

La evaluación en el marco del EEES: El uso del portfolio en Filología Inglesa

Evaluation within the European Higher Education Area: The portfolio in English Philology

María Martínez Lirola
Universidad de Alicante
maria.lirola@ua.es

Eliecer Crespo Fernández
Universidad de Alicante
eliecer.crespo@ua.es

Resumen

El conjunto de cambios y adaptaciones que conlleva el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en la función docente del profesorado universitario supone una profunda revisión del proceso de evaluación, que se antoja como marco dinamizador del proceso de enseñanza-aprendizaje en su conjunto. Desde este punto de vista, el presente artículo ofrece una propuesta de evaluación dentro del modelo propuesto por la Convergencia Europea en una asignatura troncal con un elevado número de alumnos matriculados en la titulación de Filología Inglesa. Para tal fin, hemos modificado sustancialmente las técnicas de evaluación tradicionales y nos hemos basado en el uso del portfolio como método que aúna los principios básicos del nuevo modelo docente.

Palabras clave

Convergencia Europea, evaluación, portfolio, Filología Inglesa.

Abstract

Universities need to introduce significant changes and innovations to adapt to the European Higher Education Area (EHEA). Among the requirements that the forthcoming educational model demands, the present paper is devoted to evaluation as a key element in the teaching-learning process. In this regard, the article offers a proposal of assessment in a one term course of English Philology as an illustrative example of how to evaluate large classes following the model proposed in Bologna. The adaptation of the evaluation process to the new educational needs entails a thorough revision of the evaluation techniques, among which we will draw attention to the use of the portfolio as a method which provides a perceptive way to assess within the reform of Higher Education.

Keywords

European Higher Education Area, evaluation, portfolio, English Philology.

1. Introducción

La Universidad no puede permanecer ajena a los cambios sociales, culturales y tecnológicos a los que estamos asistiendo en Europa en las últimas décadas. En efecto, como lógica reacción a los momentos que vivimos, la Educación Superior está en pleno proceso de transformación de unas estructuras ancladas en modelos docentes centrados, casi con exclusividad, en la figura del profesor como depositario y transmisor único del

saber y con los alumnos como meros espectadores y receptores del mismo. La creación del Espacio Europeo de Educación Superior (a partir de ahora EEES), concepto que se define en la Declaración de Bolonia (1999), supone una respuesta desde la Universidad a los cambios apuntados que se manifiesta fundamentalmente en dos aspectos que vertebran la reforma de la Educación Superior: en primer lugar, en la implantación del sistema de créditos europeos ECTS (*European Credits Transfer System*) a fin de conseguir titulaciones equiparables a nivel europeo;¹ en segundo lugar, en la transformación de la universidad del enseñar a la universidad del aprender, lo que supone un cambio de énfasis del suministro de información (*input*) a los resultados del aprendizaje (*output*). Este nuevo enfoque conlleva, a su vez, una serie de modificaciones en la docencia universitaria, entre los que cabe destacar los siguientes:

1. Construcción de un aprendizaje significativo basado en conocimientos previos y no en expectativas infundadas con respecto al nivel del alumnado.
2. Uso de técnicas que permitan trabajar de forma autónoma y manejar recursos de distinta naturaleza. En este sentido, asistimos a una nueva organización de las actividades en la que se prima la producción del estudiante.
3. El profesor pasa a ser un gestor del proceso de aprendizaje, un facilitador de competencias, más que un depositario del saber, lo que implica, como señala Zabalza (2002: 110), que el docente pase a un segundo plano al perder su exclusividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
4. Definición de los objetivos basados en competencias (saber hacer), y no únicamente en conocimientos disciplinarios (saber), que, en no pocas asignaturas, habían sido los únicos índices valorados en la evaluación.

En este marco, el proceso de evaluación constituye un aspecto crucial para el desarrollo de la transformación que requiere el EEES. Partimos de la idea de que toda investigación en materia de docencia universitaria debe partir necesariamente de las necesidades del profesorado, y, en el caso de la evaluación, esta necesidad se nos antoja acuciante. Después de todo, el clásico examen escrito como único modo de medir el progreso de los alumnos deja de tener sentido dentro del modelo propuesto por Bolonia, por lo que hay que buscar métodos alternativos y complementarios a las pruebas escritas. En este sentido, consideramos que la presentación de un modelo de evaluación concreto de una asignatura troncal puede servir no sólo como reflexión a la comunidad docente, sino también como ejemplo significativo del método a seguir para evaluar en el marco del EEES grupos numerosos (de unos 70 alumnos), lo cual no es tarea fácil. Asimismo, cabe señalar que el presente trabajo también cobra sentido como complemento a otras investigaciones no tan estrechamente ligadas a una asignatura concreta, tanto en lo referente a los procesos de evaluación (López, 2006) como al propio uso del portfolio (Rico y Rico, 2004; Colen *et al.*, 2006; Barberà *et al.*, 2006), método de evaluación en el que basamos el presente artículo.

¹ Con respecto a los créditos europeos, comúnmente llamados ECTS, véase la guía publicada por la Comisión Europea (1998). Otros trabajos dignos de mención son los llevados a cabo por Pagani (2002), Bueno *et al.* (2004) y Martínez y Sauleda (2005). De forma más específica, Gómez (2004) se ocupa de los créditos ECTS en Filología.

Así, después de ofrecer el marco teórico en el que se sitúa nuestro trabajo y la justificación del mismo, presentaremos a continuación la metodología seguida y los objetivos que nos planteamos como paso previo a la presentación de una propuesta de evaluación basada en el portfolio. Posteriormente, y ya de forma más específica, nos centraremos en el uso del portfolio como elemento de evaluación y docencia en una asignatura troncal en la titulación de Filología Inglesa. Para ello, daremos cuenta de las cuestiones de orden práctico que surgen a la hora de la implementación de este método, así como del catálogo de actividades a partir de las cuales se elaboraría el portfolio. Finalmente, ofrecemos las conclusiones y los resultados obtenidos.

2. Objetivos y metodología

Teniendo pues en cuenta el aspecto primordial de la evaluación en el marco del EEES, el presente artículo propone un sistema de evaluación acorde con el modelo de la Convergencia Europea basado en el uso del *portfolio*² en la asignatura troncal de la titulación de Filología Inglesa Gramática Inglesa III. Más concretamente, en este artículo nos hemos propuesto los siguientes objetivos:

- Destacar la importancia del portfolio como método de evaluación que fomenta los pilares del paradigma educativo propuesto por el EEES, entre los que cabe citar la mayor autonomía del alumno, el nuevo rol del profesor como facilitador de competencias, el papel activo del alumno en su proceso de aprendizaje, el carácter continuo del proceso, etc.
- Considerar distintos instrumentos de evaluación junto al tradicional examen escrito: la observación sistemática del alumno en clase, tanto su actitud (participación, grado de vinculación con la asignatura) como sus producciones orales (exposiciones, debates, trabajo por parejas y en equipo, etc.) y escritas, junto con su actuación en las tutorías, ya sea grupales o individuales, etc.
- Presentar cuestiones prácticas en el uso del portfolio (fases, gestión de periodos, calendario de entregas, índices de calidad, etc.) y revitalizar las horas de tutoría como parte fundamental del proceso de evaluación dentro del nuevo modelo de Educación Superior.
- Ofrecer un método de evaluación acorde con el sistema ECTS en una asignatura de segundo ciclo de la titulación de Filología Inglesa.

Los principios metodológicos puestos en práctica en la propuesta alternativa de evaluación que aquí ofrecemos se basan en tres aspectos fundamentales: la observación de la experiencia en el aula universitaria; la elaboración de los materiales que componen el portfolio y la organización de los mismos; y el análisis de la validez de los instrumentos propuestos a través de los resultados obtenidos. Veamos a continuación sucintamente qué pasos hemos seguido en cada uno de estos estadios:

- *Fase de observación y preparación.* Tras nuestra observación como docentes de la realidad de nuestros alumnos y la comprobación del elevado

² El portfolio ha recibido denominaciones como “carpeta de trabajo” o “dossier de trabajo”. En el presente artículo, sin embargo, preferimos mantener el término inglés por su alto consenso en la comunidad docente.

número de suspensos en las últimas convocatorias celebradas, dedujimos que con los instrumentos de evaluación utilizados hasta ese momento era sumamente complicado alcanzar las metas propuestas en el modelo de Bolonia en una asignatura como Gramática Inglesa III. Por ello, nos propusimos elaborar una propuesta de evaluación basada en el uso del portfolio que diera respuesta a las necesidades del profesorado ante el nuevo paradigma educativo y supusiera de algún modo una forma de vertebrar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, en primer término nos dedicamos a discutir qué aspectos de la evaluación con el portfolio habría que considerar prioritarios dentro de la asignatura concreta en la que nos propusimos implementar este método y valoramos las posibilidades reales de implantación teniendo en cuenta las dificultades que presentaba la docencia en una asignatura con una carga teórica considerable y en grupos con un elevado número de alumnos, como era nuestro caso.

- *Fase de elaboración de materiales del portfolio.* En esta segunda fase, procedimos a elaborar el catálogo de productos que componen el portfolio y a establecer los aspectos prácticos para su implementación (véanse los apartados 4.1 y 4.2). Para ello, partimos de una premisa fundamental: tanto las actividades como los materiales e índices de evaluación así como los plazos de entrega y demás cuestiones de tipo práctico debían estar adaptados a las características específicas de la asignatura y al tipo de alumnado con el objeto de garantizar la validez del método, lejos de cualquier abstracción teórica, normalmente de poco éxito en el terreno de la docencia. Asimismo, para la selección de las distintas tareas, partimos de los principios que surgen de forma natural dentro del nuevo modelo de Enseñanza Superior. Un modelo que, como hemos apuntado anteriormente, se basa en la autonomía del alumno y en la práctica del “saber hacer” más que en la teoría del “saber”, no podía sino promover una metodología activa, participativa y que fomente el diálogo entre profesor-alumno y entre los propios alumnos.
- *Fase de análisis de los resultados.* Finalmente, procedimos a poner en común los resultados obtenidos después de poner en práctica la evaluación con el portfolio. Para ello, nos servimos de distintos indicadores, tanto de carácter subjetivo (impresiones personales sobre la actuación de los alumnos y su predisposición ante las diferentes tareas), como objetivo (comentarios de los alumnos y, por supuesto, las calificaciones obtenidas en la convocatoria de junio de 2007 después de aplicar el modelo de evaluación EEES que figura más adelante en la tabla 1).

En suma, nuestro *modus operandi* en el proceso de evaluación que aquí ofrecemos se puede calificar de ecléctico; no en vano, presenta un carácter pasivo-reflexivo (como corresponde a un método observacional de la experiencia directa en el aula y de las necesidades e inquietudes del alumnado) a la vez que experimental (pues supone una aplicación de tipo práctico y concreto de evaluación). En suma, lejos de la construcción de modelos teóricos, nuestra metodología responde a un fin didáctico que se nos antoja crucial en el nuevo modelo educativo: ofrecer modelos de evaluación acordes con el EEES a partir de la observación crítica de la realidad del aula universitaria.

3. Propuesta de evaluación acorde con el sistema ECTS. El portfolio

En todo modelo que emane del EEES el clásico examen que cuenta prácticamente con el 100% de la nota final debe eliminarse del proceso evaluativo. De hecho, la evaluación ha de ser un fiel reflejo de las actividades llevadas a cabo y, por tanto, el examen tradicional es incapaz, por sí mismo y sin otros instrumentos de evaluación, de dar respuesta a las necesidades del modelo de la Convergencia Europea. Así, hemos diseñado una propuesta de evaluación en la que los exámenes ven mermado considerablemente su peso en la nota final, en favor de otras técnicas más acordes con el nuevo modelo de Educación Superior.

Uno de los principales aspectos de esta propuesta de evaluación es el portfolio. Se trata de una carpeta de trabajo en la que el alumno recopila las tareas diseñadas para adquirir las competencias que como objetivo se marca el docente en su disciplina. Los alumnos deben guardar en esta carpeta todos los borradores y las diferentes versiones de las tareas que sean requeridas por los profesores. El portfolio sirve, además, para que los alumnos mejoren su nivel de escritura, con lo que la utilidad de este método es amplia. En palabras de Celce y Olshtain (2000: 159): “The portfolio, which is usually an ongoing collection of different writing assignments kept by the student in a folder or workbook, has become an important concept in developing writing skills and in giving teachers a fairer and more perceptive way to evaluate”.³

El portfolio supone una herramienta útil en la Educación Superior pues ofrece materiales que manifiestan el progreso de los alumnos, el grado de asimilación de los contenidos y la capacidad para desarrollar competencias. Concretamente, el portfolio permite, en primer lugar, integrar las tareas del proceso de aprendizaje con la evaluación; en segundo lugar, ayuda a evaluar los logros de los alumnos así como su grado de madurez y autonomía; y en tercer lugar, ofrece al profesorado más información sobre el esfuerzo que los alumnos realizan y sobre el cumplimiento de cada una de las tareas. De esta manera, en las carpetas de trabajo se ilustra la totalidad del proceso de aprendizaje y se refleja cómo, cuándo y dónde los conceptos, las destrezas y las competencias han sido adquiridas por los alumnos. El uso del portfolio está muy relacionado con el aprendizaje basado en proyectos (*project-based learning*), es decir, pequeños trabajos de investigación que formarían parte del portfolio de los alumnos y constituirían otro índice fiable de evaluación.

Así, en nuestra propuesta de evaluación el portfolio cobra gran importancia. Los exámenes escritos tienen un peso del 50% en la calificación total y el resto de la nota se obtendrá de la siguiente manera: el 40% consistirá en la evaluación del portfolio del alumno y el 10% restante en la asistencia y participación en clase. Estos porcentajes se reflejan en la tabla que ofrecemos a continuación:

³ “El portfolio, que consiste en una compilación de tareas escritas recopiladas por el estudiante en una carpeta o libro de trabajo, se ha convertido en una importante herramienta para desarrollar habilidades de escritura y permitir al profesorado disponer de un método más justo y eficaz para evaluar” (la traducción es nuestra).

ASPECTO	CRITERIOS	INSTRUMENTOS	PORCENTAJE
CONCEPTOS DE LA MATERIA	<ul style="list-style-type: none"> - Dominio de los principales conocimientos teóricos. - Claridad en la descripción de los conceptos teóricos. - Aplicación de los conceptos teóricos a textos escritos en inglés. 	Se realizará al final del cuatrimestre una prueba escrita. Dicha prueba (de carácter objetivo) se puntuará entre 0 y 5.	50% (25% el examen de cada cuatrimestre)
PORTFOLIO	<p>En cada <u>portfolio</u> se analizarán los siguientes aspectos a modo de indicadores de evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Originalidad. - Ortografía y presentación. - Bibliografía empleada. - Calidad de la documentación. - Estructura en la exposición y valoración de las conclusiones alcanzadas. - Valoración crítica de las ideas y argumentos de los autores trabajados. 	- Entrega de los materiales requeridos por el profesor y de ejercicios prácticos. Se entregará al final del primer cuatrimestre y al final del segundo.	40% (20% cada uno de los materiales del primer y segundo cuatrimestre)
ASISTENCIA Y PARTICIPACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Participación activa en clase. - Participación en los debates. - Participación en las prácticas grupales de clase. - Realización de los ejercicios propuestos en clase y en el <u>campus virtual</u>. 	- Observación sistemática del alumno, tanto en las producciones escritas como orales.	10%

Tabla 1: Modelo de evaluación EEES

Como se observa en la tabla, el examen basado en conceptos pierde gran parte de su peso en la calificación final – de hecho, “sólo” cuenta la mitad de la calificación – en favor de otros indicadores que tradicionalmente habían pasado prácticamente inadvertidos en la evaluación: el registro de trabajo personal basado en el uso del portfolio (40%) y la participación del alumno en clase (10%), aspecto este último que, después de todo, está íntimamente ligado a las actividades a incluir en las carpetas de trabajo. En la siguiente sección daremos cuenta de cómo el portfolio puede ponerse en práctica en el caso concreto de una asignatura de la licenciatura de Filología Inglesa, lo que bien puede servir como ejemplo de la realidad que el docente universitario encuentra en su práctica diaria.

4. La experiencia del portfolio en la asignatura Gramática Inglesa III

En el apartado anterior hemos defendido el portfolio como instrumento de indudable valía en el proceso de evaluación. A continuación veremos, ya de manera más práctica, cómo este método se puede aplicar y las principales ventajas que ofrece. Para ello, hemos tomado como ejemplo la asignatura troncal de segundo ciclo de la titulación de Filología Inglesa Gramática Inglesa III. Su elección para el presente trabajo no ha sido, ni mucho menos, caprichosa, ya que sus características posibilitan que estemos ante un caso de una asignatura en la que convergen un buen número de factores que dificultan el trabajo individualizado propio del portfolio, a saber: se trata de una asignatura con un elevado número de alumnos (en torno a los 75); requiere la asimilación de conceptos

que no tienen una aplicación práctica directa; y no está directamente relacionada con la futura actividad profesional de los estudiantes. A pesar de todo ello, veremos en los siguientes apartados cómo el portfolio se puede poner en práctica en esta materia, combinando, en lo posible, las premisas del EEES con los objetivos propios de la asignatura, todo ello sin perder de vista la realidad del aula.

4.1 Aspectos prácticos de la implementación del portfolio

4.1.1 Fases

En el trabajo con el portfolio hay que distinguir distintas fases tanto en lo concerniente a la organización del profesor como al trabajo del alumno. En lo que respecta a las primeras, siguiendo a Escobar (2001: 349), nos proponemos seguir los siguientes pasos para ayudar a los alumnos a crear y mantener el portfolio:

- *Elección de tareas.* Se debe elegir un número de tareas relacionadas con los objetivos y las competencias de aprendizaje. En nuestro caso, dado el elevado número de alumnos, el número de tareas no debería ser excesivo, de manera que podamos dedicar a cada estudiante el suficiente tiempo y monitorizar su progreso adecuadamente. Debemos ser, en este sentido, realistas y cautos.
- *Definición de los criterios de evaluación.* Se han de definir los criterios con claridad. De hecho, las tareas se han de evaluar según los criterios establecidos con anterioridad y conocidos por los alumnos.
- *Calendario de entrega y presentación.* La presentación de evidencias se llevará a cabo tanto en tutorías de asistencia obligatoria como en determinadas horas de clase. Este calendario de entrega y presentación (que debe estar abierto a posibles cambios) ha de ser conocido por el alumnado con la mayor antelación posible, de modo que puedan organizar su propio horario de trabajo, lo que indirectamente favorecerá su autonomía.

Por otra parte, en lo que respecta al alumno, basándonos en Barberà *et al.* (2006: 58), consideramos que los estudiantes deben seguir las siguientes fases en la elaboración del material, monitorizadas, en la medida de lo posible, por el profesor:

- *Recogida de información.* A partir de la tarea propuesta, los estudiantes han de ser capaces de manejar distintas fuentes de información. Así, se demuestra hasta qué punto el alumno es autónomo y progresa en su aprendizaje.
- *Selección.* De la información recogida, el estudiante deberá ser capaz de distinguir los datos relevantes para su objetivo de los meramente anecdóticos.
- *Reflexión.* El alumno ha de manejar los datos obtenidos, contrastarlos entre sí y llegar a determinadas conclusiones que aporten una solución satisfactoria a la pregunta o problema presentado por el profesor.
- *Publicación.* Se trata de la fase final del portfolio. El alumno presenta su material de trabajo, ya sea en una tutoría individualizada, grupal o en clase, dependiendo de la tarea propuesta para cada tema.
- *Valoración del trabajo.* Una vez entregada y /o presentada la documentación que compone el portfolio, se procederá a la valoración del mismo, tanto por el profesor a partir de los criterios de evaluación anunciados con anterioridad como por los propios estudiantes en el caso de presentarse en clase.

4.1.2 Índices de evaluación y entrega de documentación

Con la preparación del portfolio, según lo apuntado anteriormente, el alumno conseguirá hasta el 40% de la nota de cada cuatrimestre. La evaluación concreta del portfolio depende, lógicamente, de las características de cada materia en cuestión y del grado de desarrollo personal y académico de los estudiantes. A ello hay que añadir que cada unidad y actividad presentan unas características propias, lo que dificulta ofrecer unas líneas maestras a este respecto. En cualquier caso, como norma, en cada propuesta de trabajo, ya sea de mayor o menor envergadura, se valorarán, como mínimo, los siguientes índices de calidad, que han de entenderse como criterios para calificar el portfolio, y que han de ser conocidos por el alumnado con antelación:

- Adecuación en el uso y selección de fuentes bibliográficas y documentales.
- Uso de la terminología adecuada.
- Análisis contrastivo de teorías y autores.
- Valoración crítica y originalidad en el desarrollo y presentación del trabajo.
- Respuesta a la pregunta formulada y soluciones a los problemas planteados.
- Rigor en el uso de la lengua inglesa escrita u oral (según el caso).
- Presentación y defensa adecuada de cada actividad.

En la entrega de los trabajos correspondientes a cada unidad y en las citas con el profesor en las tutorías grupales o individuales, es importante que se respeten los plazos establecidos, especialmente en el caso de asignaturas como la nuestra, con un elevado número de alumnos. Esta exigencia en el cumplimiento de los plazos no es el resultado, ni mucho menos, de una actitud intransigente por parte del profesor, sino que responde a una estrategia que supone numerosas ventajas: posibilita que el profesor avance en la materia de manera uniforme; motiva al alumno a trabajar de forma continua y no sólo al final del cuatrimestre, permitiendo la construcción del aprendizaje significativo comentado con anterioridad; y permite al alumno tomar conciencia del compromiso adquirido con el profesor y, en el caso de los trabajos en grupo, con el resto de los compañeros, lo que, sin duda, favorecerá su madurez y responsabilidad.

4.1.3 Organización de periodos

El uso del portfolio requiere también un cambio considerable en lo que concierne a la organización de periodos. En primer lugar, el portfolio depende íntimamente de las horas de tutoría del profesorado y ayuda a dar un nuevo sentido a esos periodos que, en muchos casos, sólo utilizan los alumnos los días previos al examen. De hecho, se marcarán horas de tutoría de obligada asistencia en las que los estudiantes, dependiendo del caso, han de presentar sus dudas, comentar distintos aspectos de las actividades realizadas, llevar preparadas sus carpetas, defender el trabajo realizado, etc. Estas tutorías pueden ser individuales o en pequeño grupo. Dado que estamos ante una asignatura con un elevado número de alumnos, tendremos que combinar tareas que requieran un mayor seguimiento con otras que permitan un trabajo más independiente. De hecho, llevar a cabo un seguimiento individualizado de todas y cada una de las tareas del portfolio en un grupo numeroso es prácticamente imposible.

Como muchas de las actividades del portfolio requieren bastante trabajo personal y emplear tiempo en la búsqueda de información, alguna clase práctica de la asignatura (de forma periódica, ya sea semanal o quincenalmente) se puede emplear para avanzar en las tareas del portfolio. Igualmente, esa hora de clase también será utilizada para monitorizar el desarrollo del trabajo, resolver posibles dudas, orientar a los equipos de trabajo etc., en cada una de las fases del portfolio apuntadas anteriormente. Dedicar ese periodo a trabajar en las tareas del portfolio con la ayuda directa del profesor será, sin duda, bienvenido por parte del alumnado, pues no olvidemos que este método supone una importante carga en términos de tiempo y esfuerzo para el estudiante universitario. Al mismo tiempo, ayudará a descargar las horas de tutoría, ya bastante saturadas en el trabajo con el portfolio en los grupos de una matriculación alta.

4.2 Catálogo de productos del portfolio

A continuación ofrecemos, a modo orientativo, una propuesta de tareas a incluir en el portfolio para cada uno de los temas del segundo cuatrimestre de la asignatura, que corresponde a los procesos de formación de palabras en inglés (*word-formation processes*).⁴ Optamos por un portfolio cerrado, en el que las tareas vienen marcadas, en su mayor parte, por el profesor (cf. Barberà *et al.*, 2006: 58). Pese a las ventajas que ofrecería un portfolio abierto en el que se deja más margen de decisión al alumno y se fomenta la toma de decisiones, estimamos que la naturaleza de la disciplina tomada como ejemplo, con un considerable grado de abstracción y sin relación directa con su futura práctica profesional, aconseja un tratamiento más dirigido por el profesor.

TEMA 7 “COMPOUNDING”. Una vez estudiadas las referencias bibliográficas presentadas en clase y los distintos enfoques propuestos por cada autor en relación a la composición de palabras, los alumnos preparan una clasificación exhaustiva de los compuestos en inglés en la que se recojan todos los aspectos diferenciadores presentados por los autores estudiados. Además, escriben un pequeño ensayo en el que se resuman las notas definitorias de las clasificaciones de cada autor. Se valorará la consulta de referencias de la bibliografía suplementaria y el uso de la lengua escrita.

TEMA 8 “DERIVATION”. Por grupos se trabajarán las principales características de algunos prefijos y sufijos a fin de presentar en una clase práctica una exposición oral de 10 a 15 minutos por grupo, que constará de una valoración crítica, ilustrada con casos concretos, de las clasificaciones sobre la adición prefijal y sufijal. Cada grupo preparará un esquema que entregará al profesor antes de la presentación, además del texto completo en el que han basado su presentación, y que será posteriormente valorado por el profesor junto con el grupo en una tutoría obligatoria. El uso de la terminología adecuada y de las distintas clasificaciones existentes se considerará imprescindible. Asimismo, el rigor y la fluidez en el inglés oral se valorará positivamente.

TEMA 9 “CONVERSION”. Los alumnos trabajarán sobre una batería de ejercicios prácticos (*worksheet*) sobre la conversión facilitados por el profesor. Una vez corregidos en clase, los alumnos prepararán, en grupos, una *worksheet* con distintos casos de

⁴ El enunciado de cada una de las propuestas de trabajo iría, lógicamente, en lengua inglesa, vehículo habitual de comunicación en las clases de la titulación en la que desempeñamos nuestra actividad docente. Aquí lo ofrecemos en castellano para respetar los requisitos de la presente publicación.

conversión que se propondrán como trabajo y se corregirán en clase, actuando el grupo que ha elaborado cada *worksheet* como director del proceso de corrección, solventando las posibles dudas y ofreciendo, en su caso, alternativas correctas a las soluciones dadas por los compañeros. Cada hoja de trabajo será posteriormente revisada por el profesor.

TEMA 10 “SHORTENINGS” . Por grupos, los alumnos buscarán textos de prensa en los que se puedan detectar *clippings*, *blends* y *acronyms* (es decir, *reducciones*, *cruces léxicos* y *acrónimos*). Señalarán los ejemplos en el texto y escribirán un esquema en el que se describirán las principales características de cada palabra. Siempre que sea posible, los textos se presentarán en clase y se establecerá un debate en el que se comentarán las principales características de cada texto.

ACTIVIDAD FINAL. Se formarán grupos que prepararán una especie de examen, con unas diez palabras en las que deberá aparecer, al menos, un ejemplo de cada uno de los procesos de formación de palabras estudiados en el cuatrimestre. Se procederá de modo similar a lo realizado en la actividad del tema 9. Se intercambiarán las baterías de palabras, recibiendo cada grupo dos de ellas (obviamente distintas a la elaborada por ellos) y, en el plazo de una semana aproximadamente, cada grupo será responsable de exponer oralmente en clase, ayudado por recursos docentes (retroproyector, power-point, etc.), el análisis de cada palabra. Asimismo, responderá a las dudas que les planteen sus compañeros, apoyándose en las fuentes documentales y bibliográficas relativas a los procesos de formación de palabras recomendadas en el cuatrimestre.

ACTIVIDAD OPCIONAL. Parar aquellos alumnos más inquietos intelectualmente, se ofrecerá la posibilidad de preparar un pequeño trabajo de investigación a partir de los procesos de formación de palabras en lengua inglesa. Dicho trabajo no será asignado por el profesor, sino que aquellos alumnos interesados elegirán de entre los temas del segundo cuatrimestre, aquél por el que sientan un mayor interés. El único requisito es el de basar el trabajo en un corpus obtenido por ellos y extraído de una fuente concreta: prensa, radio, televisión, letras de canciones, diálogos cinematográficos, etc. Se les facilitará unas nociones sobre el trabajo de investigación y la necesidad de manejar distintas fuentes bibliográficas y llegar a unas conclusiones sobre la tarea realizada.

4.3 El portfolio en el marco de las competencias

Según hemos señalado en líneas anteriores, el portfolio constituye una excelente herramienta docente para evaluar el nivel de adquisición de competencias (“saber hacer”) de los alumnos. De hecho, y dado que los objetivos por competencias pasan a ser una de las piedras angulares del EEES (cf. Corominas, 2001; Barberà *et al.*, 2006), las tareas que se incluyen en el portfolio deben formularse teniendo en cuenta los objetivos por competencias que nos hemos marcado en la asignatura. A modo de ejemplo, y dadas las limitaciones de espacio del presente trabajo, veremos a continuación cómo la actividad correspondiente al tema 8 (“Derivation”) se inscribe en el marco del aprendizaje por competencias. Después de haber realizado las tareas de esta unidad satisfactoriamente, los alumnos deben haber sido capaces, en mayor o menor grado, de:

- Manejar fuentes bibliográficas, distinguiendo la información relevante para los fines que se persiguen de aquélla complementaria o meramente anecdótica.

- Aplicar los conceptos sobre la formación de palabras a ejemplos concretos, identificando los procesos formativos que tienen lugar en las unidades léxicas.
- Manejar y valorar las distintas clasificaciones propuestas por diferentes autores sobre la adición prefijal o sufijal (Bauer vs. Quirk).
- Desarrollar actitudes de responsabilidad en el trabajo en grupo, reparto de tareas, participación equilibrada, consenso en la toma de decisiones, etc.
- Defender oralmente en inglés una determinada postura ante un auditorio numeroso y, de esa manera, ser capaz de superar situaciones comprometidas.
- Redactar un pequeño trabajo de investigación sobre la adición prefijal o sufijal como proceso de formación de palabras en inglés.
- Fomentar la capacidad reflexiva y defender el trabajo ante posibles críticas.

5. Conclusiones y resultados

La propuesta de evaluación llevada a cabo no pretende, ni mucho menos, sentar bases categóricas sobre el uso del portfolio en la evaluación en el marco del EEES. Por supuesto, estamos ante un método flexible y sujeto a las características de cada titulación, de cada materia y, en último extremo, de los alumnos, que deberán ser, después de todo, los que posibiliten el éxito del método. Por todo ello, la propuesta que aquí hemos presentado se entiende abierta a todos aquellos cambios que el docente estime oportunos. En este sentido se manifiestan Colen *et al.* (2006: 51):

Finalmente, si entendemos que cada carpeta de aprendizaje debe reflejar el proceso de aprendizaje individual de cada alumno, y dado que éste es diferente, no existe ninguna carpeta de aprendizaje idéntica a otra. La carpeta de aprendizaje como producto final es variada y diversa, como diversos son los alumnos y diversos somos los profesores y profesoras.

Pese a las indudables ventajas del portfolio en el marco de la Convergencia Europea, debemos admitir que no se trata de un método exento de dificultades. A nuestro juicio, organizar la docencia y, en consecuencia, la evaluación, en torno a las carpetas de trabajo implica un reparto de los roles profesor-alumno tradicionalmente asignados en la función docente, reparto al que no sólo los profesores sino, a nuestro juicio, los alumnos no están acostumbrados ni, en un buen número de casos, totalmente convencidos; de hecho, el portfolio puede provocar una gran desorientación en los estudiantes que no han trabajado nunca de manera autónoma y en los que se muestran reacios al trabajo diario y se encuentran relativamente cómodos con el modo de proceder en la enseñanza universitaria tradicional.⁵ No en vano, no podemos olvidar que este método requiere una mayor constancia del alumno, una frecuente asistencia a las tutorías, una participación activa en clase, un compromiso con el profesor y con el grupo; en definitiva, una mayor responsabilidad, constancia y carga de trabajo.

Sin embargo, el portfolio cuenta con grandes ventajas y supone un magnífico instrumento para afianzar los principios propuestos por el modelo de la Convergencia

⁵ En este sentido, Esteban y Madrid (2007) consideran que las rutinas adquiridas con el sistema de enseñanza universitaria tradicional, la comodidad y la cultura estudiantil pueden dificultar el nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje.

Europea. Concretamente, mediante el modelo del portfolio somos testigos de que los alumnos van adquiriendo progresivamente distintas competencias, a saber:

- Poner en práctica los conceptos aparecidos en las unidades a lo largo del curso.
- Reflexionar sobre su propio trabajo y valorar críticamente el de los demás.
- Manejarse con fuentes de información y saber contrastarlas, lo que supone servirse de distintos recursos de investigación de forma autónoma y poder sintetizar y ampliar información.
- Transferir, extrapolar y aplicar conocimientos a situaciones nuevas.
- Demostrar compromiso y responsabilidad para el trabajo en grupo.
- Enfrentarse a situaciones que requieran hablar en público en la lengua extranjera como presentaciones orales y participaciones en debates.
- Redactar adecuadamente un trabajo académico, mostrando rigor en el uso de la lengua y respetando el registro adecuado.

Las ventajas y desventajas del trabajo con el portfolio apuntadas arriba parecen confirmarse si acudimos a los resultados de la experiencia de la aplicación práctica de las tareas apuntadas en el presente artículo en la asignatura en la que propusimos la implantación del portfolio. Consideramos las calificaciones académicas obtenidas por los alumnos en la convocatoria de junio del curso académico 2006/2007 un índice fiable y, sobre todo, objetivo del trabajo realizado. Al principio del cuatrimestre ofrecimos este método de evaluación a un total de 68 alumnos matriculados en Gramática Inglesa III, de los cuales 30 decidieron ser evaluados siguiendo los criterios del portfolio. El resto optaron por ser evaluados de manera tradicional, teniendo en cuenta una sola nota obtenida mediante un examen final escrito. Los resultados académicos son realmente significativos, y no dejan lugar a la duda: los 30 alumnos evaluados por medio del portfolio, según las tareas descritas en los apartados anteriores, aprobaron la asignatura, y en torno al 60% de los mismos obtuvieron una nota media de notable o superior al notable, lo que tiene un especial valor si consideramos las calificaciones en esta misma asignatura en convocatorias anteriores.⁶ 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 claramente de manifiesto que por medio de la evaluación con las carpetas de trabajo los alumnos aprenden más y mejor y obtienen mejores calificaciones, aunque esto lleve consigo una carga de trabajo considerable (cf. Martínez, en prensa). Sin embargo, somos conscientes de que el número de alumnos que se ofrecieron a ser evaluados mediante el portfolio es todavía bajo; confiamos que los buenos resultados logrados animen en futuras convocatorias a un mayor número de alumnos a optar por este método, si bien siempre habrá que dejar una puerta abierta a esos alumnos que, por una u otra razón, no pueden seguir las clases con asiduidad ni asistir a las tutorías programadas.

⁶ En la convocatoria de junio del curso académico 2005/2006 el índice de suspensos alcanzó el 47,6%, mientras que un 29% de alumnos consiguió un aprobado y únicamente un 23% obtuvo la calificación de notable (en este porcentaje hemos incluido el único sobresaliente que hubo). En la convocatoria de septiembre de ese mismo curso, el porcentaje de suspensos descendió hasta el 37,8%, el de alumnos con la calificación de aprobado aumentó hasta el 35% y obtuvieron un notable el 27%. El índice de aprobados y de notables es, en cualquier caso, muy inferior al obtenido con la aplicación del portfolio.

Los resultados positivos obtenidos mediante el modelo de evaluación EEES que aquí hemos presentado parecen confirmarse si acudimos a las opiniones de los alumnos. En conversaciones mantenidas con ellos, la mayoría de los alumnos evaluados mediante el portfolio coinciden en que han podido ver claramente la relación entre la teoría y la práctica. Asimismo están convencidos de haber aprendido progresivamente y valoran las ventajas de trabajar de forma continua y no unos días antes del examen, como parece favorecer el clásico examen final. Todo esto les hace sentirse parte activa del proceso de enseñanza-aprendizaje, dejando a un lado el papel pasivo que normalmente implica el modo de evaluación tradicional. Por el contrario, manifiestan por lo general que la principal desventaja del portfolio está relacionada con el tiempo que a los alumnos les lleva realizar las tareas que lo forman, lo que supone que no siempre les sea posible tener la carpeta de aprendizaje al día. En todo caso, como han visto reflejado en la nota este esfuerzo añadido, el nivel de satisfacción es alto, lo que nos anima, como docentes, a seguir por este camino.

Somos conscientes de que en el presente artículo nos hemos centrado en la experiencia de evaluación por medio del portfolio en una única asignatura, por lo que, en cierto sentido, el trabajo que aquí hemos presentado se podría calificar de anecdótico. Sin embargo, tal y como señalamos en la introducción, creemos que el modelo de evaluación diseñado bien podría servir como ejemplo para evaluar en el marco del EEES grupos con una matriculación elevada, amén de aportar tipos de tareas e ideas prácticas para la implantación de un método de trabajo y evaluación como es el portfolio. Sea como fuere, para observar cómo se ha empleado el portfolio en otras asignaturas en Filología y, con ello, poder tener una perspectiva más amplia de su funcionamiento, remitimos al lector al trabajo de Martínez (2007, en prensa).

En definitiva, la colección de trabajos de un alumno que compone el portfolio da fe no sólo de sus conocimientos teóricos, sino de sus destrezas, de aquello que queremos, como docentes, que el alumno sepa hacer, y le dota de autonomía, capacidad reflexiva y de organización de su propio aprendizaje. Por todo ello, consideramos que la evaluación con el portfolio va mucho más allá de la mera comprobación de conceptos, ya que documenta el grado de desarrollo y de aprendizaje de los alumnos en un sentido amplio. En definitiva, esperamos que un modelo de evaluación en el que el portfolio se considere un elemento central como el que aquí hemos propuesto, pueda servir como ejemplo significativo del método a seguir para evaluar en el nuevo marco educativo grupos con un elevado número de alumnos.

(Fecha de finalización del artículo: 3 de septiembre de 2007)

Cita bibliográfica del artículo:

Martínez, M. y Crespo, E. (2007) La evaluación en el marco del EEES: El uso del portfolio en Filología Inglesa. *Red U. Revista de Docencia Universitaria, número 2*. Consultado (día/mes/año) en http://www.redu.um.es/Red_U/2/

6. Bibliografía citada

- Barberà, E., Bautista, G., Espasa, A. y Guasch, T. (2006). *Portfolio* electrónico: desarrollo de competencias profesionales en la Red. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3 (2), 55-66.
- Bueno, J., García, M., Gómez, L., Marimón, C., Morell, T., Puche, C., Ramos, F. y Segura, C. (2004). Los créditos ECTS en Filología. Análisis de problemas específicos y consideraciones metodológicas. En M. A. Martínez y V. Carrasco (Eds.), *Espacios de participación en la investigación del aprendizaje universitario I*. (pp. 287-307). Alcoy: Marfil.
- Celce, M. y Olshtain, E. (2000). *Discourse and Context in Language Teaching. A Guide for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Colen, M., Giné, N. e Imbernon, F. (2006). *La carpeta de aprendizaje del alumnado universitario*. Barcelona: Octaedro.
- Comisión Europea. (1998). *European Credit Transfer System ECTS Users' Guide*. En: <http://europa.eu.int/comm/education/Socrates/ects.html>
- Corominas, E. (2001). Competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 325, 299-331.
- Escobar, C. (2001). La evaluación. En L. Nussbaum y M. Bernaus (Eds.), *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria* (pp. 325-358). Madrid: Síntesis.
- Esteban, M. y Madrid, J. M. (2007, Febrero). Formación para la Investigación y la Innovación docente (Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Murcia). *Red U. Revista de Docencia Universitaria, número 1*. En <http://www.um.es/redu/1>.
- Gómez, L. (2004). Créditos ECTS en Filología. En M. A. Martínez (Coord.), *Investigar colaborativamente en docencia universitaria* (pp. 1-116). Alicante: Universidad de Alicante.
- López, V. M. (2006). Cuestiones claves sobre evaluación, docencia universitaria y Convergencia Europea. La evaluación formativa como alternativa más coherente. En <http://www.ugr.es/magister/ECTS%20web/Documentos/profesorado/ponencia.Evaluacion.pdf>
- Martínez, M. (en prensa). Una propuesta de evaluación en el EEES: El portfolio en una clase de idiomas. *Porta Linguarum. Revista Internacional de Didáctica de las lenguas Extranjeras*, 8.

Martínez, M. A. y Sauleda, N. (2005). La investigación basada en el diseño y el diseño del crédito europeo. En M. A. Martínez y V. Carrasco (Eds.), *Investigar en diseño curricular. Redes de docencia en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Vol. I (pp. 7-22). Alcoy: Marfil.

Pagani, R. (2002). El crédito europeo y el sistema educativo español. En <http://www.eees.ua.es>

Rico, M. y Rico, C. (2004). *El Portfolio Discente*. Alcoy: Marfil.

Zabalza, M. A. (2002). *Diseño curricular en la Universidad. Competencias del docente universitario*. Madrid: Narcea.