miedo a equivocarse, si se desprende de la idea que el hecho de cometer errores significa que baja la calificación y, en vez de eso, aprende a valorarlos como oportunidades de aprendizaje, va aprender a disfrutar el proceso de E-A. Como ya mencionado en el punto 3.3, considerar los errores como signos de fracaso produce ansiedad, aceptarlos como indicadores de un proceso continuo de aprendizaje convierte la evaluación en formativa.

Otro punto importante para el alumno es reconocer tanto sus puntos fuertes como los débiles. En la primera tarea, B.M. consta: “Meine größte Schwierigkeiten sind, mich an den Wortschatz erinnern zu können und mit Flüssigkeit zu sprechen.

Meine Stärke ist die Grammatik” (“Mis puntos débiles residen en acordarme del vocabulario y hablar con fluidez. Mi punto fuerte es la gramática”). Por otra parte, en el octavo semestre J.G. considera que sus puntos fuertes son “Grammatik und Leseverständnis” (“gramática y la comprensión de lectura”), pero que generalmente la comprensión auditiva y a veces escribir le parecen difíciles, ya que tiende a perder la concentración en los textos auditivos largos y tiene problemas con un tiempo limitado para escribir un texto, como él lo expresa textualmente: “Höreverständnis weil ich die Konzentration verliere. Wenn ich bestimmte Zeit habe um ein Text zu schreiben.” Estas apreciaciones parecen basarse, más que en la propia reflexión, en los resultados de los exámenes por el tipo de textos auditivos mencionados y la referencia al tiempo limitado.

Con respecto a las estrategias sociales, para los alumnos el aula es el lugar de encuentro y de oportunidad para practicar. Sin embargo, las experiencias varían, como ya se vio en el caso de F.M. Trabajar en grupo exige ciertas reglas de respeto y de convivencia. Si esto no funciona, se debería buscar, en primer lugar, la razón del problema y, en segundo, un remedio aunque esto incluya un cambio en la composición de los grupos de trabajo. También E.M. tiene sus dificultades, al final del séptimo semestre comenta: “Ich habe kein Problem mit die anderen gearbeitet, aber manchmal fühle ich, dass sie andere Sprache sprechen, dass ich mit die anderen nichts gemeinsam habe.” (“No he tenido ningún problema en trabajar con los demás, pero a veces siento que ellos hablan otro idioma, que no tengo nada en común con ellos.”). Buscar la oportunidad de practicar con otras personas siempre incluye también aprender cosas nuevas sobre y de los otros. Cerrarse a lo nuevo limita este aprendizaje.

Por otro lado también se cuentan experiencias positivas, como B.M., quien se alegra: “Ja, manchmal kamen die Ausdrücke zuerst auf Deutsch und das ist super toll. Ich spreche oft mit meinen Partnern.” (“Sí, a veces las expresiones vinieron a mi mente primero en alemán y eso es muy bonito. Platico mucho con mis compañeros.”). Logros de este tipo pueden fomentar mucho las ganas de aprender.

Por el contrario, a E.M. la falta de avances en el aprendizaje la lleva a la frustración: En su tercera reflexión del séptimo semestre, la alumna parece estar en un punto crítico, en su queja dice literalmente: “Seit langer Zeit versuche ich die Grammatik verbessern und es ist ein bisschen frustriert nicht alles zu beherrschen. Ich bin überdrüssig!! Ich habe meine Fehler in Kollegens Texte, und auch beim sprechen, bemerkt. Den Kommentar war immer “viele Probleme mit Grammatik” aber es ist wirklich Grammatik mein großes Problem? Jetzt habe ich mehr Bewusstsein über die Fehler und Schwierigkeiten. Ich versuche objektiv sein, aber die Situation ist entmutigend.” (“Trato de mejorar la gramática desde hace mucho tiempo y es un poco frustrante no dominar todo. ¡Estoy harta! Me di cuenta de mis errores en los textos [sic] de mis colegas, pero también a la hora de hablar. El comentario siempre fue “muchos problemas con la gramática”. Pero, ¿de verdad mi gran problema es la gramática? Ahora tengo más conciencia con respecto a mis errores y mis dificultades. Trato de ser objetiva pero la situación es desalentadora.”). Esta situación parece no tener solución, sobre todo porque la alumna siente que no es su culpa. En el caso de E.M. existe una amplia brecha entre lo que el docente y los compañeros opinan sobre su trabajo y lo que ella estima, ya que según ella: “Jetzt ist die Umschau trüb nicht mehr, fühle ich. Ich habe wirklich viel gelernt!!!” (“Ahora el panorama ya no es triste, siento yo. Realmente aprendí mucho.”). En la revisión del material textual se confirma esa discrepancia entre sus esfuerzos infructuosos de mejorar su gramática y la cruda realidad de seguir con los mismos errores de siempre. Aunque en este semestre la alumna ya mejoró un poco su producción escrita, cuando habla, sus mensajes son difícilmente comprensibles y no se establece una comunicación real. De todas maneras, el simple hecho de que ella empiece a preguntarse si la gramática es su verdadero problema ya es un gran avance. Visto después del análisis del caso, el verdadero problema en el aprendizaje de la alumna se encontraba tanto en sus estrategias socio-afectivas como metacognitivas y cognitivas.

Ahora bien, según Oxford (1990, p.136), enfocarse en el propio aprendizaje, establecer metas, planear y organizar el trabajo, monitorear su ejecución y evitar faltas, así como evaluar el éxito en la tarea comunicativa, se consideran usos de

estrategias metacognitivas. Éstas regulan el aprendizaje y lo hacen más efectivo, independientemente de la materia, y por eso se consideran estrategias indirectas. Mientras tanto, O'Malley y Chamot (1990, p.140) explican que en general, alumnos considerados efectivos utilizan una mayor variedad de estrategias y las usan de tal manera que eso les ayuda a resolver una tarea comunicativa con éxito. Los alumnos menos efectivos no sólo cuentan con menos tipos de estrategias sino utilizan más frecuentemente estrategias no apropiadas para la tarea y que no permiten completarla exitosamente.

Con esto en mente, se analizó el material textual. Un ejemplo de un 'alumno exitoso' que se encontró, es el caso de J.G. Aunque al principio le costó un poco entender las 'reglas del juego', una vez que se integró al equipo, avanzó a grandes pasos. Muy probablemente, el éxito de J.G. reside en su uso consciente de estrategias de planeación, su monitoreo y su autoevaluación, lo cierto es que siempre lograba sus metas.

Con respecto a las metas, se encontraron formulaciones muy diversas en las reflexiones de los alumnos. No obstante, el simple hecho de reflexionar sobre las propias metas, para algunos ya fue un paso importante. La alumna B.M., por ejemplo, se dio cuenta que antes no tenía metas claras y que por lo mismo no pretendía alcanzar nada: "Ich hatte früher keine besondere Ziele also ich wollte nichts erreichen". Esto ya es un paso, sin embargo tenía que formular metas alcanzables y planear un camino para alcanzarlas. "Ich muss mit Flüssigkeit und wenigen Fehlern auf Deutsch sprechen" ("Debo hablar alemán con más fluidez y con pocos errores"), como deseaba O.C., no es una formulación adecuada para fijar una meta, falta pensar en cómo poder lograr eso. En vez de eso, ella se concentra en lo que le gusta hacer, la gramática, aunque sus metas necesitarían unas estrategias muy diferentes. Ella está consciente de este problema, pero no cambia su forma de trabajar y tampoco el docente propone cambios adecuados. Asimismo, E.M. tiene dificultades en ponerse metas realistas en general y carece de estrategias para alcanzarlas. Según las evidencias, las estrategias metacognitivas y cognitivas no se fomentan de manera adecuada, en estos tres últimos casos faltó una retroalimentación apropiada.

Otros alumnos sabían perfectamente a dónde querían llegar. F.M., por ejemplo, declaró desde sexto semestre que necesitaba aprobar la certificación TestDaF: “Aber wenn ich kein Mechatronik, sondern Luft und Raumfahrt Ingenieurwissenschaft studieren will, brauche ich mindestens den TestDaF Niveau 4, um in der Technischen Universität München zugelassen zu werden” (“Sin embargo, si no quiero estudiar mecatrónica sino ingeniería aérea y espacial, entonces necesito TestDaF con un nivel mínimo de 4 para que me admitan en la universidad técnica de Múnich”). Para él se ofrecieron tareas específicas de preparación ya que esta certificación es diferente: Más que el diploma austriaco del idioma alemán (ÖSD), el TestDaF se enfoca en el ambiente académico y la preparación para este examen cuenta con textos adecuados para estudiantes universitarios. Así, desde el principio F.M. centró sus esfuerzos en esta dirección y seleccionó las tareas que le convenían para prepararse, aunque le hizo falta poner metas intermedias y planear el camino para alcanzarlas.

Pero así como existen motivos muy diferentes para aprender alemán, se definen metas muy diversas. S.M. se había propuesto dos metas, la lectura de un libro y disfrutar más las clases. En la última reflexión del octavo semestre comenta: “Obwohl ich diese Lernziele erreicht habe, bin ich bewusst, dass ich noch mehr Wortschatz brauche, um Literatur lesen zu können. Trotzdem habe ich dieses Semester drei (nicht so schwierige) deutsche Bücher gelesen.” (“A pesar de haber logrado estas metas estoy consciente que necesito más vocabulario para poder leer literatura. A pesar de eso he leí en este semestre 3 libros (no tan difíciles) en alemán.”). Eso también significa que este alumno ha invertido bastante tiempo libre en el aprendizaje del alemán.

Justamente el tema del tiempo resulta ser de suma importancia. La puntualidad y la organización del tiempo son factores imprescindibles para el aprendizaje. Ser consciente sobre este hecho no sólo apoya las clases de alemán sino la vida profesional en general, aún si los alumnos tienen múltiples compromisos. F.M. comenta su falta de tiempo crónica desde las reflexiones de sexto semestre, alegando que “tuvo otras cosas que hacer en vez de las tareas”. En séptimo semestre confiesa: “Ich konnte nicht die 3 Hausaufgaben machen, weil

sie viel Zeit, um gut gemacht zu werden, brauchen. Das Projekt mit der TUM hat viel meiner Zeit genommen. Wenn ich die Hausaufgaben machen wollte, hatte ich immer das Projekt in mein Kopf, deshalb konnte ich nicht an eine gute Argumentation oder Inhalt denken. Ich habe Interesse an den HA, weil ich den TestDaF brauche, aber ich konnte nicht sie machen.” (“No he podido hacer las tres tareas, porque necesitan demasiado tiempo para estar bien hechos. El proyecto con la TUM me costó mucho tiempo. Cuando quería hacer mi tarea, siempre tenía el proyecto en la mente, por eso no podía pensar en una buena argumentación ni en el contenido.”). Al mismo tiempo, él lamenta: “Fast Alle sind so unpünktlich! In diesem Semester, konnte ich nicht immer wegen des Projekts mit der TUM zum Unterricht gehen. Ich hatte so viele Versammlungen um 9, 10, oder 11 Uhr.” (“¡Casi todo el mundo es tan impuntual! En este semestre no siempre pude ir a clase por el proyecto con la TUM. Tenía tantas juntas a las 9, 10 o 11 horas.”). Como ya se mencionó con anterioridad en el punto 6.2.1, se necesita flexibilizar los horarios de las actividades adicionales, por ejemplo ofreciendo actividades con asesoría en Internet. Pero también parece ser un problema de organización personal. Hasta octavo semestre B.M. logró resolver su problema con la impuntualidad y con las faltas: “Mein größtes Problem war, dass ich immer später kam aber jetzt das ist nicht mehr so, für mich war das die einzige Sache.” (“Mi mayor problema era que siempre llegaba más tarde pero ahora eso ya no es así, para mí eso era lo único”). Entonces sería conveniente discutir esto mucho más con los alumnos, no sólo para cumplir con el reglamento sino para aprovechar las pocas horas de la clase al máximo.

Otros alumnos seguramente se encuentran en situaciones parecidas, pero tratan de resolver este problema utilizando estrategias. En su primera reflexión del octavo semestre, J.G. escribe que para preparar un texto se tarda demasiado: “Wenn ich einen Text vorbereiten möchte, brauche ich lange. Es ist schwierig für mich zu Hause zu schreiben: Ich verwende den bekannten Satz: “Wenn ich Zeit hätte...” (“Me cuesta mucho trabajo escribir en casa. Entonces uso la frase conocida: Si tuviera tiempo...”). Pero en seguida se pone metas y decide que semestre entrante sí quiere ser puntual, tanto en clase como con las tareas y su

corrección: “Ich will doch pünktlich sein, sowohl im Klassenzimmer als auch mit den Hausaufgaben und Verbesserungen.” En la siguiente reflexión retoma el tema y afirma que “como meta se había propuesto más puntualidad y lo logró”, además comenta: “Ich wollte durch die Pünktlichkeit ein besserer Schüler sein. Nun arbeite ich regelmässig und mache gute Fortschritte z.B. ich kann Sätze schneller als früher aufbauen”. (“Quería ser mejor alumno a través de la puntualidad. Ahora trabajo regularmente y progreso muy bien, por ejemplo, ya puedo construir oraciones más rápido que antes”). Utilizar estrategias metacognitivas de manera consciente y constante parece hacer el aprendizaje mucho más efectivo. Otro alumno pendiente de su gestión del tiempo es S.M. Como respuesta a la pregunta si sus resultados en un examen prueba coinciden con sus expectativas y qué podría mejorar en su proceso de aprendizaje, contesta: “Ja. Ich brauchte mehr Zeit, um die Prüfung zu schreiben. Dann muss ich noch schneller schreiben...” (“Sí. Necesito más tiempo para escribir el examen. Entonces tengo que escribir más rápido...”). La administración adecuada del tiempo durante la certificación parece ser un gran problema para los alumnos. Darse cuenta de eso ya es un buen paso y ayudará a S.M. en la preparación para el momento del examen.

Por lo mismo, la organización del tiempo también es un tema importante en la descripción del sexto semestre en la página de Internet: “Der Erfolg in der Mittelstufe hängt sicherlich direkt von der Zeit ab, die man ins Deutschlernen investiert, und der entsprechenden Übung, die man dadurch erlangt. Ein gutes Ergebnis kann man erreichen, indem man viel in jedem Semester lernt, nicht dadurch, dass man jahrelang wenig lernt. ” (“El éxito en el nivel avanzado depende directamente del tiempo que uno invierta en el aprendizaje del alemán, y de la práctica obtenida de esta manera. Un buen resultado se alcanza más bien aprendiendo mucho en cada semestre, pero no aprendiendo un poco durante muchos años”). Con base en los problemas constantes de los alumnos durante sexto y séptimo semestre, en octavo también se introduce un nuevo punto en la descripción de los objetivos del curso: la agenda, donde se anotan prácticamente al principio del semestre todas las fechas de entrega de tareas, de correcciones correspondientes, de los exámenes departamentales y de actividades culturales.

Esto tenía el propósito de organizar mejor el semestre, pero también de fomentar la planeación de actividades de los alumnos. No sólo los alumnos aprendieron a organizarse mejor, también el docente puso de su parte.

La responsabilidad por el aprendizaje no se limita a la puntualidad de entrega de tareas, también tiene que ver con la calidad del tiempo dedicado y el interés en la actividad. En la primera reflexión del octavo semestre, J.G. responde a la pregunta de qué fue lo más importante en el último semestre, él contesta: “Im letzten semester habe ich verstanden, wie man eine Fremdsprache lernen soll. Die Unterrichtstunden sind nicht genug zur Beherrschung der Sprache, man muss ein Plus geben und selbstständig lernen”. (“En el último semestre entendí cómo se debe aprender una lengua extranjera. Las horas de clase no son suficientes para dominar un idioma, hay que dar algo extra y aprender por cuenta propia”). Y al final del curso hace otra reflexión importante cuando afirma: “Das Interesse an den HA und der Korrektur ist die Schlüssel, damit man wirklich verbessern kann. Sie haben mich befähigt dazu, verschiedene Textsorten zu schreiben. ” (“El interés en las tareas y en la corrección es la clave para mejorar realmente. Eso me capacitó para escribir diferentes tipos de texto”). Asimismo comparte lo siguiente: “Wegen des Kurses habe ich viele Sachen über das Lernen verstanden. Früher verglich ich immer mit anderen Studenten und dann wurde ich manchmal frustriert. Jetzt weiß ich, dass man die Fortschritte selbst machen soll. ” (“A raíz del curso aprendí muchas cosas sobre el aprendizaje. Antes siempre me comparaba con otros alumnos y a veces eso me frustraba. Ahora sé que uno tiene que progresar por uno mismo.”)

Justamente en eso también insiste Oxford (1990, p.1) cuando explica que las estrategias de aprendizaje son pasos que dan los estudiantes para incrementar su propio aprendizaje. Según ella, los utilizan como herramientas para involucrarse activamente y para auto-dirigir su aprendizaje, un factor esencial para desarrollar su competencia comunicativa. De esta manera, las estrategias de aprendizaje apropiadas llevan a mayor competencia y más auto-confianza. Sin embargo, los alumnos no solamente utilizan las estrategias de aprendizaje

propuestas, ellos mismos también deben aprender a evaluar su efectividad y a seleccionar siempre la estrategia adecuada.

Evaluar el éxito en la tarea comunicativa es otra estrategia metacognitiva: En el caso del alumno F.M., por ejemplo, la falta de vocabulario le afecta más que sus problemas de gramática. En su primera tarea en sexto semestre expresa: “Ich habe gelernt, dass ich noch nicht Deutsch weiß. Ich kann nicht über irgendwas oder irgendwelche Themen sprechen und verstehen. Ich brauche noch viele Wortschatz, um mich in allen wichtigen Alltagssituationen sprachlich zurechtfinden.” (“He aprendido que todavía no sé alemán. No puedo hablar sobre algo o sobre algunos temas y comprender. Necesita todavía mucho vocabulario para poder ubicarme en todas las situaciones importantes”). Cuando un alumno puede detectar sus necesidades de manera autónoma y dirigir sus esfuerzos en consecuencia, su aprendizaje será más efectivo. Para tal efecto es necesario que pueda entender el propósito de su aprendizaje, fijarse metas y auto-evaluar sus esfuerzos también referente al su conocimiento estratégico.

Las estrategias cognitivas, según Oxford (1990), se dividen en cuatro grupos, a) practicar la LE, b) recibir y enviar mensajes, c) analizar y razonar y, finalmente, d) crear estructuras para el *input* y el *output*. En el contexto de la investigación, este tipo de estrategias está presente en la gran mayoría de los textos, ya que escribir una tarea siempre será practicar la LE y enviar un mensaje. También el hecho de analizar y razonar la LE y el crear una estructura para el *output* se encuentran detrás de todos los textos. No obstante en algunos casos estas estrategias llevan a la meta deseada, en otros no.

Una de las estrategias cognitivas más comunes es simplemente ‘practicar la LE’. Pero para poder avanzar, el alumno debe acercarse a vocabulario desconocido y tener la disposición de probar estructuras nuevas y de aplicarlas. Mientras que B.M. comenta en la tercera reflexión del séptimo semestre que siempre trata de usar nuevas estructuras, E.M. más bien trata de evitarlas. En el cuestionario correspondiente, en el apartado de gramática se encuentra un enunciado que afirma lo siguiente: “Ich versuche, die neue Grammatik anzuwenden, und ich probiere gerne neue Strukturen aus.” Ella marca

positivamente la primera parte que afirma que le trata de utilizar la nueva gramática, sin embargo no está de acuerdo con la segunda mitad que indicaría que le gusta probar nuevas estructuras. En el comentario correspondiente a la producción escrita confiesa lo siguiente: “Dieser Semester habe ich beim schreiben viel gelernt. Schreiben war wirklich ein Herausforderung. Ich fühle mich ein bisschen mehr sicher. Das Problem ist, dass ich langsam schreibe und ich brauche meine Notizen aus dem Unterricht, Grammatikteil der lektion und die Korrekturen sehr oft anzuschauen, aber ich bin zufrieden mit den Ergebnisse. Ich finde, dass im dieser Semester die Hausaufgaben meine wichtigste Erfolg waren. Der Ton verbessern ist die nächste Ziel.” (“Este semestre aprendí mucho a la hora de escribir. Escribir realmente era un reto. Me siento un poco más segura. El problema es que escribo muy lento y necesito ver mis apuntes de la clase, la parte de la gramática de la lección y las correcciones, pero estoy contenta con los resultados. Me parece que en este semestre las tareas fueron mi logro más importante. Mejorar el tono es mi próxima meta”). También con respecto al vocabulario, ella más bien evita estudiarlo: “Ja, Wortschatz ist ein Problem. Ich versuche nicht so oft Wortschatz lernen, nur wenn sehr nötig ist. ” (“Sí, el vocabulario es un problema. Yo no trato aprender vocabulario tan seguido, sólo cuando es estrictamente necesario”). Eso no es una falta de comprensión o traducción, eso mismo lo confirma a la hora de no marcar los enunciados correspondientes en la reflexión. Simplemente, no le gusta probar algo nuevo, prefiere la seguridad de lo conocido. Pero no todos los alumnos rechazan lo nuevo, aunque la dificultad en el uso de nuevas estructuras varia, como lo expresa J.G.: “Beim Schreiben benutze ich verschiedene Strukturen, beim Sprechen ist schwerer das zu machen” (“A la hora de escribir uso diferentes estructuras, a la hora de hablar eso es más difícil”).

Sin embargo, no todos aplican las estrategias adecuadas a pesar de conocerlas. En la última reflexión del séptimo semestre, con respecto a la producción escrita, F M. se reprocha: “Normalerweise achte ich auf keine logische Reihenfolge. Ich mache keine Übungen, um meine Fehler zu vermeiden. Ich mache nur die Übungen der Website. Eine oder zwei Monaten später vergesse ich

meine Fehlerkorrekturen. Ich benutze sehr oft Wörterbücher um das richtige Wort benutzen zu versuchen” (“Generalmente no me fijó en una secuencia lógica. No hago ejercicios para evitar mis errores, sólo hago los ejercicios de la página web. Uno o dos meses después se me olvidan mis correcciones de los errores. Uso mucho diccionarios para tratar de utilizar la palabra correcta”). En resumen, F.M. hace justamente lo que él mismo sabe que está mal. Este tipo de autocrítica tiene poco sentido si no lo lleva hacia un cambio. Este alumno necesitaría crear una estructura para el ‘input’ y el ‘output’.

Otra estrategia cognitiva que se puede observar en las evidencias es cuando un alumno ‘analiza y razona’ los aspectos lingüísticos, esto significa que debe ser capaz de no sólo corregir la falta sino también puede acordarse posteriormente cuando va a usar tal estructura o palabra. B.M. comenta en su segunda reflexión del octavo semestre: “Diese Art von Korrektur ist ideal für mich, denn meine Fehler sind meistens simpel und auch benutze ich manchmal Wörter, die unpassenden sind. Ich kann mich später an solche Fehler erinnern.” (“Este tipo de corrección es ideal para mí, ya que mis errores generalmente son simples y a veces uso palabras que no son adecuadas. Después puedo acordarme de estos errores.”) Y en la misma reflexión comparte: “Je komplizierter der Text ist, desto mehr Zweifeln gefunden wird, deswegen sind die Verbesserung echt wichtig für mich, aber ich kann fast immer diese Probleme lösen.” (“Cuanto más complicado es un texto, más dudas se encuentran. Por eso la corrección es muy importante para mí, pero casi siempre puedo resolver estos problemas.”) Esta transferencia de lo ya aprendido a la siguiente tarea y el hecho de que ella misma pueda resolver sus dudas ya es un paso hacia la autonomía, porque ella ya no requiere la revisión por parte del docente.

Con respecto a la misma estrategia cognitiva de “analizar y razonar” también es interesante el caso de O.C.: Según ella, hizo todas las tareas, aunque a veces tarde, y la forma de corregir funciona bien. Pero a la pregunta si puede acordarse de sus errores para evitarlos luego, ella contesta: “Fast immer aber... einige Fehler, die Dumme, kommen zurück.” (“Casi siempre, pero... algunos errores, los tontos, se repiten”). En su material se observa que hizo todas las

tareas y también la primera corrección correspondiente, pero no la segunda. ¿Será por eso que no integra los nuevos conocimientos y los “errores tontos se repiten”? Finaliza su segunda reflexión del octavo semestre con el comentario: “Ich glaube, dass das System für mich OK ist, ich bin mein Problem!!!” (“Creo que el sistema para mí funciona bien, yo soy mi verdadero problema!”). Parece que le interesa sólo lo nuevo, el reto, pero no la calidad del texto en general. Por medio de sus equivocaciones repetidas se observa que no revisa sus conocimientos previos. Para ella ‘corregir’ significa entregar la tarea en una nueva versión ‘limpia’, más para así cumplir con sus obligaciones con el docente que para realmente revisara fondo sus conocimientos previos.

Otras dos alumnas presentan el mismo cuadro y un resultado parecido: Evitan la segunda corrección y sus errores regresan. A finales del séptimo semestre, E.M. aparentemente se había ubicado, pero empezando octavo semestre vuelve a cometer las mismas equivocaciones de antes. A pesar de un dominio del alemán muy bueno, B.M. es otra alumna que seguido no entrega la corrección de la tarea. A ella “le gusta mucho aprender alemán” y considera que “las tareas ayudan mucho”. Pero, si las tareas son para mejorar, ¿por qué no hace la última corrección? ¿Le faltó tiempo o simplemente ya entendió el problema y decide que no necesita hacerla? Entre su falta de organización y la indecisión para corregir el texto, ella también perdió muchas oportunidades de aprendizaje. Si de esta segunda corrección depende la consolidación de lo ya aprendido, entonces esto explica porque algunos alumnos no avanzaron.

En el material textual no se encontraron evidencias directas que se podrían reportar en el lugar de la cognición y comprensión más que lo reportado en las estrategias cognitivas. Sin embargo, la observación de los casos durante la síntesis de casos cruzados permite una interpretación, hasta cierto punto subjetiva y, fundamentalmente, constructivista, del proceso de E-A y de los conceptos de ‘cognición y comprensión’. Estos conceptos se basaron en un binomio en alemán, ‘*erkennen und verstehen*’, ‘discernir y comprender’, en contraposición con los conceptos ‘*sehen und glauben*’, es decir, ‘ver y creer’. En el contexto del presente texto, la ‘cognición’ se refiere al hecho de que el alumno se percate que existe una

diferencia entre lo que está presente en el texto y lo esperado, en resumen, que se dé cuenta que existe una incorrección. En este sentido, la 'comprensión' es el siguiente paso, el hecho que el alumno pueda relacionar esta diferencia con el esquema mental en su memoria, en sus conocimientos previos. La integración, el siguiente punto, se refiere entonces a la ampliación y reestructuración de este esquema mental.

Un supuesto fundamental del constructivismo (Ausubel, 1983; Bruner, 1986; von Glasersfeld, 1981; Díaz-Barriga, 2002; Hernández, 1997; y otros) es la idea de que 'el medio' o el '*input*', sí es importante, pero no es suficiente para que un sujeto conozca': Nuevos conocimientos solamente 'se construyen durante la interacción del sujeto con el objeto'. Eso significa que el sujeto, aquí el alumno, interactúa con el objeto, en este caso la lengua alemana en su forma escrita, a la hora de redactar un texto. En este punto es necesario alegar que cualquier nivel de conocimientos previos del alumno en el momento de la redacción se debe interpretar como un 'estado de equilibrio transitorio': el mismo proceso de escribir y de corregir conscientemente el texto altera este estado, conduciendo así a niveles superiores de conocimientos.

No obstante, una producción escrita como simple producto no sería suficiente para promover un aprendizaje: por principio, la interacción siempre ha de ser recíproca, así que también el texto debe actuar sobre el alumno. Y como otro concepto fundamental del constructivismo se basa en la idea de que 'el sujeto no es el único responsable del proceso de construcción', el otro responsable, en este caso el docente, apoya este proceso de aprendizaje mediante la retroalimentación. Sin esta visión externa del docente, quien no está atrapado en este binomio sujeto-objeto o alumno-texto, el alumno difícilmente podría reconocer los logros y los problemas en su propia producción escrita. Cuando el alumno corrige su texto ya revisado, transforma al objeto y al mismo tiempo construye conocimiento nuevo, así amplía sus esquemas y revisa sus conocimientos previos. Durante este proceso de reelaboración, el alumno se aproxima más al objeto, es decir, a la lengua meta, obteniendo una visión más completa. Pero al mismo tiempo, este panorama mucho más amplio también provoca que el alumno lo

comprenda de una manera más compleja, descubra nuevas problemáticas y se convenza de que nunca podrá conocerlo completamente.

Esta interpretación se fundamenta en las observaciones del material los alumnos. Los que lograron grandes avances durante el curso, como S.M. y J.G., siempre llevaron a cabo las correcciones pertinentes y reflexionaron constantemente sobre el valor de esta actividad. Estos dos casos se contrastaron con O.C. y E.M. quienes a pesar de sus grandes esfuerzos alegados para aprender gramática, sí agregaron nuevos conocimientos pero no lograron evitar sus faltas recurrentes ya que la experiencia de aprendizaje no las incitó a la revisión de los conocimientos previos. En el sentido constructivista, ellas actuaron sobre el objeto pero no permitieron que esta relación fuera recíproca.

Además, esta forma de interpretación de la 'cognición y comprensión' también podría explicar la gran frustración de F.M., el alumno que se enfrentó a una situación de inmersión durante un intercambio. Probablemente él descubrió, en este tiempo tan corto, la 'inmensidad' del objeto, todo lo que le faltaba aprender en alemán. Finalmente falta el caso de B.M., la alumna con buen nivel y con una adquisición constante de nuevos conocimientos, pero con sus altas y bajas. Ella probablemente se quedaba atrapada en esta negociación constante entre sujeto y objeto, entre sus logros y sus fallas, especialmente en la certificación. Estos ejemplos llevan al último punto, a la integración de los nuevos conocimientos.

Esta integración equivale, hasta cierto punto, al concepto de Ausubel (1983) del 'aprendizaje significativo'. Según este autor y otros constructivistas, el alumno relaciona la información nueva con la previa y así ajusta y reconstruye su estructura cognitiva. Sin embargo, la teoría del constructivismo siempre se enfoca en el proceso interno, en la adquisición de nuevos conocimientos por el sujeto sin considerar la necesidad de un observador participante. La descripción del proceso de 'asimilación y acomodación' de los esquemas más bien se entiende como una ampliación, un 'hacer espacio' para lo nuevo dentro de ese 'andamiaje' ya existente. Aparentemente, ni siquiera los constructivistas dudan de que un aprendizaje basado en la interacción con el objeto, es decir, con la 'realidad exterior', pueda contener información incorrecta, hasta cierto punto una

contradicción a sus propios principios. Sin embargo, el problema que se halló constantemente en los textos de los alumnos no fue la integración de la nueva información sino la revisión de los conocimientos previos. En la visión general constructivista falta la evaluación crítica de los esquemas ya existentes. Para poder 'reconstruir' estos conocimientos previos, el alumno necesita reflexionar sobre 'las fallas en la estructura'. Es posible que los errores recurrentes tengan su origen en un aprendizaje equivocado o sólo parcial, o también sería posible que la estructura utilizada no fuera del alemán sino del español, como aparentemente sucede con algunos de las faltas frecuentes que parecen calcos de la lengua de primera socialización. En algunos casos se necesitaría 'desaprender' para después volver a 'aprender'. Asimismo, el alumno, y a la vez el docente, deben reconocer la relevancia de esta reconstrucción y deben contar con las estrategias adecuadas para emprender estas modificaciones. Justamente esa es la finalidad de la retroalimentación.

Resumen

La 'evaluación del aprendizaje para la integración de nuevos conocimientos' resultó ser la categoría del 'saber aprender'. Aquí se muestra claramente la aplicación de estrategias de aprendizaje o la falta de ellas. Al mismo tiempo se hizo evidente la gran importancia de una retroalimentación adecuada y oportuna. Sin ella, el alumno difícilmente puede detectar lo que necesita ajustar para mejorar su aprendizaje. Al mismo tiempo el docente depende de la retroalimentación para poder adecuar su enseñanza, como ya se constató en el punto pasado.

Los hallazgos correspondientes a esta categoría mostraron la necesidad de reflexionar sobre los errores, especialmente sobre el origen de los recurrentes, para permitir integrar los nuevos conocimientos, y, lo que todavía resultó ser más importante, para corregir, reajustar y reorganizar los esquemas existentes en los conocimientos previos. Sin este último paso, el aprendizaje permanecerá incompleto.

7 CONCLUSIONES

It is important to realize that, even though students do not learn all they are taught, they learn considerably more than they are taught. (Stake 1995, p.92)

Después de revisar todas las evidencias y reportar los hallazgos, de una manera estructurada en dos fases y en cuatro secciones, resta concluir el presente trabajo respondiendo a las preguntas de investigación.

A la primera pregunta sobre la manera en cómo influye la EF en el proceso de E-A con respecto a la producción escrita en alemán como LE se puede contestar que la EF regula el proceso de E-A por medio de una retroalimentación adecuada. Esta retroalimentación permite que la interacción entre el sujeto, el alumno y el objeto de estudio, la lengua meta, fuera apoyada y guiada mediante la observación de un tercero, en este caso el docente.

Entonces, esta interacción dirigida permite la construcción de conocimientos y su aplicación en la producción escrita. En este proceso, el observador recibe la información necesaria tanto analizando los conocimientos previos del alumno plasmados en la primera versión de su texto, como por medio de las correcciones del texto realizadas por el alumno después de la primera y segunda revisión. Además cuenta con las reflexiones del alumno que facilitan la detección del origen de eventuales problemas. Una vez analizadas las incorrecciones, el docente puede decidir la mejor forma de sólo indicar, de explicar, de ejemplificar o de simplemente corregir los errores según las necesidades o posibilidades del alumno.

Ahora bien, con respecto a la pregunta sobre los factores o funciones que fomentan la efectividad del proceso de E-A, existen varios hallazgos que se deben recalcar. Un factor que sin dudas puede fomentar la efectividad del proceso de E-A es el uso consciente de las estrategias de aprendizaje, tanto socio-afectivas como metacognitivas y cognitivas. Aunque en el momento del proyecto piloto haya faltado tanto consciencia como formación con respecto a este tema, se encontraron muchas evidencias que sugieren que el proceso de E-A hubiera

mejorado más, si la EF hubiera incluido una retroalimentación adecuada también sobre estrategias de aprendizaje.

Otro factor decisivo que fomenta la efectividad de la EF es sin duda la continuidad de la evaluación. Ante todo, se debe observar el proceso de aprendizaje de cada alumno a lo largo de su desarrollo académico para así poder detectar oportunamente los avances o la falta de progreso y en caso necesario modificar la enseñanza. Solamente así se puede garantizar que la nueva información se integre en los conocimientos previos del alumno de manera correcta.

La otra función sumamente importante es analizar estos 'conocimientos previos' individuales y partir desde ahí, a pesar de cualquier supuesto, ya sea basado en un plan de estudios o, en su defecto, en el libro de enseñanza. La comparación de los diferentes casos analizados mostró claramente la gran diversidad al respecto de estos puntos de partida. Es cierto, se precisan las mismas oportunidades para cada alumno, pero no así la misma instrucción. Sólo a partir de una EF basada en las evidencias de cada alumno se puede definir y emprender el camino para cerrar la brecha entre el punto de partida y la meta propuesta. Llegar a esta meta determinada significa obtener nuevos conocimientos, pero no es suficiente con esto. También se han de revisar los conocimientos previos y, en caso necesario, éstos se deben corregir, reconstruir y reorganizar de manera permanente. Este proceso probablemente es más complicado que adquirir nuevos conocimientos, pero sólo así se obtendrán éxitos duraderos en el proceso de E-A. Así que éste es el cuarto factor, y probablemente el más importante, que la presente investigación permitió detectar: la importancia de la corrección consciente de los errores y su posterior prevención reflexionada.

Pero la EF no sólo toma en cuenta las evidencias encontradas: Una misión importante se encuentra más bien hacia el futuro. El alumno no sólo ha de definir las metas que quiere alcanzar, también debe involucrarse en la supervisión de su aprendizaje, es decir, debe aprender a fijarse metas alcanzables, determinar los pasos a seguir, las estrategias a emplear, así como a auto-monitorear su desempeño y a autoevaluarse comparando su trabajo con productos equivalentes

auténticos. Solamente así podrá aprender y trabajar de manera autónoma, sin la necesidad de un observador determinado.

Metaevaluación

Finalmente, sólo queda un pendiente: Evaluar el presente proyecto, es decir, concluir la metaevaluación con unas reflexiones de manera personal. Aunque esta metaevaluación se llevó a cabo a lo largo de toda la investigación, ya que el propósito de la metaevaluación era producir un 'caudal de nuevos conocimientos' y aprender de ella como lo prometieron Santos y Moreno (2004), en este último apartado solamente puedo reportar mis propios aprendizajes, no los ajenos.

En la presente investigación se obtuvieron muchos hallazgos, pero los más importantes emergieron de manera no esperada. Lo mismo sucede con el aprendizaje, no era predecible lo que se iba encontrar. De manera personal, aprendí mucho sobre el constructivismo, después de ahondar en la literatura y comparar lo ya escrito por tantas autoridades con mis propias evidencias, empecé a entender lo complicado que es el proceso de E-A. Me encuentro en este punto descrito anteriormente, cuando uno comprende la inmensidad del objeto, y uno se da cuenta de todo lo que le falta aprender.

También supongo que la experiencia servirá para mejorar el proceso de enseñanza con respecto a las futuras generaciones de alumnos de alemán y a apoyarlas en su proceso de aprendizaje de manera más acertada. Como también se aprende de lo que no se halló, reconocí la urgencia de formular objetivos de enseñanza, para las clases en general y para cada actividad en especial, así como utilizar estrategias de enseñanza y proponer de aprendizaje para alcanzarlos, con la finalidad de lograr más transparencia en el proceso de enseñanza y más eficiencia en el proceso de aprendizaje. Seguiré ofreciendo diferentes tareas sobre temas relevantes para satisfacer las necesidades específicas de los alumnos dentro de lo posible. Con respecto a la evaluación de la enseñanza hizo falta mucha información: Se nota que en el curso piloto, la evaluación seguía enfocada claramente en el alumno.

Al mismo tiempo, aprendí durante la investigación sobre la gran importancia de las estrategias socio-afectivas, metacognitivas y cognitivas con respecto a una

mayor efectividad del proceso de aprendizaje. También me percaté de la necesidad imperante de una retroalimentación adecuada y oportuna, enfocada en la mejora constante. Para fomentar esta comunicación entre docente y alumno hay que repensar tanto la forma en la que ofrecí mis observaciones como la manera como se plantearon las reflexiones a los alumnos mediante cuestionarios. En este contexto, justamente los comentarios libres de los alumnos fueron muy valiosos y aportaron muchos hallazgos, sin embargo, en aquel momento hizo falta una respuesta directa de mi parte, especialmente con respecto a ofrecer estrategias adecuadas para convertir este intercambio de ideas en una retroalimentación eficaz.

No obstante, para mí, lo más sorprendente en los hallazgos fue la gran diversidad en el proceso de aprendizaje de cada alumno, un hecho para recordar siempre estando frente a un grupo. Esto se refiere tanto a las diferencias en los 'conocimientos previos' de cada uno de los alumnos como al proceso de aprendizaje individual, hasta llegar al punto de revisar los conocimientos previos e integrar los nuevos.

Así que, a fin de cuentas, esta metaevaluación no debe quedarse como un proceso aislado, confinado a un proyecto de investigación, sino ha de convertirse en una práctica constante que acompañe mi trabajo como docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS²⁹

- Ahumada, P. (2005b) La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes, *Revista perspectiva educacional* No. 45, primer semestre.
- Álvarez, J. M. (2001) *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Ediciones Morata.
- American Educational Research Association. *Code of Ethics (Approved by the AERA Council)*, February 2011, consultado en noviembre de 2011 en: http://www.aera.net/uploadedFiles/About_AERA/Ethical_Standards/CodeOfEthics%281%29.pdf.
- Angulo, F. (1994) ¿A qué llamamos evaluación?: Las distintas acepciones del término 'evaluación' o por qué no todos los conceptos significan lo mismo. En: F. Angulo & N. Blanco (Coords) *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Ausubel, D.P. (1983) *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. 2a ed. México: Trillas.
- Black, P. & William, D. (1998) Assessment and classroom learning. *Assessment in education: Principles, Policy & Practice*. Vol. 5, Issue 1.
- Black, P. & William, D. (1998) *Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment*, versión online, consultado en septiembre de 2010 en: <http://academic.sun.ac.za/mathed/174/formassess.pdf>.
- Blanco, L. Á. (1996) Bases epistemológicas y metodológicas. En: *La evaluación educativa, más proceso que producto*. Cataluña: Universitat de Lleida.
- Boud, D. (2000) Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in continuing education*. Vol. 22. No. 2.
- Bruner, J. (1986) *Actual minds, possible worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Brunner, I. (2006) Stärken suchen und Talente fördern. En: *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus der Schule und Lehrerbildung*. I. Brunner, Th. Häcker, F. Winter (eds.) Alemania: Klett.
- Camps, A. & Ribas, T. (1993) *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Casanova, M. A. (1998) Evaluación: concepto, tipología y objetivos. En: *La evaluación educativa*. México: SEP.
- Casanova, M. A. (1999) *Manual de evaluación educativa* (5ª edición), Madrid: La Muralla.

²⁹ Según el 'Manual de Publicaciones de la American Psychological Association', tercera edición, 2010, México: Editorial El Manual Moderno, S.A. de C.V.

- Cassany, D. (1999) *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cerbin, W. (1994) The course portfolio as a tool for continuous improvement of teaching and learning. *Journal on excellence in college teaching*. 5(1), 95-105.
- Creswell, J. W. (2007) *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Charmaz, K. (2006) *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Los Ángeles, CA: Sage Publications.
- Contijoch, Carmen (2009) *Beliefs, discourses and perceptions: A study of online tutor's feedback and learners perceptions from an online diploma course in Mexico*. Sydney, Australia: Macquarie University.
- Da Silva, H. & Signoret, A. (2005) *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*. Segunda edición, México: Trillas.
- De la Torre, S. (2004) *Aprender de los errores: el tratamiento didáctico de los errores como estrategia de innovación*. (1ª ed.) Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Departamento de Lingüística Aplicada (DLA). *Líneas de Investigación*. Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Universidad Nacional Autónoma de México. En octubre de 2011: <http://dla.CELE.UNAM.mx/dlaw/indice1.html>.
- Díaz-Barriga, F. & Hernández, G. (2002) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (2ª ed.) México: McGraw Hill.
- Eisner, E. (1965) *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Flick, U. (2004) *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gimeno, P. (2009) *Didáctica crítica y comunicación. Un diálogo con Habermas y la escuela de Frankfurt*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Gleitman, L., & Newport, E. (1995). The invention of language by children: Environmental and biological influences on the acquisition of language. En: Gleitman, L. & Liberman, M. (Eds.), *Language: An invitation to cognitive science* (2nd edition). Cambridge, MA: MIT Press.
- González, M. (2001) La evaluación del aprendizaje: Tendencias y reflexión crítica. En: *Rev. Cubana Educación Médica Superior* (Num. 15) La Habana: Educ Med Super.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1989) *Fourth generation evaluation*. CA: Sage.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1994) Competing paradigms in qualitative research. En: *Handbook of qualitative research*. Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds) CA: Sage.
- Guasti, M.T. (2002) *Language Acquisition. The Growth of Grammar*. Cambridge, MA/London: MIT Press.

- Hernández, G. (1997) *Módulo Fundamentos del desarrollo de la tecnología educativa (Bases psicopedagógicas)*. Coordinadora Frida Díaz-Barriga. México: ILCE-OEA, consultado en marzo 2011 en: http://comenio.files.wordpress.com/2007/08/paradigma_humanista.pdf.
- Hirschfeld, D. (2009) *Propuesta para la implementación de principios de evaluación formativa en el departamento de alemán del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en Ciudad Universitaria (UNAM)*. Tesis de licenciatura en enseñanza de alemán como lengua extranjera. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Holliday, A. (2002) *Doing and Writing Qualitative Research*, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2007), *Panorama educativo en México: Indicadores del sistema educativo nacional 2007*, consultado en enero 2011 en: <http://www.oei.es/pdfs/panorama2007completo.pdf>.
- Kuhn, T. (1970) *The structure of scientific revolutions*. Second edition, enlarged. Chicago: University of Chicago Press.
- Marinkovich, J. (2002) Enfoques de proceso en la producción de textos escritos. *Rev. Signos* [online], consultado en septiembre de 2011 en: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342002005100014&script=sci_arttext.
- Martínez, M. (1993) *El paradigma emergente. Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. Barcelona: gedisa editorial.
- Mason (2002) *Qualitative Researching*. London: SAGE Publications.
- Morán, P. (2007) Hacia una evaluación cualitativa en el aula. *Reencuentro*, abril, 9-19.
- Merriam, Sh. (2001) *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Narro, J. (2008) *Lineamientos para la elaboración de una propuesta académica para el periodo 2007-2011*. Universidad Nacional Autónoma de México. En octubre de 2011 en: <http://www.dgi.UNAM.mx/rector/html/lineamientoimp.pdf>.
- O'Malley, M. & Chamot, A. (1990) *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. New York, NY: CUP.
- Oxford, R. (1990) *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. New York, NY: Newbury House.
- Picado, M. (2002) ¿Cómo podría delinear una evaluación cualitativa? *Revista de ciencias sociales*. Costa Rica: No. 97, jul-sep.
- Pinker, S. (1994) *The Language Instinct: How mind creates language*. Penguin-Books.
- Richards, K. (2003) *Qualitative inquiry in TESOL*. New York: Palgrave Macmillan.
- Richardson, L. (1994) Writing. A method of inquiry. *Handbook of Quality Research*. (Cap. 32) N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.) Thousand Oaks, CA: Sage.

- Sadler, R. (1989) Formative assessment and the design of instructional systems. En: *Instructional Science* 18, 119-144, Dordrecht, NL: Kluwer Academic Publishers.
- Sánchez, A. (2005) Criterios de evaluación educativa: Bases y perspectivas. *Avance y perspectiva*. Vol.: 24. Consultado en diciembre de 2010 en: <http://eclipse.red.cinvestav.mx/publicaciones/avayper/enemar05/criterios.pdf> .
- Santos, M. Á. (1995) *La evaluación: Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. España: Ediciones Aljibe.
- Santos, M. Á. & Moreno, T. (2004) ¿El momento de la metaevaluación educativa? Consideraciones sobre epistemología, método, control y finalidad. *Revista mexicana de investigación educativa*. Octubre-diciembre, Año/vol. IX, No. 023, México: COMIE, 913-931, consultado en: http://www.oei.es/evaluacioneducativa/momento_metaevaluacion_educativa_santos_guerra.pdf .
- Schwandt, T. (1994) Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry. *Handbook of Quality Research*. (Cap. 7) N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.) Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stake, R. (1994) Case Studies. *Handbook of Quality Research. Third Edition*. (Cap. 14) N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.) Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stake, R. (1995) *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Stake, R. (2005) Qualitative Case Studies. *The Sage Handbook of Quality Research*. (Cap. 17) N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.) Thousand Oaks, CA: Sage.
- Signoret, A., *Plan de Desarrollo Institucional 2009 – 2013*, Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado en octubre de 2011: <http://www.CELE.UNAM.mx/avisos/VersionEjecutiva03.pdf> .
- Stiggins, R. (2002) *Assessment crisis: The absence of assessment for learning*. Phi Delta Kappan, Vol. 83, No. 10, pp. 758-765. Consultado en septiembre de 2010 en: <http://www.edtechpolicy.org/CourseInfo/edhd485/AssessmentCrisis.pdf> .
- Stufflebeam, D. L. (2001a) The metaevaluation imperative. En: *American journal of evaluation*, Vol. 22, No. 2, pp. 183-209.
- Stufflebeam, D. L. (2001b) Evaluation Models. En: *New Directions for Evaluations*, no. 89, Spring 2001 , Wiley Online Library. Consultado en noviembre 2011 en: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ev.v2001:89/issuetoc> .
- Stufflebeam, D. L. & Shinkfield, A. J. (2007) *Evaluation theory, models, and applications*. Jossey-Bass.
- Thornton, S., 'Karl Popper', *The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Summer 2009 Edition)*, Edward N. Zalta (ed.), consultado en marzo de 2011 en: <http://plato.stanford.edu/archives/sum2009/entries/popper/> .
- Torrance, H. & Pryor, J. (1998) *Investigating formative assessment. Teaching, learning and assessment in the classroom*. Buckingham: Open University Press.

Von Glasersfeld, E. (1981) Feedback, Induction, and Epistemology. En: G. E. Lasker (Ed.), *Applied systems and cybernetics*, Vol. 2. New York: Pergamon Press, 712-719. Consultado en septiembre de 2011 en: <http://www.vonglasersfeld.com/069>.

Vygotsky, L.S. (1978) *Mind and society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Yin, R. (2003) *Case study research. Design and methods*. (3^{era} edición) Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

ANEXOS

Anexo 1

Cuadro 3.1: Comparación de términos y definiciones de diferentes autores con respecto a la evaluación formativa		
Término empleado	Autores	Definición y algunos principios
'Evaluación formativa'	Álvarez, J.M. (2001)	En el ámbito educativo debe entenderse la evaluación como actividad crítica de aprendizaje, porque se asume que la evaluación es aprendizaje en el sentido que por ella adquirimos conocimiento. El profesor aprende para conocer y para mejorar la práctica docente en su complejidad, y para colaborar en el aprendizaje del alumno conociendo las dificultades que tiene que superar, el modo de resolverlas y las estrategias que pone en funcionamiento. El alumno aprende de y a partir de la propia evaluación y de la corrección, de la información contrastada que le ofrece el profesor, que será siempre crítica y argumentada, pero nunca descalificadora ni penalizadora. Necesitamos aprender de y con la evaluación. (p. 12)
	Blanco, L.Á. (1996)	La evaluación es una actividad sistemática y continua, integrada dentro del proceso educativo que tiene por objeto proporcionar la máxima información posible para mejorarlo, reajustando sus objetivos, revisando sus planes, programas, métodos y recursos facilitando así la máxima ayuda y orientación a los alumnos, profesores y padres. (p. 76)
	Camps, A. & Ribas, T. (1993)	Podemos considerar la evaluación como una actividad consustancial a las personas y que afecta a todos los ámbitos de nuestro comportamiento. En efecto: la valoración de la realidad que nos rodea a partir de unos indicios previamente seleccionados para luego emitir un juicio que, en muchas ocasiones, produce cambios en nuestro pensamiento o en nuestra acción es un hecho cotidiano en las personas. (p. 49)
	Díaz-Barriga, F. (2002)	Evaluar, desde la perspectiva constructivista, es dialogar y reflexionar sobre el proceso de enseñanza–aprendizaje, porque es una parte integral de dicho proceso. Consiste en primer término las decisiones pedagógicas, para promover una enseñanza verdaderamente adaptativa que atienda a la diversidad del alumnado; en promover (no en obstaculizar como ocurre en la evaluación tradicional de filiación empirista) aprendizajes con sentido y con valor funcional para los alumnos; en ocuparse del problema de la regulación de la enseñanza y del aprendizaje; y en favorecer el traspaso de la heterorregulación evaluativa hacia la autorregulación de los alumnos en materia de aprendizaje y evaluación. (p. 351)
	Morán, P. (2007)	Habla de la necesidad de una 'evaluación cualitativa', sin embargo ofrece como definición de una 'evaluación formativa'

		<p>una cita de Gutiérrez Loza (2002): La evaluación formativa se concibe como un proceso de valoración continua y permanente de logros y de observación sistemática de las dificultades y obstáculos de los alumnos para ofrecerles la ayuda y el apoyo necesario en el momento oportuno. Esto significa observar y determinar cuánta y qué ayuda es necesaria para que los alumnos vayan alcanzando mayores logros de aprendizaje y superen obstáculos y dificultades que se les presenten en el proceso educativo, además permite hacer los ajustes necesarios en la práctica pedagógica. (p. 4)</p>
'Evaluación auténtica'	Ahumada, P. (2005b)	<p>Define la evaluación como “proceso evaluativo auténtico, centrado en la demostración de evidencias de aprendizajes significativos en los estudiantes” (p. 32)</p> <p>Ofrece 11 principios del enfoque auténtico de la evaluación:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La función principal es mejorar y orientar a los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. 2. La relación con el aprendizaje es consustancial al aprender. 3. La información requerida se encuentra en evidencias y vivencias personales. 4. Se utilizan múltiples procedimientos y técnicas. 5. El momento de la realización está asociado a las actividades diarias de enseñanza y de aprendizaje (formativa). 6. La responsabilidad se basa en un procedimiento colaborativo y multidireccional (auto y coevaluación). 7. En el análisis se reconocen el error y su función de estimular la superación. 8. Las posibilidades de logro permiten evaluar competencias y desempeños. 9. El aprendizaje situado considera los contextos en donde ocurren los aprendizajes. 10. Para la equidad de trato procura que todos los estudiantes aprendan a partir de su diversidad. 11. El docente se reconoce como mediador entre los conocimientos previos y los nuevos. (p.44, cuadro 3)
'Evaluación educativa'	Casanova, M.A. (1998, 1999)	<p>La evaluación aplicada en la enseñanza y el aprendizaje consiste en un proceso sistemático y riguroso de recogida de datos incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente. (1998, p. 69)</p> <p>Si la evaluación tiene que ser formativa, debe serlo su planteamiento, su metodología, su informe y la interpretación y utilización de los datos obtenidos. El conjunto de las acciones que se llevan a cabo durante todo el proceso evaluador estarán impregnados de ese carácter y funcionalidad formativos que se le asigna desde su comienzo; de lo contrario no resultará coherente y no cumplirá los fines que se le hayan encomendado. (1999, p. 129)</p>
	Sánchez, A. (2005)	<p>La evaluación educativa es una estrategia de recolección de información sobre los diferentes momentos, actores y auxiliares</p>

		del proceso de enseñanza-aprendizaje, y de reflexión y juicio de valor con respecto a esta información. (p. 72)
'Formative assessment'	Black, P. & William, D. (2001)	In this paper, the term 'assessment' refers to all those activities undertaken by teachers, <i>and by their students in assessing themselves</i> , which provide information to be used as feedback to modify the teaching and learning activities in which they are engaged. <i>Such assessment becomes 'formative assessment' when the evidence is actually used to adapt the teaching work to meet the needs.</i> (p. 2)
	Torrance, H. & Pryor, J. (1998)	Formative assessment is generally defined as taking place during a course with the express purpose of improving pupil learning. [...] On the other hand, it can be argued that formative assessment should be essentially focused on the pupil experience; that it must inevitably involve pupils reflecting on what they have achieved and how they have achieved it. [...] Our own view tends very much to the latter end of the continuum – focusing on pupil understanding of and reflection on the process. (p. 8)
'Assessment for learning (AFL)'	Stiggins, R. (2002)	Assessment <i>for</i> learning must involve students in the process. When they assess <i>for learning</i> , teachers use the classroom assessment process and the continuous flow of information about student achievement that it provides in order to advance, not merely check on, student learning. They do this by: <ul style="list-style-type: none"> • understanding and articulating <i>in advance of teaching</i> the achievement targets that their students are to hit; • informing their students about those learning goals, <i>in terms that students understand</i>, from the very beginning of the teaching and learning process; • becoming assessment literate and thus able to transform their expectations into assessment exercises and scoring procedures that <i>accurately reflect student achievement</i>; • using classroom assessment to <i>build students' confidence</i> in themselves as learners and help them take responsibility for their own learning, so as to lay a foundation for lifelong learning; • translating classroom assessment results into frequent <i>descriptive feedback</i> (versus judgmental feedback) for students, providing them with specific insights as to how to improve; • continuously <i>adjusting instruction</i> based on the results of classroom assessment; • engaging students in <i>regular self-assessment</i>, with standards held constant so that the students can watch themselves grow over time and thus feel in charge of their own success; and • actively involving students in <i>communicating</i> with their teachers and their families about their achievement status and improvement. (p. 5)
	Taras, M. (2009)	Assessment for learning (AfL) [...] is based on principles to support learners through assessment. AfL has disseminated four interventions: questioning, feedback through marking, peer- and self-assessment, and formative use of summative tests. It is

		founded on empirical research based on promoting learning from assessment. (p. 3015)
'Learning-centered assessment'	Cerbin, W. (1994)	cita a la American Association for Higher Education, AAHE Assessment Forum, 1992: Assessment requires attention to outcomes but also and equally to the experiences that lead to those outcomes. Information about outcomes is of high importance; where students "end up" matters greatly. But to improve outcomes, we need to know about students experience along the way –about the curricula, teaching, and the kind of student effort that lead to particular outcomes. Assessment can help us to understand which students learn best under what conditions; with such knowledge comes the capacity to improve the whole learning. (p. 95)
'Sustainable assessment'	Boud, D. (2000)	Sustainable assessment encompasses the knowledge, skills and predispositions required to underpin lifelong learning activities. [...] Sustainable development has been defined as 'development that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs' (World Commission on Environment and Development, 1987). Sustainable assessment can similarly be defined as assessment that meets the needs of the present without compromising the ability of students to meet their own future learning needs. (p. 152)
'Leistungsnachweise zur Lernsteuerung'	Brunner, I. (2006)	Die Leistungsnachweise werden also daraufhin befragt, ob sie Lernanlässe sein können. [...] Immer wieder muss dabei der Bezug zu den Lernzielen, den angestrebten Fähigkeiten hergestellt und überprüft werden. Immer wieder muss auch ganz offen geschaut werden, welche Erfahrungen die Schüler gemacht, wie sie gedacht und gearbeitet haben und welche neuen Fragen und Interessen bei ihnen entstanden sind. Deshalb spielen in diesem Unterrichtsarrangement der Austausch, die Reflexion und die Bewertung permanent eine Rolle, und es wird viel Zeit darauf verwandt. Die Arbeiten der Schüler werden gemeinsam angeschaut, der erreichte Stand wird bilanziert, es werden Hinweise zur Bearbeitung gegen und neue, ergänzende Anforderungen formuliert. (p. 214)

Anexo 2

Tabla de criterios para la selección de los alumnos (muestra intencionada) para el estudio de caso

	Género	Facultad	Puntos fuertes	Puntos débiles	Diferencia con 'otros'	Desarrollo	Metas	Certificación
F.M.	masc	Ingeniería	muy buena gramática	le falta vocabulario y artículos / declinación	se va a un intercambio a Alemania después de 6°	aprende rápido, luego se frustra, luego se compone	quiere TestDaF	aprueba TestDaF
O.C.	fem	Letras hispanas	dice tener buena gramática, pero tiene muchos errores de diferente tipo	tiene mucho miedo al error, le falta fluidez oral	tiene buenos conocimientos lingüísticos, pero mucha interferencia con el español	no atiende su problema de fluidez oral, insiste en aprender gramática	vencer su miedo al error a la hora de hablar	no quiere certificación
B.M.	fem	Germanística	tiene excelente gramática	le falta vocabulario	le gusta mucho el alemán, disfruta aprenderlo	prueba nuevas estructuras y desarrolla nuevas estrategias	quiere certificación a nivel B2 o C1	reprueba B2 después de 7°
E.M.	fem	Danza	es muy comunicativa, 'echa muchas ganas'	tiene errores de todo tipo	le faltan todo tipo de estrategias, no se puede organizar	aprende y 'desaprende'	tiene dificultades para definir metas	reprueba B2 después de 8°
J.G.	masc	Ingeniería	es muy comunicativo (buena producción oral y comprensión auditiva y de lectura)	pero en la producción escrita del examen B1 sólo alcanza 1/3 de los puntos	el 'nuevo', al principio tiene problemas para ajustarse a la dinámica del grupo, sus textos al principio sólo son 'tareas'	aprende rápido, descubre el aspecto comunicativo de la producción escrita	se divierte aprendiendo alemán	aprueba B2 'bien' después de 8°
S.M.	masc	Ingeniería/Música	en general es excelente para aprender idiomas		es bilingüe español/japonés, además habla fluido inglés y conocimientos de francés		aprobar la certificación B2 y C1 con "bien" y leer libros	aprueba B2 'bien' después de 7°, no se anima al C1

Anexo 3

Tabla de información sobre los textos utilizados como “input”

<p>Página de Internet: Los portafolios de los alumnos se ubicaban en una página de internet administrada en el cad del CELE de la UNAM que funcionaba con un sistema llamado ‘dokeos’. Todavía se pueden ver algunos documentos, pero los portafolios de alumnos se borraban cada fin de semestre por razones de espacio y de privacidad. (http://cad.CELE.UNAM.mx/dokeos/index.php)</p>
<p>Markin4: El programa que se usó para corregir los textos de los alumnos se llama ‘markin 4’ y fue desarrollado por ‘Creative technology’. Permite que el docente ajuste el funcionamiento a sus necesidades, según idioma y nivel. (http://www.cict.co.uk/markin/index.php)</p>
<p>ÖSD-ZD: Resultados de la certificación a nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas</p> <p>El examen consta de dos partes, uno escrito y otro oral. En el escrito se examina la comprensión de lectura (LV), la comprensión auditiva (HV), Los aspectos lingüísticos, es decir, gramática y vocabulario, (SB) y la producción escrita (SP) por medio de una carta informal. El examen oral (MP) el candidato conversa con un compañero, resolviendo tres tareas diferentes, observado por dos examinadores. Institución: Österreichisches Sprachdiplom Deutsch (Diploma Austriaco de Alemán) (http://www.osd.at/)</p>
<p>TestDaF-Prueba: Resultados de una prueba gratuita del examen de certificación TestDaF que el Instituto TestDaF ofrece de vez en cuando para calibrar sus nuevas versiones de exámenes. Para los alumnos ofrece la oportunidad de conocer el examen en una ‘situación real’ sin tener que pagar y para el CELE se recompensa la aplicación con una beca para un estudiante. Este examen se diferencia de los exámenes del ÖSD en el sentido que pretende abarcar desde niveles intermedios (B1) hasta muy avanzados (C2) y distingue los resultados en las diferentes habilidades. El público para este examen son principalmente personas que quisieran estudiar en Alemania, de ahí que los textos y tareas se encuentran más bien en un contexto académico. Los resultados se reportan en puntos para la comprensión de lectura y auditiva, para la parte de producción escrita y oral sólo en forma del nivel equivalente al MCER. (http://www.testdaf.de/index.php)</p>
<p>Descripción del sexto semestre en la página de Internet: ‘Bienvenida’, incluye metas generales, metas del sexto semestre, temas del sexto semestre (‘Seres humanos’ y ‘Tiempo’), la metodología con material y forma de trabajo, el material utilizado en el curso, información sobre la posibilidad de ‘ayudantía’ y sobre material auxiliar técnico así como la evaluación del curso y unos deseos personales.</p>
<p>6-T1: Presentación personal del alumno</p> <p>El primer texto fue una producción libre. Solamente se sugirió que el alumno presente aspectos sobre su persona que le parezcan interesantes, que cuente un poco sobre su experiencias anteriores con el idioma alemán y que mencione sus metas en los próximos semestres. De esta manera, el texto sirvió para conocer un poco al alumno, hacerlo reflexionar sobre sus experiencias y metas y además, evaluar sus conocimientos previos de alemán.</p>
<p>6-T2: Carta de lector al tema “Ahí vienen los robots” (<i>Input: Die Roboter kommen</i>, http://www.dw-world.de/dw/article/0,2144,3547484,00.html). Instrucciones para la tarea y descripción del tipo de texto</p>
<p>6-T3: Opinión “¿Qué significa el tiempo?” (Meinung: Was ist Zeit?) relacionado al tema de la lección 2 del libro de enseñanza “Auf neuen Wegen” (Hueber-Verlag) utilizado en el curso. En esta lección se discuten temas como “el reloj interno” sobre los ritmos biológicos y “No en todas las culturas el tiempo significa dinero”, dedicado a una comparación cultural. Se espera una opinión del alumno sobre el significado del tiempo.</p>

6-AE: Autoevaluation
Descripción de los objetivos del curso, “Bienvenida el séptimo semestre”, parecido a la bienvenida del sexto, sólo con los temas “Trabajo y profesión” y “Salud”
7-R1: Primera reflexión (1. Reflexion über die eigenen Lernfortschritte)
7-T1 Opción 1: reportar contenidos leídos y expresar la propia opinión al respecto de “ideas innovativas” (“Innovative Ideen”, Auf neuen Wegen, Hueber Verlag, p. 79 y 80) Opción 2: Solicitud de ingreso a una universidad o como practicante (libre) Opción 3: Trabajo de tiempo parcial en Alemania (Zeitarbeit in Deutschland, Auf neuen Wegen, p.76 como preparación a TestDaF)
7-R2: Segunda reflexión (2. Reflexion über die eigenen Lernfortschritte)
7-T2 Opción 1: Expresar la opinión personal en relación a “Una vida sana” (“Gesundes Leben”, Auf neuen Wegen, Hueber Verlag, pp.104) Opción 2: Reportar una opinión ajena y tomar posición al respecto del “Uso de teléfonos celulares” (“Nutzung von Mobiltelefonen”, materiales para la preparación a ÖSD-B2 Opción 3: Reportar informaciones leídas, sacar información a estadísticas, discutir ventajas y desventajas y expresar la opinión propia al tema “Consumo de envolturas desechables en Alemania”, Preparación para TestDaF.
7-R3: Tercera reflexión con autoevaluación (3. Reflexion und Autoevaluation)
8-R1: Primera reflexión idéntica a la primera reflexión del séptimo semestre
8-T1: Opción 1: Relatar emociones vividas: el “choque cultural” (Über erlebte Gefühle berichten: Kulturschock) Opción 2: Queja escrita, material de preparación a ÖSD-B2 (Beschwerdebrieff, Material zur Vorbereitung auf die ÖSD-Mittelstufenprüfung) Opción 3: Reportar informaciones leídas, sacar información a estadísticas, discutir ventajas y desventajas y expresar la opinión propia al tema “La selección de una universidad”), preparación para TestDaF. (“Wahl der Universität”, Material zur Vorbereitung auf TestDaF)
8-R2: idéntica a la segunda reflexión del séptimo semestre
Resultados- Learning styles, (‘Index of Learning Styles Questionnaire’ de la North Carolina State University http://www.engr.ncsu.edu/learningstyles/ilsweb.html)
8-T2: Opción 1: Reportar experiencias personales “Estudiar en el extranjero” (“Studium im Ausland”, Auf neuen Wegen, p. 176) Opción 2: Solicitud de información, materiales para la preparación de ÖSD-B2 Opción 3: Comentario al artículo “El miedo acompaña a la docencia” (“Die Angst lehrt mit“) Opción 4: La segunda parte del texto para TestDaF
Rúbrica para el comentario
8-R3: idéntica a la tercera reflexión y autoevaluación del séptimo semestre
8-B: idéntica a la observación del séptimo semestre

Anexo 4

Ejemplo de codificación y categorización

O.C.

OC-ÖSD-ZD	LV Max. 75	SB Max. 30	HV Max. 75	SA Max. 45	Punkte (schriftlich) Max. 225 Min. 135	MA Max. 75 Min. 45	GESAMT- PUNKTE	Note	Cer LE CA PO		
OC	65	24	40	30	159	56	215	Befriedigend bestanden		Muchos puntos en comprensión de lectura (LV) y aspectos lingüísticos (SB). Pocos en comprensión auditiva (HV) y producción oral (MA).	
OC-6-T1	<p>Ich heiße OC. Ich bin 21 Jahre alt und habe Hispanistik in der Geisteswissenschaften Fakultät studiert. Heutzutage vorbereit ich meine Abschlussarbeit, die es um dem mexikanischen Roman Santa geht. Lesen, schreiben, schlafen, anrufen und mit meinen kleinen Katzen spielen sind die Aktivitäten, die ich gern mag. In der Schule und Arbeit versuche ich pünktlich und verantwortlich zu sein. Mit meiner Familie und meinen Freunden bin ich liebervoll und ehrbär. Schliesslich wohne ich bei meinen Eltern in Ecatepec, Bundesland Mexiko, bin Einzelkind und sodass sehr froh lebe, weil ich die ganze Achtung, Liebe und Geld von meinen Eltern habe.</p> <p>Die deutsche Literatur und Sprache gefällt mir sehr, deshalb habe ich immer gewollt, Deutsch zu lernen. Ich hatte drei Deutschlehrerinnen vor: V., M. und R., mit ihnen habe ich viel gelernt und viele gute Erfahrungen gehabt, zum beispiel habe ich die Grundstufe und Zertifikat bestanden. Meine Stärken sind das Leseverstehen, die Sprachbausteine und der Schreibteil und meine Schwierigkeiten liegen auf der Mündlicheproduktion und dem Hörverstehen, weil ich sehr nervös bin, zu mich irren oder kein Wort verstehen. Das macht mir viel Angst.</p> <p>Ich möchte in der Mittelstufe und während diesen drei Semestern meine Kenntnisse und Ergebnisse verbessern und natürlich mein „auf Deutsch sprechen Angst“ verlieren. Ausserdem will ich eine bessere Note in den Mittel- und Oberstufe Prüfungen erzielen.</p>								Ins CA ESA ESA Cer Cer MErr PFD ESA Meta Cer	Evaluación de los 'conocimientos previos' PARA la enseñanza y el aprendizaje	Algunas palabras de ortografía con palabras básicas (escuela, facultad) mientras que otros, más complicados están correctos (humanidades) una adjetivo + sustantivo Problema: Ortografía de Deutsch Indica que quiere mejorar su puntuación en las certificaciones
OC-6-T1-K	<p>Ich heiße{1} O.C. Ich bin 21 Jahre alt und habe Hispanistik in der Geisteswissenschaften Fakultät{2} studiert. Heutzutage{3} vorbereit{4} Konj {4} ich meine Abschlussarbeit, die{5} Präs {5} es um dem{6} Präs {6} mexikanischen Roman Santa geht. Lesen, schreiben, schlafen, anrufen und mit meinen kleinen Katzen spielen sind die Aktivitäten, die ich gern mag. In der Schule{7} Präs {7} und Arbeit versuche ich pünktlich und verantwortlich{8} zu sein. Mit meiner Familie und meinen Freunden bin ich liebervoll und ehrbär{9}. Schliesslich wohne ich bei meinen Eltern in Ecatepec, Bundesland Mexiko, bin Einzelkind und{10} Präs {10} sodass sehr froh lebe, weil ich die ganze Achtung, Liebe und Geld von meinen Eltern habe.</p> <p>Die deutsche Literatur und Sprache gefällt mir sehr, deshalb habe ich immer gewollt{11}, Deutsch zu{12} Präs {12} lernen. Ich hatte drei Deutschlehrerinnen vor{13}: V., M. und R., mit ihnen habe ich viel gelernt und viele gute Erfahrungen gehabt{14}, zum beispiel{15} Präs {15} habe ich die Grundstufe und Zertifikat bestanden. Meine Stärken sind das Leseverstehen, die Sprachbausteine und der Schreibteil und meine Schwierigkeiten liegen auf{16} Präs {16} der Mündliche{17} Präs {17} produktion{18} und dem Hörverstehen, weil ich sehr nervös bin, zu{19} Präs {19} mich irren oder kein Wort verstehen{20}. Das macht mir viel Angst.</p> <p>Ich möchte in der Mittelstufe und während diesen drei Semestern meine Kenntnisse und Ergebnisse verbessern und natürlich mein „auf Deutsch sprechen Angst“ verlieren{21} Präs {21} Präs {21}. Ausserdem will ich eine bessere Note in den Mittel- und Oberstufe{22} Präs {22} Präs {22} Prüfungen{23} erzielen.</p>								AL AL Präs	Evaluación de los 'conocimientos previos' PARA la enseñanza	Algunos problemas de ortografía con palabras básicas (escuela, facultad) mientras que otros, más complicados están correctos (humanidades) una adjetivo + sustantivo Problema: Ortografía de Deutsch Indica que quiere mejorar su puntuación en las certificaciones
	<ol style="list-style-type: none"> β = Fn und Alt und kki für eine Laptop, Blog# und Alt und 225 bei den Zahlen auf einem normlen Computer... Geisteswissenschaftenfakultät oder Fakultät für Geisteswissenschaften "heutzutage" ist ein Vergleich zu "früher", so wie "hoy en día" y "antiguamente". ich glaube, du meinst "zurzeit" - in diesem Moment (Pass auf, nicht "zur Zeit", das ist "en la época de") bereite... vor "in der" oder: "die von ... handelt" Akk Schule? dafür bist du aber zu alt "responsable" hat 2 Übersetzungen: "verantwortlich für dein Handeln", aber "verantwortungsvoll in der Arbeit", was meinst du? mmm, besser "einfach" kein "und" sondern Komma besser Präteritum: "wollte ich immer ...", das klingt eleganter wollen ist Modalverb, integriere den Satz ohne zu - oder benutzt "habe ich mir immer gewünscht, ... zu + Inf." "zuvor" oder "vor dir" Erfahrungen + machen, nicht haben liegen + in + D Mündlichen (=Adjektiv) Produktion (=Subst) = Infinitiv + zu: mich zu irren oder kein Wort zu verstehen meine Angst verlieren, auf Deutsch zu sprechen. oder: meine Angst vor der deutschen Sprache verlieren 								Ens Obs AL+ L1/LE L1/LE RA RA AL+ Obs Obs Obs	Evaluación DE la enseñanza PARA la 'integración'	Incluye aspectos prácticos de computación En alemán se distinguen los niveles de escuela y universidad estrictamente Diferente acepciones para la palabra "responsable", pregunta qué quiere decir se ofrecen opciones para la corrección.

Anexo 5

Ejemplo del análisis cualitativo del contenido

Categoría	Evaluación de la enseñanza para la 'integración'		
Aspectos lingüísticos		EM-6-T1: "En cuarto semestre tuvo muchas dudas sobre la declinación y otros temas"	
Gramática	<p>EM-6-T1-K: La alumna muestra una gran cantidad de diversos errores gramaticales así como serias deficiencias en la ortografía y en sintaxis.</p> <p>EM-6-T1-K-Obs: Observaciones que indican una regla que la alumna ya debería conocer pero no aplica en el texto.</p> <p>En otros casos se indica la forma correcta, especialmente si la sintaxis involucra más cambios que la posición del verbo para ofrecer un modelo de oración.</p> <p>EM-6-T1-K: Más que los errores de declinación en este texto preocupan los errores de sintaxis y el vocabulario, estos dos elementos dificultan la comunicación.</p> <p>EM-6-T1-K: Comentario: Las faltas de ortografía de momento parecen casuales, pero se repiten de manera constante. ¿Existen problemas de fonética? ¿Podría coincidir con sus problemas en la comprensión auditiva?</p> <p>Comentario: ¿44 errores en 187 palabras? ¿Cómo se puede mejorar</p>	<p>EM-6-T1-K-V: La alumna corrige la mayoría de los errores, pero algunos no quedan claros como la sintaxis en la combinación de 3 verbos y ella lo indica con los signos de interrogación. Tampoco se da cuenta de la falta en la palabra "Duden" y opta por el artículo equivocado con respecto a "Semester"</p> <p>En dos casos ella opta por cambiar las palabras en vez de buscar la forma correcta.</p> <p>Comentario: Un aspecto muy positivo es que la alumna indica sus dudas por medio de signos de interrogación, parece que no tiene miedo de mostrar sus dudas y está dispuesta a corregir sus errores. Entonces, ¿por qué no se han corregido estos errores antes?</p> <p>EM-7-R3: En el apartado "gramática" de los aspectos lingüísticos, la alumna sólo considera dos puntos: "Cuando todavía no entiendo algo, pregunto o busco en un libro o en mis notas" y "Trato de utilizar la nueva gramática" – sin la parte de "me gusta probar nuevas</p>	<p>EM: La alumna arrastra faltas de ortografía y errores de gramática desde el principio de las clases y no logra corregirlos. Probablemente no entiende la necesidad o le faltan estrategias para eso.</p> <p>Los alumnos necesitan adoptar estrategias para auto-controlar su aprendizaje.</p> <p>Más que fijar la atención en los aspectos lingüísticos necesitan un plan integral para aprender a evitar los errores.</p> <p>Si la cantidad y variedad de los errores encontrados sobrepasan el nivel</p>
	<p>eso? ¿Por dónde empezar? Si ella ya repitió 4° semestre y no mejoró, entonces ¿cuál es su problema?</p> <p>EM-6-T1-K-V: La alumna logra corregir algunos errores y otros no. ¿Sirve esa manera de corrección para ella? Después de corregir en el texto, ella podrá evitar este tipo de errores? ¿Aprende o solamente sigue las indicaciones? ¿Conoce algunas estrategias de planeación y de elaboración de textos escritos? ¿Puede aprender a auto-controlar su proceso de escritura?</p> <p>EM-6-T1-K2: En las anotaciones a la corrección otra vez se ofrecen en algunos casos la forma correcta, en otras una explicación extensa en forma de "respuesta" a las dudas marcadas en el texto por la alumna, a parte de algunas observaciones sobre las reglas y en caso de los tres verbos una comparación con el español.</p> <p>EM-6-T2-K: Este texto tiene 318 palabras (en vez de las 120 recomendadas) y 75 errores, de estos, 10 errores se refieren a la sintaxis y 8 a palabras inentendibles, así que se pueden considerar graves ya que dificultan la comprensión.</p> <p>En las anotaciones a la corrección otra vez se ofrecen en algunos casos</p>	<p>estructuras"</p> <p>Comentario: Si se observan las faltas de ortografía y los errores de sintaxis se puede constatar que la alumna no aplica las reglas que se indicaron en la tarea pasada, aparentemente "corrige pero no aprende". ¿Cumple sin entender el valor de la corrección? ¿Cree que la responsabilidad de la corrección es del docente, no de ella?</p> <p>EM-6-T2-K: En la retro-alimentación se comenta que existen muchas partes del texto que no son comprensibles por la sintaxis y por el vocabulario. Se recomienda a la alumna reflexionar sobre el origen de estas faltas.</p> <p>Se restan algunos medio puntos en la calificación pero se indica el porqué.</p> <p>EM-6-T2-K-V: La alumna hizo varios cambios en el texto, en general está más entendible, sin embargo todavía tiene muchos errores y faltas de ortografía</p> <p>EM-6-T3-K: El exceso de errores dificulta seriamente la comunicación.</p> <p>253 palabras con 55 errores, de esos hay 7 de sintaxis y 8 de vocabulario que dificultan la comunicación.</p> <p>Sin embargo, en la retroalimentación al texto de la alumna se expresa</p>	<p>de atención, entonces hay que elaborar un 'plan para mejorar paso por paso'.</p> <p>Aparentemente la alumna "corrige pero no aprende", no reconoce la necesidad de aprender a evitar a cometer los mismos errores una y otra vez. Falta continuidad en el aprendizaje, trabaja sólo en el momento.</p> <p>Cita: Surprisingly, and sadly, many pupils do not have such a picture [of the targets that their learning is meant to attain], and appear to have become accustomed to receiving classroom teaching as an arbitrary sequence of exercises with no overarching rationale. It requires hard and sustained work to overcome</p>

Anexo 6

Ejemplo de “Análisis comparativo” de los 6 estudios de casos individuales y el estudio del material, usando los análisis de contenido como base

Categoría	Evaluación de los ‘conocimientos previos’ para el aprendizaje							Hallazgos
Estudio de caso	B.M.	E.M.	F.M.	J.G.	O.C.	S.M.	Material	Recomendaciones Citas
Modelos de texto	<p>Comentario: Al principio del curso, B.M. escribe muy buenos textos, aunque a veces le falla el registro un poco. Se notan grandes avances hasta terminar séptimo semestre, empieza octavo con un texto para nivel C1 que logra bastante bien, pero en la segunda tarea aparentemente pierde todo el interés, escoge la tarea para un nivel menor y la hace sin cuidado. ¿Qué pasó aquí? ¿Le afectó el resultado reprobatorio de la certificación B2 anterior? ¿Decide no volver intentar? ¿O simplemente pierde el interés en la clase por otra razón? ¿Es por los tipos de texto o por la motivación?</p>	<p>E.M.: La alumna no está consciente, de la función de los diferentes tipos de textos ni de su estructura. Tampoco planea un texto para darle cierta coherencia, cohesión y adecuación.</p> <p>Además, la alumna ha de estar consciente sobre la interacción diferida, es decir, que no existe la posibilidad de negociar significados.</p> <p>No se puede presuponer que todos los alumnos a nivel licenciatura distinguen diferentes tipos de texto, conozcan su estructura y sepan planear un texto. Tampoco alcanza con el hecho de haber leído textos semejantes, es necesario que analicen las características textuales.</p>	<p>Aún alumnos con buenos conocimientos de la lengua no conocen automáticamente los aspectos formales de cada tipo de texto.</p> <p>Existen varios puntos con respecto a los modelos de texto que se deben aclarar:</p> <ul style="list-style-type: none"> -La intención del texto a redactar -Los diferentes aspectos o partes que debe cubrir cierto tipo de texto -La necesidad de conocer – o reconocer – a partir de indicios en la tarea- al probable lector y adecuar así los aspectos formales. -La planificación de la ... 	<p>JG-7-R3: Con respecto a las tareas y sus correcciones, el alumno comenta que antes no pudo aprovechar la PE ya que “no tenía interés en los temas de las tareas y por eso no tenía ninguna opinión verdadera”.</p> <p>Se necesitan temas y contenidos interesantes y relevantes</p> <p>JG: ¿Cuál fue entonces el problema en el texto de su ZD que casi reprueba (15 de 45 puntos)? Los aspectos lingüísticos seguramente no. ¿Fue el contenido, la estructura? Aparentemente no sabe qué tipo de ...</p>	<p>O.C. En general, se han observado problemas con los pronombres y posesivos en textos formales en algunos alumnos que tienen la tendencia de pensar en español y traducir después. Eso, más que ser un simple problema de vocabulario o de gramática, afecta el registro, la cortesía en una carta formal.</p> <p>Se requieren más datos con respecto a las siguientes preguntas: ¿Es un problema pragmático o es un problema de traducción y de falta de conciencia sobre ...</p>	<p>S.M. conoce las estructuras típicas de los diferentes tipos de texto, parece tener bastante práctica en la redacción Dependiendo del nivel, los textos son cada vez más complejos y menos conocidos para los alumnos.</p> <p>Los alumnos deberán conocer la estructura de textos no muy comunes en la vida real. Se necesitan modelos de estos textos y un análisis de su estructura. Y también se necesitan rúbricas para evaluar los textos para aclarar los estándares necesarios. ...</p>	<p>Mientras que el primer texto, la presentación personal, sólo se guiaba con unas preguntas sencillas, la segunda tarea necesita instrucciones, partiendo de la idea que muchos alumnos nunca antes se han enfrentado con este tipo de texto en alemán.</p> <p>Adicionalmente, se encuentra un apartado permanente que no es específico para la tarea 6-T2 sino ofrece información general sobre diferentes tipos de texto y un resumen en forma de tabla.</p> <p>...</p>	<p>B.M.: Standards and criteria may occasionally be explicit, but mostly they will have to be inferred from the performance of other, from cues and clues from the context and from investigation of information sources and reports from other more experienced learners. Boud, 2000, p.157</p> <p>J.G.: La tarea prioritaria e inevitable del profesor es enseñar y asegurar que aquello que los alumnos estudian posee valor y merece la pena ser aprendido. Si el alumno entiende que aquello a lo cual debe dedicar esfuerzo y tiempo, tiene además sentido y merece la pena, se dedicará a comprenderlo, a estudiarlo, a investigarlo. De lo contrario, se acercará a él para sobrepasar el esfuerzo sin percibirlo. Álvarez, 1993</p> <p>La composición escrita le impone exigencias más complejas al escritor de lo que el hablar lo hace con el hablante. Escribir le exige al escritor ser preciso, sistemático y ordenado en la exposición de las ...</p>