

Estela Bartol y Lucia Chamanadjian (eds.)

*Actas del Coloquio Internacional sobre la Enseñanza de
Español como Lengua Extranjera en Quebec IV*



TINKUY

BOLETÍN DE INVESTIGACIÓN Y DEBATE

NÚMERO ESPECIAL

Nº 19 – 2012

Director

Juan C. Godenzzi

© 2012, Section d'Études hispaniques

Montréal, Université de Montréal

ISSN-e 1913-0481

EL USO DEL PORTAFOLIO ORAL EN LAS CLASES DE CONVERSACIÓN DE ELE*

María Victoria Soulé

Hankuk University of Foreign Studies, South Korea

RESUMEN

El objetivo de este trabajo consiste en examinar el alcance del portafolio de lenguas del alumno en el aula de ELE, analizar algunas de las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación para la creación de portafolios electrónicos y destacar el uso del *podcasting* para la conformación de portafolios orales. Con el fin de analizar la incidencia de esta herramienta en la comunicación oral de los aprendientes de ELE se presentan los resultados de un estudio realizado con un grupo de estudiantes universitarios surcoreanos.

ABSTRACT

The aim of this paper is to examine the impact of student language portfolios in the Spanish L2 classroom, to discuss possibilities offered by Information and Communications Technology in designing electronic portfolios, especially podcasting in the creation of oral portfolios. The results of a study involving South Korean university students will be presented in order to analyze this tool's impact on the oral communication of Spanish L2 learners.

1. Introducción

La utilización del portafolio en las clases de lenguas extranjeras se viene implementando desde hace varios años. Bien es conocido el uso provechoso que de esta herramienta se puede hacer para fomentar en el aula tanto el aprendizaje reflexivo como autónomo por parte del aprendiente. Sin embargo, su aplicación parece quedar reducida a actividades orientadas a la reflexión sobre la lectura y escritura, dejando de lado un componente fundamental de la competencia comunicativa, el de la oralidad.

Los cambios experimentados en el mundo de las tecnologías de la información y de la comunicación han hecho posible el desarrollo de dispositivos cuya utilización puede aplicarse a las clases de lenguas, tal es el caso de la implementación del *podcasting* a nivel institucional y su aplicación para la conformación de portafolios orales. Creemos que el uso de esta herramienta no solo fomenta la autonomía y la reflexión en el aprendizaje, sino que también las actividades realizadas para la creación de un portafolio oral desarrollan un aprendizaje activo, consolidando la cooperación entre los estudiantes, al tiempo que dichas actividades establecen un contacto con la lengua meta a través de materiales auténticos, posibilitando el conocimiento de aspectos socio-culturales. A modo de ilustración, presentaremos un trabajo realizado con un grupo de estudiantes de nivel avanzado de la Universidad de Hankuk.

* This work was supported by Hankuk University of Foreign Studies Research Fund of 2012.

2. El portafolio de lenguas

El surgimiento del portafolio en el ámbito educativo de la enseñanza de segundas lenguas (L2) o lenguas extranjeras (LE) se remonta a la década de los setenta. Su aplicación en las aulas se originó tras los cambios efectuados en el paradigma educativo que pasó de centrarse en la figura del profesor como transmisor de información a mediador en el proceso de aprendizaje, al tiempo que los alumnos dejaron de ser meros receptáculos de conocimiento para convertirse en protagonistas de dicho aprendizaje (Pastor Cesteros, 2006).

Entre las primeras investigaciones dedicadas al uso del portafolio se encuentra la de Sweet (1976), quien establece un análisis de las posibilidades educativas que ofrece el portafolio para el desarrollo de las destrezas de lecto-escritura. La evolución de esta herramienta a partir de entonces quedará reflejada en las numerosas definiciones que ha recibido a lo largo de los últimos casi cuarenta años. Si bien en sus inicios el portafolio fue explotado siguiendo la utilización que se le daba en el mundo del arte y del diseño, esto es, como carpeta destinada a albergar las mejores producciones de artistas y diseñadores (Little y Perclova, 2001), pronto pasó a ser no solo una compilación de los mejores trabajos realizados por los alumnos sino también a estar elaborado en función de unos objetivos específicos predefinidos, con un importante componente reflexivo acerca de los trabajos seleccionados y como una evidencia tanto del esfuerzo como del crecimiento del estudiante en el proceso de elaboración del mismo (Bullok y Hawk, 2000; Delmastro, 2005; Prendes y Sánchez, 2008).

De este modo, teniendo en cuenta los objetivos educativos por los que se implementa esta herramienta de trabajo, podemos establecer una distinción entre diferentes tipos de portafolios. García Doval (2005: 113) los clasifica en portafolios de muestras, de productos y de procesos. Los primeros recogen los mejores resultados obtenidos a lo largo de un curso; los segundos están destinados a analizar los resultados de una acción puesta en práctica, por lo que han de recoger tanto evidencias positivas como negativas del desarrollo del aprendizaje; por último, los portafolios de procesos son aquellos que se centran en cómo se va produciendo la consecución de los objetivos establecido en un curso, esto es, en “aprender a aprender”. Según señala la misma autora, en la actualidad existe una desproporción en el uso de los tres tipos de portafolio siendo el primero el más abundante y el último el menos empleado.

Nosotros quisiéramos añadir que la desproporción no se reduce a la aplicación en el aula de los diferentes tipos de portafolio sino también a un mayor uso de portafolios destinados al desarrollo de las destrezas de lecto-escritura, en detrimento de aquellos portafolios que persiguen fomentar una mejora de la comprensión, expresión e interacción oral.

3. El portafolio oral

La desproporción señalada parece responder a la naturaleza misma del portafolio, instrumento que, como hemos señalado antes, se incorporó a las aulas desde el mundo de las artes visuales. Un primer intento por superar esta situación desde el mundo hispanohablante fue llevado a cabo por Escobar Urmenta (2000). La investigación realizada por esta autora hacia finales de los años noventa del pasado siglo se centró en explorar el alcance del portafolio en tanto que instrumento de evaluación en el campo de las destrezas orales de una lengua extranjera. Para ello se sirvió del casete como

dispositivo para recoger los trabajos orales de los estudiantes, quienes debían seleccionar sus mejores trabajos tras escuchar y evaluar sus grabaciones, en tanto que la profesora tenía como tarea final la ponderación de dichos trabajos.

Los resultados obtenidos a partir de este estudio destacaron la importancia de la grabadora como herramienta motivadora que otorga una finalidad a los trabajos realizados. A su vez, las tareas llevadas a cabo con este instrumento permitieron a los estudiantes gestionar la interacción, desarrollar estrategias comunicativas y fomentar las habilidades sociales del grupo (Escobar Urmenta, 2000: 328 y ss.).

Desde la publicación de esta investigación hasta la fecha se han producido importantes cambios en el ámbito de las tecnologías de la información y comunicación¹, cambios que han hecho posible una mejor utilización del portafolio en las aulas de lenguas. A continuación nos detendremos en el análisis de estos adelantos tecnológicos y cómo han sido empleados para la creación de portafolios de lenguas.

4. Creación de un portafolio oral a partir de las tecnologías de la información y la comunicación

Las TICs han favorecido el desarrollo de los denominados portafolios electrónicos o *e-portafolios*, los cuales, al igual que los portafolios tradicionales, contienen una selección de los trabajos realizados por los alumnos. No obstante, la diferencia entre unos y otros no solo reside en que los primeros presentan el material seleccionado en un formato digital; un *e-portafolio* puede incluir fotografías digitales, archivos de texto, audio y vídeos, y establecer enlaces con diferentes plataformas web, aprovechando las innumerables posibilidades que ofrece la red. Todos estos elementos suelen ser presentados mediante diversos soportes informáticos, como CDs o memorias USB, o incluso a través de Internet.

La creación de portafolios electrónicos a través de la red puede verse reflejada en blogs o, como los denomina Herrera Jiménez (2007: 23), *blogfolios*. Esta herramienta educativa permite adaptarse a las diferentes necesidades del grupo con el que se esté trabajando, de modo que, a medida que los estudiantes van avanzando en el conocimiento de la lengua mayor utilidad podrán dar al uso del portafolio. Entre las investigaciones realizadas acerca de este instrumento podemos destacar la de Hourigan y Murray (2010). En su estudio los autores concluyen que si bien la implementación de esta herramienta en el aula de lenguas no es una tarea fácil debido a la suma de trabajo que requiere tanto para profesores como para estudiantes, permite, por otra parte, mejorar las destrezas de lecto-escritura en una L2 a través de un proceso de aprendizaje reflexivo.

Las TICs también han hecho posible la creación de portafolios orientados a fomentar el desarrollo de otras destrezas, como por ejemplo la oralidad. Entre los dispositivos más utilizados para la creación de este tipo de portafolios destacan los *podcasts*,² término que designa a un archivo de sonido en formato mp3 y que puede ser descargado para ser

¹ En adelante TICs.

² Según Gelado (2006: 183) el origen del *podcasting* tiene sus raíces en tecnologías ya existentes como los blogs² y el formato MP3. En cuanto al término *podcast* surge de las palabras iPod y broadcast, y fue acuñado por Adam Curry en 2004. Inicialmente este vocablo hacía referencia a las emisiones de audio, pero posteriormente se ha usado de forma común para referirse a emisiones multimedia, de vídeo y/o audio. Otras denominaciones frecuentes son *vodcasting*, *videoblogging* o *vlog*⁴.

escuchado cuando se quiera, ya sea en el ordenador o en un reproductor portátil (mp3, iphone, ipod, etc.).

La implementación de esta herramienta a nivel institucional comienza en el año 2005, a partir de entonces varias universidades³ harán diferentes usos del *podcasting*, tales como proveer acceso a los estudiantes a conferencias, a clases o proporcionar material complementario. McGarr (2009: 309) clasifica el uso institucional del *podcasting* en tres categorías: como sustituto de la clase tradicional, como suplementario, esto es, como proveedor de material adicional y como creativo, a partir de las producciones realizadas por los estudiantes. Este último uso es el que menor atención ha recibido en las publicaciones dedicadas al análisis del *podcasting* en la educación superior (Lee *et al.*, 2008: 504), no obstante, creemos que es el más idóneo para la creación de un portafolio oral.

Para poder implementar el uso creativo del *podcasting* en una clase de lenguas, es necesario que la institución en la que se quiere poner en práctica el uso del portafolio oral disponga de una plataforma web donde los estudiantes puedan alojar archivos de audio y/o vídeo. Sin embargo, también se puede hacer uso de otras aplicaciones como por ejemplo: *www.divshare.com*, *www.wildvoice.com*, *www.podbean.com* o *www.podomatic.com*, entre otras.

En el estudio que presentamos a continuación, nos hemos servido de Podomatic. La elección de este servicio de alojamiento de archivos se debe a las múltiples opciones de trabajo que ofrece: en primer lugar, permite construir una página personal para cada uno de los estudiantes, página que para nuestro propósito se convierte en portafolio; en segundo lugar, dispone de varias alternativas para la creación y el almacenamiento de grabaciones, las cuales se pueden realizar on-line o a través de la selección de archivos; y finalmente, posee un espacio junto a cada archivo de audio o vídeo donde se puede introducir un texto escrito; es este espacio precisamente el que puede utilizarse para que los estudiantes lleven a cabo una reflexión sobre el trabajo realizado.

5. El estudio realizado

El estudio que presentamos a continuación se propone resolver el siguiente interrogante: *¿de qué forma incide el portafolio oral en la comunicación de los estudiantes?*, para ello partimos de la investigación en la acción (Wallace, 2001). Este método cualitativo tiene como objetivo analizar la puesta en práctica de una acción pedagógica surgida tras la reflexión del docente sobre un área problemática. En nuestro estudio dicha acción se ilustra con la implementación del portafolio oral, en tanto que herramienta destinada a desarrollar un aprendizaje reflexivo, autónomo y activo, en contraposición al memorístico y pasivo que suele caracterizar a los aprendientes de lenguas coreanos (Soulé: 2011).

Para observar los efectos del uso del portafolio se recogieron datos a través del diario del docente, mediante los podcasts creados por los estudiantes (es decir tanto de las grabaciones como las reflexiones sobre las mismas), y finalmente con un cuestionario de ocho preguntas cerradas y tres abiertas con las percepciones de los aprendientes

³ Los datos ofrecidos por Lee *et al.* (2008: 503) señalan a Princeton University (2005), University of California, Berkley (2006), Duke University (2006) como las pioneras en implementar el uso del *podcasting* a nivel institucional.

sobre la utilización del portafolio. En otras palabras podemos decir que la recogida de datos se realizó mediante la técnica de la triangulación (Dörnyei, 2007).

5.1. Participantes

Participaron en este estudio 13 estudiantes de nivel avanzado⁴ de la Universidad de Hankuk de Estudios Extranjeros, todos ellos pertenecientes a la carrera de filología hispánica. De entre los 13 estudiantes, 4 eran hombres y 9 mujeres, de edades comprendidas entre los 20 y los 25 años. Este último dato podría hacernos pensar, si nos ceñimos a la descripción hecha por Mah (2010) de los universitarios coreanos, que se trata de un grupo de nativos digitales con capacidad de adaptar las tendencias ultramodernas de las TICs al contexto de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, en consonancia con Hourigan y Murray (2010: 212), creemos que es necesario establecer una distinción entre *nativos digitales* y *nativos digitales de aprendizaje*,⁵ los participantes de nuestro estudio pueden definirse como nativos digitales pero no como nativos digitales de aprendizaje; de hecho, si bien el 65% respondió, en el análisis de necesidades realizado al inicio del curso, haber recibido algún tipo de instrucción mediante *podcasts* o videos, el 100% aseguró no haber utilizado nunca una herramienta digital para ser evaluado en clase ni participar en un proyecto de creación de *podcasts* para la conformación de un portafolio.

Además de estos 13 estudiantes, también participó en este estudio la profesora-investigadora, quien puede ser definida como inmigrante digital.

5.2. Procedimiento

La evaluación de la incidencia del portafolio oral en la comunicación de los estudiantes se desarrolló durante 8 semanas y en un total de 16 horas de clase. Se dispuso este calendario y no el total del semestre (16 semanas) para analizar, dentro del marco de la investigación en la acción, los efectos de la implementación del portafolio y en caso de ser necesario modificar esta acción pedagógica.

La creación del portafolio oral constituyó el 20% de la calificación final que recibieron los estudiantes.⁶ Para la realización de las distintas actividades puestas en práctica en el aula, se siguió la temática ofrecida por las primeras seis unidades del manual *Nuevo Ven 3*. A partir de este material didáctico se desarrollaron varias actividades de comprensión y expresión oral: monólogos o exposiciones, actividades interactivas institucionalizadas, transaccionales y conversacionales.⁷ Todos estos trabajos centrados en la interacción oral fueron grabados por los estudiantes mediante el uso del teléfono móvil con el fin de

⁴ El nivel avanzado de conversación de la Universidad de Hankuk de Estudios Extranjeros se corresponde al nivel B2 establecido por el *Marco Común Europeo de Referencia* (Consejo de Europa: 2002).

⁵ La diferencia entre ambos conceptos radica en que el primero hace referencia a sujetos que nacieron cuando existía la tecnología digital y tuvieron al alcance dicha tecnología para poder utilizarla. Los *nativos digitales de aprendizaje* son aquellos que han recibido una importante formación en el uso de las TICs con fines pedagógicos.

⁶ La calificación final se representa de la siguiente manera: examen medio (25%), examen final (25%), tareas realizadas en la conformación del portafolio (20%), participación en clase (20%), asistencia (10%).

⁷ Las actividades interactivas institucionalizadas son las que se realizan siguiendo un debate. Las actividades interactivas transaccionales, tal como su nombre lo indica, son las que están al servicio de una transacción. Este tipo de interacción suele llevarse a la clase a partir de los juegos de rol. Finalmente, las actividades interactivas conversacionales se caracterizan por un bajo grado de planificación, se trata de actividades dirigidas a poner en práctica la conversación coloquial (Soulé: 2011).

conformar el material que sería seleccionado por los propios estudiantes para la creación del portafolio.

Pero esta herramienta no solo estuvo integrada por los *podcasts* realizados por los aprendientes sino que también tuvieron que seleccionar otras muestras de lengua, relacionadas con los temas tratados en clase, a través de la web, ya fuera en formato de *podcasts* o *videocasts*. De esta manera se intentó fomentar el contacto de los estudiantes con la lengua meta a través de muestras auténticas. Por otra parte, los materiales auténticos aportados por la profesora también estuvieron a disposición de los estudiantes gracias a la creación de una página personal del docente a través de la aplicación *Podomatic*.

Las instrucciones sobre la utilización de esta aplicación se presentaron en la primera semana de clase mediante vídeos y documentos explicativos que también fueron alojados en la plataforma web de la universidad denominada *e-class* con el fin de ofrecer a los aprendientes acceso a esta información a medida que iban creando su página personal. Sin embargo, como veremos más adelante, el soporte técnico proporcionado por el docente se extendió durante varias semanas debido a la dificultad que encontraron algunos estudiantes en el uso de esta aplicación.

La creación del portafolio oral también implicó que los estudiantes realizaran una reflexión de un mínimo de setenta palabras sobre los *podcasts* seleccionados, en la que debían identificar los puntos fuertes de sus producciones como así también las áreas que necesitaban mejorar. A su vez, se propuso a los estudiantes que utilizaran el portafolio de forma interactiva, esto es, que interactuaran con los otros compañeros de clase realizando discusiones en las entradas o *podcasts* de los otros aprendientes. Esto último no fue de carácter obligatorio, de modo que no fue considerado para la calificación final. Sin embargo, creemos que fomentar la interacción entre los aprendientes a través de foros de discusiones promueve un aprendizaje activo, creativo y participativo, esto es, un aprendizaje colaborativo característico de una concepción constructivista de la enseñanza:

Esta concepción enfoca al estudiante en un nuevo rol: un estudiante activo, comprometido con su propio aprendizaje y responsable del mismo, que busca sus propias estrategias y desarrolla nuevos aprendizajes a través de la interacción con el mundo, con sus compañeros y/o con el profesor (Delmastro, 2002: 108).

Teniendo en cuenta que el constructivismo pedagógico enfatiza la enseñanza por procesos, es decir, una enseñanza donde se destaca no tanto los productos sino el proceso de aprendizaje, el portafolio oral que realizaron los estudiantes fue precisamente, retomando la clasificación de García Doval que señalábamos más arriba (§ 2) un *portafolio de proceso*. Por consiguiente, el proceso se centra en aprender a aprender y en reflexionar tanto sobre la forma en que se aprende como en el uso de las estrategias más apropiadas en la comunicación oral.

5.3. Discusión de los resultados

En esta sección ofrecemos los datos obtenidos en el estudio realizado. Para ello tendremos en cuenta la perspectiva del docente cuyas observaciones fueron recogidas en el diario del profesor, las reflexiones de los estudiantes sobre sus producciones y las

respuestas de los aprendientes al cuestionario entregado en clase en la octava semana del curso.

Como ya se ha señalado anteriormente (§ 5.1) los participantes de este proyecto se enfrentaban por primera vez al uso de una herramienta digital para ser evaluados en clase. Esto supuso que la creación del portafolio oral conllevara algunas dificultades técnicas. Si bien en la planificación del curso se había establecido una semana para las instrucciones sobre el uso de la aplicación Podomatic, el apoyo técnico proporcionado por el profesor tuvo que extenderse hasta la tercera semana de clases. Uno de los problemas más recurrentes de los estudiantes, que la profesora registró en su diario a partir de los emails recibidos, fue alojar los *podcasts* creados en clase en el portafolio:

- *Esta mañana yo te agregué como amiga en Podomatic. Y traté de subir la grabación hace dos horas hasta ahora, pero no puedo.*
- *Pero nunca pude subir la grabación. Además esperaba como más de 30 minutos hasta que suba.*
- *profesora soy [...] no entiendo muy bien el tema de podomatic, yo mande la grabación al email así como decían los pasos, pero si no te llegó ¿el lunes podrías ayudarme?*

La profesora también registró en su diario de clase la falta de entrega de las tareas en las fechas estipuladas en las primeras semanas por lo que tuvo que recordarles a los estudiantes en reiteradas ocasiones que dichas tareas formaban parte de la calificación final.

Sobre las reflexiones de los estudiantes realizadas sobre sus *podcasts*, la profesora detectó un paulatino progreso comenzando por la atención centrada en la forma, esto es, sobre los errores gramaticales, pasando por el vocabulario empleado por los aprendientes en sus propias producciones como así también en los *podcasts* de hablantes nativos de español seleccionados por los estudiantes, y finalmente, llegando a considerar el uso de diferentes estrategias orientadas a la comprensión y expresión oral:

Errores gramaticales:

- *He notado algunos errores. Los corregí con atención pero no estoy seguro que las correcciones se quede bien: Me sentaba mal/ Me sentía mal. La salud físico/ La salud física. ¿Estás hablando salud mental?/ ¿Estás hablando de salud mental?*
- *cuando es necesario → cuando sea necesario*

Vocabulario:

- *expaldinar (por explicar) el tema de su presentación: para hacer amigo(x) ->Se trata de unos consejos para hacer amigos.*
- *Nunca termina su presentación con la frase, 'Hasta aquí'. Porque se ve menos profesional. Hasta aquí lo cambio por "Son todos los consejos que les daríamos. Muchas gracias por escucharnos."*

Estrategias:

- *Escuchar a algún audio previamente en este lengua para adaptarse. Escuchar con atención.*

- Como he mencionado en la clase, cierro los ojos para concentrarme en el texto mejor. Intentar apuntar las palabras importantes.
- Creo que buscar la principal idea es muy importante. Cada texto, anuncio y una charla entre los compañeros también tienen fin o término. Por eso si entendemos el tema, será más fácil entender el contenido auditivo totalmente.
- En el caso de escuchar un mensaje publicitario no es necesario concentrarse mucho. Es más bien 'oírse'. Pero cuando escuche a alguien es necesario responderle instantáneamente. Debe ser una comunicación más interactiva.
- Me doy cuenta que hablo MUY rápido, y cuando me trabo no puedo seguir fácilmente, y no modulo mucho al hablar, casi ni se me entiende.

Todas estas entradas incluidas junto a las grabaciones de los estudiantes ilustran el grado de reflexión que pueden llevar a cabo los aprendientes de sus producciones orales, lo cual permite superar el aprendizaje memorístico que, tal como señalábamos más arriba, suele caracterizar a los aprendientes de lenguas coreanas.

Por último, para analizar la incidencia del portafolio oral en la comunicación de los estudiantes se entregó en la octava semana un cuestionario denominado “valoración del portafolio oral”, el cual se organizó en torno a ocho preguntas a partir de una escala de Likert (Brown y Rodgers, 2002), con la siguiente valoración: muy/mucho (4), bastante (3), poco (2) y nada (1). Estas ocho preguntas se reagruparon en ocho categorías sobre las que se obtuvieron los siguientes resultados:

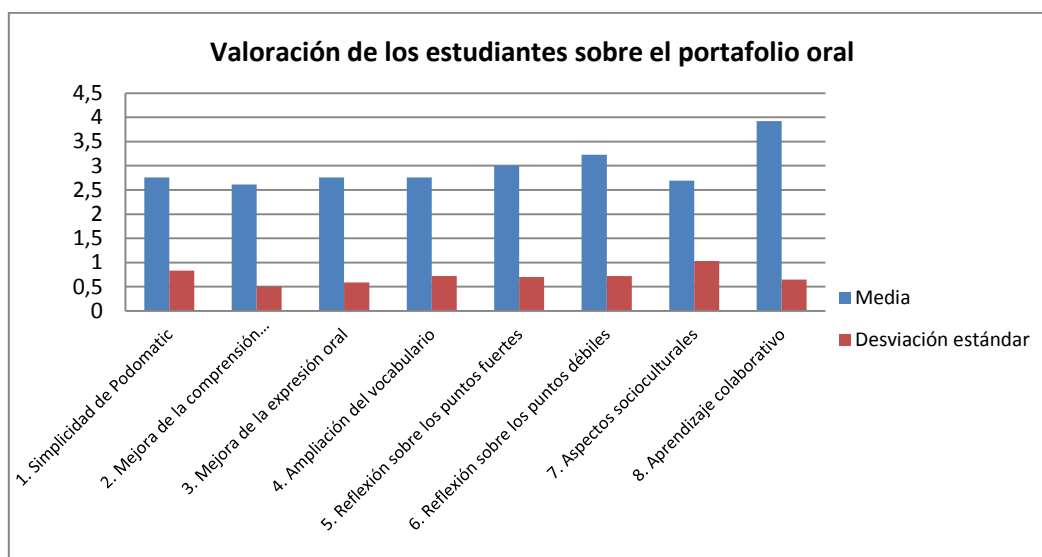


Figura 1: Valoración de los estudiantes sobre el portafolio oral

Si observamos la media de todas las categorías, podemos ver que los diferentes aspectos del portafolio recibieron una valoración positiva que oscila entre una puntuación de 3,92 como la media más alta otorgada a la categoría 8 “aprendizaje colaborativo” y 2,61 como la media más baja para la categoría 2 “mejora de la comprensión auditiva”. El valor alcanzado en la categoría 8 se corrobora con las respuestas obtenidas en la segunda parte del cuestionario:

- Pienso es bueno que el sitio “podomatic” reunía los estudiantes y la profesora.
- La interacción con mis compañeros me ayuda más en esa clase.

- *El aspecto que (más me ha gustado) es que puedo guardar todas las grabaciones en un lugar y compartir con los otros.*
- *La interacción se pueden escribir comentarios en cualquier pared de otra gente así que podemos intercambiar nuestras ideas muy fácilmente.*

De este modo, la utilización del portafolio oral de forma interactiva propició un aprendizaje colaborativo.

Sobre la simplicidad de Podomatic se alcanzó una puntuación de 2,76 lo cual lo acerca a “bastante fácil”, sin embargo, como se puede observar en el gráfico, la desviación estándar para esta categoría alcanza un valor de 0,83, una de las más altas, esto significa que las respuestas fueron dispares, esto es, el uso de Podomatic fue percibido por algunos aprendientes como “bastante fácil” y por otros como “poco fácil”:

- *Me gusta el sistema de “podomatic”. Estoy satisfecho en usarlo en la clase. Especialmente, subir el documento fácilmente es lo que me gusta más.*
- *“Podomatic” es bueno pero un poco difícil para acostumbrar.*

El resto de las categorías ofrecen una media bastante alta, como las categorías 5 (con una media de 3) y 6 (con una media de 3,23) relacionadas con el componente reflexivo del portafolio oral cuyos resultados reaparecen en las respuestas a las preguntas abiertas:

- *Por la grabación, puedo conocer los errores en mi conversación.*
- *A través de revisar las grabaciones, yo he notado los errores.*
- *Escuchando la grabación puedo enterarme de qué parte tengo que estudiar más.*
- *Según escucharlo otra vez, me ayudó saber las áreas que debo mejorar.*

Finalmente, el cuestionario contó con un apartado denominado “otros comentarios” en el que se registraron las siguientes opiniones:

- *Tengo más confianza cuando yo hablo ahora pero el escrito aún está muy mal.*
- *Poco a poco me estoy olvidando de hablar español, solo en esta clase tengo oportunidad de hablar español.*
- *Me deje los comentarios la profesora. “Feed-back” es muy útil para mejorar el español.*

6. Conclusión

La implementación del portafolio oral en el aula a partir de la creación de *podcasts* se llevó a cabo con el fin de que los estudiantes reflexionaran sobre el uso de estrategias de comunicación e interacción oral, ampliaran su vocabulario a través de muestras de lengua auténticas y conocieran aspectos socioculturales de la lengua meta.

La integración de esta herramienta en el proceso de evaluación no estuvo exenta de complejidad tanto para el profesor, debido a la carga horaria fuera del contexto formal de la clase para resolver las dudas e inconvenientes técnicos de los estudiantes, como para los aprendientes, quienes se enfrentaban por primera vez a un proyecto de esta naturaleza.

Sin embargo, en términos generales la experiencia puede ser calificada como positiva en tanto que ha fomentado el interés por un aprendizaje reflexivo y colaborativo; ha acercado a los estudiantes al uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en el ámbito académico y ha sido reconocida por los participantes como una experiencia provechosa ya que en palabras de los estudiantes “les ha dado más confianza a la hora de expresarse”.

7. Referencias bibliográficas

- BULLOCK, A. y HAWK, P. (2000). *Developing a Teaching Portfolio – A Guide for Preservice and Practicing Teachers*. Ohio: Merrill-Prentice-Hall.
- BROWN, J. y RODGERS, T. (2002). *Doing Second Language Research*. Oxford: Oxford University Press.
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Instituto Cervantes y Anaya.
- DELMASTRO, A. (2002) “Hacia la identificación de isomorfismos conceptuales y lingüísticos entre el constructivismo y la enseñanza de lenguas extranjeras”. *Revista Omnia Año*, 8(1), 103-125.
- DELMASTRO, A. (2005). “El uso del portafolio en la enseñanza de lenguas extranjeras: perspectiva del docente”. *Investigación y Posgrado*, 20(2), 187-211.
- DÖRNEY, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- ESCOBAR URMENGA, C. (2000). *El portafolio oral como instrumento de evaluación formativa en el aula de lengua extranjera*. Departament de Didàctica de la Llengua, la Literatura i les Ciències Socials: UAB, Tesis doctoral.
- GARCIA DOVAL, F. (2005). “El papel de los portafolios electrónicos en la enseñanza aprendizaje de las lenguas.”, *Glosas didácticas, Revista electrónica internacional*, 14, 112, 119. [en línea]: <http://www.um.es/glosasdidacticas/GD14/10.pdf> (última consulta el 20 de marzo de 2012).
- GELADO, J. A. (2006). “De los blogs al podcasting. ¿Continuidad o disrupción?” *La blogosfera hispana. Pioneros de la cultura digital*. Fundación France Telecom [en línea]: http://www.fundacionauna.com/areas/25_publicaciones/la_blogosfera_hispana.pdf (última consulta el 5 de abril de 2012).
- HERRERA JIMÉNEZ, F. (2007). “Web 2.0 y didáctica de lenguas: un punto de encuentro”. *Glosas didácticas, Revista electrónica internacional*, 16, 18 – 26. [en línea] <http://www.um.es/glosasdidacticas/gd16/02herrera.pdf> (última consulta el 10 de marzo de 2012).
- HOURIGAN, T y MURRAY, L. (2010). “Using blogs to help language students to develop reflective learning strategies: Towards a pedagogical framework”. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26 (2), 209-225.
- LEE, M., McLOUGHLIN, C. Y CHAN, A. (2008). “Talk the talk: Learner-generated podcasts as catalysts for knowledge creation”. *British Journal of Educational Technology*, 39 (3), 501-521.
- LITTLE, D. y PERCLOVÁ, R. (2001). *The European Language Portfolio: a guide for teachers and teacher trainers*. Council of Europe, Strasbourg.
- MAH, S. (2010). “Como elaborar y manejar la clase Ubiquitous”. *Estudios Hispánicos*, 57, 221-238.
- MCGARR, O. (2009). “A review of podcasting in higher education: Its influence on the traditional lecture”. *Australasian Journal of Educational Technology*, 25 (3), 309-321.
- PASTOR CESTEROS, S. (2006). *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.

- PRENDES, M y SÁNCHEZ VERA, M. (2008). “Portafolio electrónico: posibilidades para los docentes”. *Pixel-Bit. Revista de medios y educación*, 32, 21-34. [en línea] <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n32/2.pdf> (última consulta el 18 de febrero de 2012).
- SOULÉ, M. V. (2011). “Algunas consideraciones sobre el desarrollo de la competencia conversacional en aprendientes de ELE surcoreanos”. *Actas del II Congreso de español lengua extranjera en Asia – Pacífico (CELEAP)*, Manila: en prensa.
- SWEET, J. (1976). “Experience Portfolio: An Approach to Student Writing”. *The English Journal*, 65(6), 50-51.
- WALLACE, M. (2001). *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.