

## El uso del portfolio como herramienta metodológica y evaluadora en el proceso de convergencia europea\*

The use of the portfolio as a methodological and evaluative tool in the process of European convergence

María **Martínez Lirola**

*Universidad de Alicante*

*E-mail: [mlirolaa@yahoo.es](mailto:mlirolaa@yahoo.es)*

### **Resumen:**

Optar por nuevos modos de evaluación en el proceso de convergencia europea implica que el alumnado ha de reflexionar sobre su propio aprendizaje y se convierte en una persona que interviene activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por esta razón en este artículo presentamos una propuesta de evaluación basada en el uso del portfolio en una asignatura troncal de tercero de Filología Inglesa que sigue los principios del Espacio Europeo de Educación Superior. Se explicarán las distintas actividades que constituyen el portfolio y las competencias que con ellas desarrollan los alumnos.

**Palabras clave:** Evaluación, portfolio, Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), innovación educativa, proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **Abstract:**

Using new ways of evaluation in the process of creating the European Higher Education Area implies that students need to reflect on their own learning in order to become active in the whole teaching-learning process. For this reason, this article explains an evaluation proposal based on the use of portfolio in a core subject that follows the principles of the European Credit Transfer System in English Studies. The article will explain the different activities that create the portfolio and the different competences that students develop with them.

**Key words:** Evaluation, portfolio, European Credit Transfer System (ECTS), Educational innovation, teaching-learning process.

\* \* \* \* \*

## 1. INTRODUCCIÓN

El proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se inicia con la Declaración de la Sorbona de 1998 y se consolida con la Declaración de Bolonia de 1999, en la que se impulsa la reorganización del sistema universitario para adaptarse a un modelo común europeo. El EEES tiene por objeto la adopción de un sistema de titulaciones flexible a nivel europeo que facilite la movilidad de los estudiantes, promueva las oportunidades de trabajo y genere una mayor competitividad internacional. Este nuevo sistema implica una profunda reestructuración de la docencia universitaria en lo concerniente al diseño curricular, a las estrategias de aprendizaje y a los modelos de evaluación.

El proceso de convergencia del EEES deberá verse completado en el año 2010 y se articula en torno al Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS), el cual se halla actualmente implantado en un buen número de países de la Unión Europea y constituye el punto de referencia básico para lograr la transparencia y la armonización de las enseñanzas. En España, concretamente, se han dedicado muchos estudios a analizar la situación educativa y a prever los efectos que los cambios de la convergencia europea implican para nuestro sistema educativo (Cruz de la, 2003; Hernández, 2003; Sánchez y Zubillaga, 2005; Pereyra-García, Sevilla y Luzón, 2006; Teichler, 2006).

La convergencia europea implica una serie de cambios en la misión de la universidad: ha de ser una universidad formativa y educadora capaz de crear profesionales competentes, cultos, responsables, reflexivos, críticos y con capacidad de adaptación. Con el EEES se produce un cambio de la universidad de enseñar a la universidad de aprender; de igual modo hay un cambio de énfasis del suministro de información (*input*) a los resultados del aprendizaje (*output*).

Los cambios que propone el EEES en el proceso de enseñanza-aprendizaje ponen de manifiesto que el aprendizaje ha de entenderse como un proceso global en el que influyen varios factores como el contexto, la actitud y las expectativas del alumnado o los conocimientos previos. Esto pone de manifiesto que todo el proceso de enseñanza-aprendizaje ha de entenderse como un todo en el que alumnos y profesores comparten la responsabilidad. De ahí que sea necesario que el alumnado participe activamente en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, incluida la evaluación que "debería afrontarse como un elemento educativo más, generador de la participación, a través de la cual, tanto el alumno como el docente pueden reflexionar y realizar propuestas de mejora de los procesos que vayan teniendo lugar en el aula, desterrando el carácter coercitivo que, tradicionalmente, ha acompañado a la evaluación". (López Noguero, 2005, 96). Además de la implicación del alumnado de forma activa es necesario que el profesorado reciba formación en didáctica, independientemente de cuál sea su especialidad (Colen et al., 2006, 3-14).

Este artículo es el resultado de la puesta en práctica de un modo innovador de evaluación en el que el alumnado adquiere protagonismo al tener que organizar su propio portfolio (Gibbs, 2003; Race, 2003; Martínez Lirola,

2008). Consideramos que la evaluación es una parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje debido a que afecta a todo el proceso, en palabras de Pérez-Paredes y Rubio (2005, 606-607):

“La evaluación considera el programa de enseñanza y aprendizaje como un todo, y trata de obtener retroalimentación que pueda servir para diferentes objetivos para los diferentes agentes que intervienen en la educación, desde los profesores hasta los que diseñan el currículum”.

Bonsón y Benito (2005, 87) señalan lo siguiente sobre la importancia de la evaluación en el nuevo paradigma educativo: “La evaluación, por tanto, es un proceso directamente vinculado con la calidad de la enseñanza: su correcta definición y desarrollo establecen el marco necesario para conducir el aprendizaje, para ajustar los contenidos y métodos de enseñanza y, en último término, para permitir la mejora continua del proceso formativo”. Zabalza (2003) concede mucha importancia a la evaluación y la considera una de las competencias fundamentales que ha de poner en práctica el profesorado universitario.

En esta investigación, siguiendo a Martínez Lirola (2008) y a Brown (2003) la evaluación no se considera un fin en sí misma sino un medio para que mejore el proceso de enseñanza-aprendizaje de modo que tanto alumnos como profesores se vean beneficiados. Por otro lado, la realización del portfolio encaja perfectamente con la filosofía del EEES pues evaluar a los alumnos de este modo implica que el eje central es el alumno y su proceso de aprendizaje.

Llevar a la práctica modos de innovación alternativos en los que el alumno asuma protagonismo en su proceso de evaluación y en los que el examen final pierda protagonismo es una necesidad en el EEES, en palabras de Race (2003, 78):

“En último término la evaluación debería ser para los estudiantes. No debería servir sólo para asegurar que sus calificaciones sean válidas y relevantes para el desarrollo de sus carreras, sino que también deberían ser una parte formativa de su experiencia de aprendizaje”.

Cuando el profesor evalúa el portfolio de un alumno puede observar los progresos y los esfuerzos de los alumnos por medio de cada una de las actividades que en él se incluyen (Cornella, 2002; Gibbs, 2003 y McDowell y Sambell 2003). Este tipo de evaluación requiere que el profesor utilice una plantilla para evaluar los productos o actuaciones de los alumnos. Siguiendo a Bonsón y Benito (2005, 99-100), los objetivos que pretendemos alcanzar al usar esta técnica de evaluación son los siguientes:

- Mejorar la autorreflexión sobre el aprendizaje: qué ha conseguido y qué le hace falta conseguir.
- Estimular la motivación del estudiante hacia el aprendizaje: permitiéndole comunicarse sobre su esfuerzo y progresos, dándole a conocer *a priori* los criterios de evaluación, permitiéndole alcanzar metas de aprendizaje diferentes e incrementando su sensación de aplicabilidad del conocimiento.

- Incorporar al estudiante en la evaluación (en la que puede participar como auto-evaluado y como selector de sus trabajos) y centrarla en las ejecuciones y no tanto en contenidos exclusivamente teóricos.
- Acercar el aprendizaje logrado a las tareas profesionales propias de la disciplina.

## 2. Método. Propuesta de evaluación en consonancia con el EEES

Tradicionalmente la evaluación ha estado controlada exclusivamente por el profesor y su fin principal ha sido certificar los conocimientos de los estudiantes, sin llevar implícita una reflexión sobre la relación entre los objetivos del aprendizaje y los instrumentos de evaluación que se emplean para medir el aprendizaje de los alumnos. Estas ideas están tan arraigadas que algunos docentes no consideran que exista una relación directa y estrecha entre los resultados que obtienen nuestros alumnos y la metodología e instrumentos de evaluación empleados en el proceso de enseñanza-aprendizaje y por supuesto no reconocen una relación estrecha entre el papel que el profesor adopta en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De igual modo se le asigna a la evaluación una única función que consiste en medir los conocimientos que los alumnos han aprendido, sin prestar atención a los procesos que llevan a los alumnos a adquirir esos conocimientos.

En este apartado presentamos una propuesta de evaluación que sigue los principios del EEES (tabla 1). Entendemos que la evaluación no debe nunca entenderse como separada del proceso de enseñanza-aprendizaje o como algo que se diseña una vez que se ha diseñado el currículum, pues de este modo carece de significado y es contraproducente para los alumnos.

Conceptos de la materia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dominio de los conocimientos teóricos de la materia.</li> <li>- Claridad en la descripción de los conceptos teóricos exigidos.</li> <li>- Aplicación de los conceptos teóricos a textos escritos en inglés.</li> </ul>	Se realizará al final del cuatrimestre unas pruebas escritas, puntuándose entre 0 y 5 (Prueba objetiva)	50% (25% el examen de cada cuatrimestre)
Portfolio	En cada portfolio se analizará: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Originalidad</li> <li>- Ortografía y presentación</li> <li>- Bibliografía empleada</li> <li>- Calidad de la documentación</li> <li>- Estructura en la exposición y valoración de las conclusiones alcanzadas</li> <li>- valoración crítica de las ideas y argumentos de los autores trabajados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrega de los materiales requeridos por el profesor y de ejercicios prácticos</li> <li>- Se entregará al final del primer cuatrimestre y al final del segundo</li> </ul>	40% (20% cada uno de los materiales del primer y segundo cuatrimestre)

Asistencia y participación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participación activa en clase</li> <li>- Participación de los debates organizados a través del campus virtual</li> <li>- Participación en las prácticas grupales de clase</li> <li>- Realización de los ejercicios propuestos en clase y en el campus virtual</li> </ul>	- Observación y notas del profesor	10%
----------------------------	---	------------------------------------	-----

**Tabla 1.** Procedimientos de evaluación en consonancia con el EEES.

En los procedimientos de evaluación presentados en la tabla anterior se puede observar que el portfolio ocupa un lugar importante. El portfolio, también conocido como “carpeta de trabajo” o “dossier de trabajo”, es un instrumento muy usado para evaluar en el Reino Unido y en los Estados Unidos. Consiste en una carpeta de trabajo en la que el alumno va guardando diferentes actividades que han sido diseñadas para alcanzar determinados objetivos y competencias establecidos por el profesor; este instrumento de evaluación puede ayudar a los alumnos a desarrollar sus destrezas en escritura (Celce Murcia y Olshtain, 2000, 9).

El uso del portfolio está muy relacionado con el aprendizaje autónomo, que es otro de los pilares fundamentales del EEES. Es decir, en este tipo de aprendizaje el alumnado asume total responsabilidad en la realización de sus tareas debido a que las diferentes actividades que componen el portfolio pueden realizarse a su ritmo y de un modo creativo, en palabras de Rico Vercher y Rico Pérez (2004, 15):

“El aprendizaje autónomo, fundamento del acontecer discente, es una modalidad de aprendizaje en la que el alumno se responsabiliza de la organización de su trabajo, de la adquisición de conocimientos y los asimila a su propio ritmo”.

Potenciar que el alumnado sea autónomo en su proceso de aprendizaje implica que los profesores han de ayudarles a ser conscientes de las diferentes estrategias que les pueden ser de utilidad a la hora de adquirir diferentes habilidades teniendo en cuenta en todo momento sus características individuales (Martínez Lirola, 2007, 41).

## 2.1 Catálogo de productos del portfolio y competencias a desarrollar por el alumnado

La convergencia europea lleva consigo un proceso de aprendizaje-enseñanza de competencias, entendidas como actitudes o capacidades, que preparan al alumnado para responder a las demandas de su entorno profesional y laboral y que permiten concretar los resultados del aprendizaje. La competencia puede definirse como: “Un saber hacer complejo resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades, habilidades y conocimientos utilizados eficazmente en situaciones que tengan un carácter común” (Lasnier, 2000, 20).

Evaluar las competencias implica que el alumno ha de demostrar que la ha adquirido. De ahí que evaluar las competencias lleve consigo mantener la motivación del alumno por medio de una retroalimentación personalizada y pormenorizada que le guíe en todo momento del proceso de enseñanza-aprendizaje. Las competencias a adquirir por el alumno se ubican en el centro de la planificación didáctica (véase tabla 3 de competencias en el apartado 3 dedicado a los resultados).

Hay distintos tipos de competencias, siguiendo la clasificación que aparece en el Proyecto *Tuning* (González y Wagenaar, 2003, 79 y ss.): las competencias pueden ser generales y se caracterizan por ser las habilidades necesarias para el empleo y la vida como ciudadano. Éstas son importantes para todos los alumnos, con independencia de cual sea el estudio o etapa que se curse. Las competencias también pueden ser específicas, es decir, las habilidades propias o vinculadas a un área que le dan identidad y consistencia social y profesional al perfil formativo.

A continuación presentamos un catálogo de productos con una propuesta de actividades a incluir en el portfolio para cada uno de los temas que componen el segundo cuatrimestre de la asignatura tomada como muestra en este trabajo, que corresponde a los procesos de formación de palabras en inglés. Además se presentan los objetivos que el profesor pretende alcanzar con cada actividad así como las competencias que el alumnado alcanzará si realiza cada una de las actividades correctamente. De este modo se puede observar una relación clara entre las actividades prácticas y lo que el alumnado ha de aprender con ellas. Además, se presenta el porcentaje de la nota que corresponde a cada actividad de modo que los criterios de evaluación sean transparentes tanto para alumnos como para profesores.

Catálogo de productos	Objetivos que se trabajan y finalidad de la actividad	Competencias	Porcentaje en la nota final (40% de la nota total del cuatrimestre)
1. Tarea del tema 7, "Compounding" - Esquema que presente una clasificación exhaustiva de los compuestos en inglés una vez estudiadas las referencias bibliográficas presentadas en clase - Escribir un pequeño ensayo en el que justifique por qué ha hecho así el esquema y las principales características de las clasificaciones de cada autor	Objetivos instrumentales: Distinguir la tipología y criterios de formación de compuestos. Objetivos sistémicos: Integrar capacidades cognitivas, destrezas prácticas y disposiciones en el saber y saber hacer relacionadas con la gramática inglesa.  estén familiarizados con los principales autores que escriben sobre este tema. Además, se pretende que tengan capacidad de síntesis y que sean capaces de organizar sus ideas con un	Competencias instrumentales  a) Habilidades cognitivas Identificar y analizar los distintos tipos de procesos de formación de palabras en inglés. b) Capacidades metodológicas o procedimentales  - Utilizar recursos bibliográficos, diccionarios, referencias gramaticales, etc. d) Destrezas Lingüísticas  - Perfeccionar la comprensión lectora Competencias interpersonales	15 %

	<p>esquema personal. Finalmente, con el ensayo se pretende fomentar la capacidad crítica del alumno.</p>	<p>- Capacidad crítica Competencias sistémicas - Integrar capacidades cognitivas, destrezas prácticas y disposiciones en el saber y saber hacer relacionadas con la gramática inglesa.</p>	
<p>2. Tarea del tema 8, "Derivation": - Presentación oral con las principales características de algunos prefijos y sufijos en inglés En la presentación se prestará atención al uso fluido del inglés. - Preparar un esquema que han de entregar a la profesora - Tendrán una tutoría obligatoria con la profesora para comentar los criterios que han seguido para analizar los prefijos y sufijos en inglés, preparar el esquema y la presentación oral</p>	<p>Objetivos instrumentales: Identificar y emplear los distintos tipos de prefijos y sufijos en inglés</p> <p>Objetivos interpersonales a) Demostrar competencias para tareas colaborativas. b) Demostrar competencias para enseñar los conceptos aprendidos.</p> <p>Objetivos sistémicos: 1. Integrar capacidades cognitivas, destrezas prácticas y disposiciones en el saber y saber hacer relacionadas con la gramática inglesa.</p> <p>- Trabajo en grupo (3-5 personas), tomar decisiones en equipo, negociar el modo en que preparan el esquema que han de entregar a la profesora y consensuar la manera en que preparan su presentación. - Esta actividad del portfolio también tiene un aspecto didáctico pues los alumnos han de explicar a la profesora y a sus compañeros el esquema de un modo claro y pedagógico, aspectos que serán tenidos en cuenta en su evaluación. Todos los esquemas presentados por los alumnos serán colgados en el campus virtual por la profesora de modo que todos los alumnos se puedan beneficiar del trabajo realizado por sus compañeros.</p>	<p>Competencias instrumentales</p> <p>a) Habilidades cognitivas Identificar y analizar los distintos tipos de procesos de formación de palabras en inglés b) Capacidades metodológicas o procedimentales - Utilizar recursos bibliográficos, diccionarios, referencias gramaticales, etc. d) Destrezas Lingüísticas</p> <p>- Adquirir rigor en las exposiciones orales Competencias interpersonales</p> <p>- Demostrar compromiso y responsabilidad para el trabajo en grupo.</p> <p>Competencias sistémicas</p> <p>- Integrar capacidades cognitivas, destrezas prácticas y disposiciones en el saber y saber hacer relacionadas con la gramática inglesa.</p>	15 %
<p>3. Tarea del tema 9, "Shortenings": - Los alumnos buscarán textos de prensa en los que se pueden observar <i>clippings</i>, <i>blends</i> y <i>acronyms</i>. Señalarán los ejemplos en los textos y</p>	<p>Objetivos instrumentales: Distinguir distintos procesos para abreviar palabras en inglés</p> <p>Objetivos sistémicos: Integrar capacidades cognitivas, destrezas</p>	<p>Competencias instrumentales</p> <p>a) Habilidades cognitivas Identificar y analizar los distintos tipos de procesos de formación de palabras en inglés</p>	10 %

<p>escribirán un esquema en el que se describirán las principales características de cada palabra.</p>	<p>prácticas y disposiciones en el saber y saber hacer relacionadas con la gramática inglesa.</p> <p>A nuestro juicio, trabajar con textos reales en los que los alumnos puedan observar los procesos de formación de palabras en inglés es fundamental para que puedan establecer una relación entre lo estudiado en la asignatura y la vida cotidiana. Trabajar con textos de prensa les ofrece la posibilidad de observar la utilidad de los procesos morfológicos empleados por cuestiones de economía lingüística o para dotar a la lengua de viveza o expresividad.</p>	<p>b) Capacidades metodológicas o procedimentales</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar recursos bibliográficos, diccionarios, textos reales, referencias gramaticales, etc.</li> </ul> <p>c) Destrezas tecnológicas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar internet para hacer búsquedas de información bibliográfica</li> </ul> <p>Competencias interpersonales</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidad crítica</li> </ul> <p>Competencias sistémicas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Integrar capacidades cognitivas, destrezas prácticas y disposiciones en el saber y saber hacer relacionadas con la gramática inglesa.</li> </ul>	
--	---	---	--

**Tabla 2.** *Catálogo de productos, objetivos a alcanzar y competencias a desarrollar.*

### 3. Resultados

Este modo alternativo de evaluación basado en los procedimientos presentados en la tabla 2 fue ofrecido a los 68 alumnos matriculados en el grupo B de la asignatura Gramática Inglesa III que se imparte en tercer curso de la licenciatura de Filología Inglesa. 30 alumnos decidieron ser evaluados siguiendo los criterios anteriormente presentados. El resto de los alumnos fueron evaluados de manera tradicional teniendo una sola nota obtenida mediante su examen final al acabar el cuatrimestre. Los 30 alumnos que optaron por la evaluación innovadora aprobaron la asignatura. De ellos, 3 obtuvieron la calificación de sobresaliente, 6 obtuvieron un aprobado y el resto, es decir, 21 obtuvieron notable como calificación global.

Por el contrario, entre los alumnos que fueron evaluados por medio del examen final encontramos un 15% de suspensos y sólo un 30% de ese grupo de alumnos obtuvieron una nota media de notable. Estos datos ponen de manifiesto que por medio del portfolio los alumnos aprenden más y mejor aunque esto lleva consigo una carga de trabajo añadido que se ve reflejada en su nota.

Para llevar a cabo este modo alternativo de evaluación es necesario establecer las competencias que se pretende que los alumnos alcancen. Siguiendo a Dochy et al. (2002) nos parece fundamental poner de manifiesto que los cambios que están teniendo lugar en nuestra sociedad y en el entorno laboral hacen indispensable que el alumno adquiera una serie de competencias profesionales, es decir, éstas no son una opción sino un requisito. Por esta razón, se pidió a todos los alumnos que prepararon el portfolio que al finalizar el mismo completaran el siguiente cuadro con el fin de medir cuál era el grado en

que habían desarrollado las siguientes competencias genéricas. Al final del mismo destacamos los resultados más relevantes.

<b>Competencias</b>	<b>Nada</b>	<b>Poco</b>	<b>Bastante</b>	<b>Mucho</b>	<b>Muchísimo</b>
Aprender con autonomía					
Aplicar mis conocimientos a situaciones reales					
Aplicar conocimientos en la práctica					
Adaptación a nuevas situaciones					
Preocupación por la calidad del trabajo					
Gestionar la información					
Trabajo autónomo					
Trabajar en equipo					
Analizar-sintetizar					
Organización y planificación					
Comunicación, liderazgo					
Creatividad					
Tomar decisiones					
Conocimientos informáticos					
Redactar					
Integrar ideas en un ensayo o informe					

**Tabla 3.** Competencias adquiridas por el alumnado al realizar el portfolio.

Nos parece relevante poner de manifiesto en todos los casos, al menos el 50% del alumnado coincide en que han adquirido mucho o muchísimo una competencia. Por ejemplo, en el caso de la competencia “preocupación por la calidad del trabajo”, el 65,2% del alumnado exponen que la han adquirido muchísimo y el 34,8% coincide en que la han adquirido mucho, de modo que ningún alumno elige las opciones de bastante, poco o nada. Nos llama la atención el hecho de que en algunas ocasiones más del 50% del alumnado señale que ha adquirido una competencia muchísimo, como es el caso de la competencia “aplicar conocimientos a la práctica” (83,6%), “trabajo autónomo” (65,2%) u “organización y planificación” (52,1%).

Sólo hay una competencia en la que la mayoría del alumnado pone de manifiesto que la ha adquirido bastante. Se trata de la competencia “adaptación a nuevas situaciones”, en la que el 43,4% responde bastante y el 4,3% contesta poco; por otro lado el 34,7% responde que ha adquirido mucho esta competencia frente al 13% que responde muchísimo.

Ni que decir tiene que hay competencias en las que varían mucho las respuestas dependiendo, a nuestro juicio, de los conocimientos previos de cada alumno o alumna a la hora de realizar las distintas actividades. Por ejemplo, el 39,1% del alumnado responde que ha adquirido poco la competencia “tomar decisiones” y el mismo porcentaje responde que la han adquirido mucho. Algo parecido ocurre con la competencia “redactar” en la que el 30,4% expresa que ha adquirido poco esta competencia, frente al 26% cuya respuesta es mucho y el 43,4% señala que la ha adquirido muchísimo.

Las respuestas también son heterogéneas en la competencia “aplicar mis conocimientos a situaciones reales”, con los siguientes porcentajes: 13% poco, 26% bastante, 30’4% mucho y 30’4% muchísimo. Algo parecido ocurre con la competencia “comunicación y liderazgo”, en la que el 8’6% del alumnado señala que la ha adquirido poco, el 34’7% bastante, el 39,1% mucho y el 21,7% expone que la han adquirido muchísimo.

Por otro lado, dentro de las respuestas heterogéneas, hay una competencia, “integrar ideas en un ensayo o informe”, en la que el mismo número de alumnos pone de manifiesto que la ha adquirido bastante y muchísimo, por lo que el porcentaje es del 26% en ambas respuestas, frente al 4,3% cuya respuesta es poco y casi la mitad del alumnado, el 43,4% responde mucho.

Finalmente nos parece interesante apuntar que sólo seis de las dieciséis competencias evaluadas han sido evaluadas con la respuesta poco y siempre con un porcentaje inferior al 15%. Además, nos parece muy interesante señalar que ningún alumno pone de manifiesto no haber desarrollado una competencia nada, hecho que destaca cómo el alumnado toma conciencia de su propio proceso de aprendizaje y cómo, en mayor o menor medida, asume el protagonismo en todo el proceso al desarrollar cada una de las competencias señaladas.

#### **4. Discusión y conclusión**

Siguiendo las propuestas del EEES es necesario que la evaluación se convierta en un proceso formativo y transparente de modo que se mejore todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, la evaluación ha de estar relacionada con la metodología, de ahí que tengan que ser evaluadas habilidades y destrezas además de conceptos teóricos.

La investigación descrita en este artículo es una experiencia de implementación de una metodología y un modo de evaluación activo centrado en el portfolio cuyos fines principales son mejorar la calidad de la enseñanza y potenciar un mejor aprendizaje de los alumnos. En la investigación nos propusimos centrarnos en uno de los cinco pilares fundamentales del proceso de convergencia europea: el aprendizaje autónomo. Para ello diseñamos procedimientos de evaluación acordes con el sistema ECTS, prestando especial atención al portfolio por ser una forma auténtica de evaluación que permite establecer una vinculación entre la teoría y la práctica, así como una buena herramienta para la reflexión.

Este artículo ha puesto de manifiesto que el portfolio hace que el alumno desarrolle diversas estrategias de aprendizaje que poco tienen que ver con memorizar conceptos. Entre estas estrategias destacan la utilización de fuentes bibliográficas que les permitan obtener datos y ser selectivos con la información, interpretar los resultados y ser críticos, así como trabajar en equipo, competencias que serán requeridas en todo momento de su vida profesional.

La realización del portfolio encaja perfectamente con la filosofía del EEES pues evaluar a los alumnos de este modo implica que el eje central es el alumno y su proceso de aprendizaje. El portfolio ofrece a los alumnos la posibilidad de reflexionar sobre su propio aprendizaje ya que pueden observar cuáles con sus progresos, qué dificultades tienen con algunas de las actividades propuestas, y sobre todo, les ofrece una evaluación fiable de sus aprendizajes y esfuerzos.

Los cambios en la enseñanza están justificados si se mejoran los resultados de los aprendizajes, tal y como ocurre en la experiencia que se ha descrito en este artículo. En este sentido, el uso del portfolio como herramienta evaluadora está justificada por las razones expuestas en el párrafo anterior y porque los exámenes tradicionales suelen medir los conceptos que han sido memorizados por el alumnado y que en muchas ocasiones tienen poco que ver con el del trabajo real y la vida cotidiana de los alumnos.

Una evaluación de calidad lleva consigo desterrar la idea de muchos alumnos de que su nota del examen se debe a la suerte o al tipo de examen. De ahí que esta investigación pone de manifiesto las siguientes ventajas del uso del portfolio: permite integrar las tareas del proceso de aprendizaje con la evaluación; ayuda a evaluar el progreso y los logros y ofrece a los profesores más información sobre el esfuerzo que los alumnos realizan y sobre la realización de cada una de sus actividades.

Este modo de evaluación implica que tanto los profesores como los alumnos asumen nuevos papeles en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, el hecho de que el profesorado potencie las capacidades individuales de los alumnos con el fin de que sean autónomos en su aprendizaje lleva consigo cambios en la enseñanza, entre los que destacan una adecuación de las metodologías docentes al aprendizaje y una organización de la docencia en la que se presta especial atención al tiempo y al esfuerzo que el alumnado emplea.

### **Referencias bibliográficas**

- Bonsón, M. y Benito, A. (2005). Evaluación y aprendizaje. En Benito, A. y Cruz, A. (coords.) *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. (pp. 87-100). Madrid: Narcea.
- Brown, S. (2003). Estrategias institucionales en evaluación. En Brown, S. y A. Glasner (eds.) *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Traducción de Miguel Callizo (pp. 23-33). Madrid: Narcea.
- Celce Murcia, M. y Olshtain, E. (2000). *Discourse and Context in Language Teaching – A Guide for language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Colen, M.T., Giné N. e Imbernon, F. (2006). *La carpeta de aprendizaje del alumnado universitario*. Barcelona: Octaedro.
- Cornella, A. (2002). Educación y creación de riqueza. *Cuadernos de Pedagogía*, 52.
- Cruz de la, A. (2003). El proceso de convergencia europea: ocasión de modernizar la Universidad Española si se produce un cambio de mentalidad en gestores, profesores y estudiantes. *Aula Abierta*, 82, 191-216.
- Dochy, F., Segers, M. y Dierick, S. (2002). Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una nueva era de la evaluación. *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 2, 2.

- Gibbs, G. (2003). Uso estratégico de la evaluación en el aprendizaje. En Brown, S. y Glasner, A. (eds.) *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Traducción de Miguel Callizo. (pp. 61-74). Madrid: Narcea.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe. Informe final. Proyecto Piloto-Fase 1*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Hernández, F. (2003). Enseñar y aprender en la Universidad: una adaptación necesaria de las titulaciones al Espacio Europeo de Educación Superior. *Circunstancia, Revista de Ciencias Sociales*, 8, 173-190.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal: Guérin.
- López Noguero, F. (2005). *Metodología participativa en la Enseñanza Universitaria*. Madrid: Narcea.
- Martínez Lirola, M. (2007). El nuevo papel del profesor universitario en el proceso de convergencia europeo y su relación con la interacción, la tutoría y el aprendizaje autónomo. *Porta Linguarum. Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 7, 31-43.
- Martínez Lirola, M. (2008). Una propuesta de evaluación en el EEES: el uso del portfolio en una clase de idiomas. *Porta Linguarum. Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 8.
- McDowell, L. y K. Sambell (2003). La experiencia en la evaluación innovadora. En Brown, S. y Glasner, A. (eds.) *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Traducción de Miguel Callizo. (pp. 91-103). Madrid: Narcea.
- Pereyra-García, M. A., Sevilla, M. y Luzón, A. (2006). Las universidades españolas y el proceso de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Limitaciones y perspectivas de cambio. *Revista española de educación comparada*, 12, 37-80.
- Pérez Paredes, P. y Rubio, F. (2005). Testing and assessment. En D. Madrid, McLaren, N. y Bueno, A. (eds.) *TEFL in Secondary Education*. (pp. 605-639). Granada: Universidad de Granada.
- Race, P. (2003). ¿Por qué evaluar de un modo innovador?. En Brown, S. y Glasner, A. (eds.) *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Traducción de Miguel Callizo. (pp. 77-90). Madrid: Narcea.
- Rico Vercher, M. y C. Rico Pérez (2004). *El Portfolio Discente*. Alcoy: Marfil.
- Sanchez, P. y Zubillaga, A. (2005). Las universidades españolas ante el proceso de convergencia europea: Análisis de las medidas institucionales y acciones de aplicación. *Revista de Educación*, 337, 169-187.
- Teichler, U. (2006). El Espacio Europeo de Educación Superior: visiones y realidades de un proceso deseable de convergencia. *Revista española de educación comparada*, 12, 113-144.
- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.