

EL PORTAFOLIO COMO HERRAMIENTA PARA UNA
EVALUACIÓN MÁS EXACTA DEL ESTUDIANTE EN EL GRADO
DE DERECHO

THE PORTFOLIO AS A TOOL FOR A MORE ACCURATE
EVALUATION OF THE STUDENT IN THE BACHELOR OF LAW

Actualidad Jurídica Iberoamericana, núm. 4.bis (extraordinario), abril 2016, pp. 362 - 384.

Fecha entrega: 10/02/2016
Fecha aceptación: 12/03/2016

DRA. MARAVILLAS ESPÍN SÁEZ
Profesora Contratada Doctora de
Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social
Universidad Autónoma de Madrid
Maravillas.Espin@uam.es

RESUMEN: La técnica del portafolio posee un amplio bagaje como herramienta sincrética y flexible de evaluación del estudiante. Ahora bien, los retos derivados del Proceso de Bolonia y de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior exigen aplicar las nuevas tecnologías sobre los fundamentos del portafolio. La consecuencia es la optimización de los resultados en términos de aprendizaje de los estudiantes y, desde la perspectiva del docente, del trabajo de evaluación continua y de resultados de autoevaluación de la docencia. En este trabajo se presenta la experiencia de la aplicación del portafolio en el Grado en Derecho como mecanismo óptimo de implementación del proceso de aprendizaje; su mejora con la aplicación mixta de herramientas digitales y analógicas y una evaluación de los resultados de su aplicación.

PALABRAS CLAVE: Portafolio; plataformas tecnológicas; aprendizaje.

ABSTRACT: The portfolio technique has an extensive background as a syncretic and flexible tool for student assessment. However, the challenges posed by the Bologna Process and the implementation of the European Higher Education Area requires applying new technologies on the basis of the portfolio. The result is the optimization of the results in terms of student learning and , from the perspective of teachers , work continuous assessment and self-assessment results of teaching. This paper describes the experience of the application portfolio in the Bachelor of Laws as optimal implementation mechanism of the learning process; improvement with the mixed application of digital and analog tools and an evaluation of the results of its application .

KEY WORDS: Portfolio; technological platforms; learning.

SUMARIO: I. LA APUESTA: EVALUACIÓN Y APRENDIZAJE.- II. ELEMENTOS CONCEPTUALES: DE LA UTILIDAD DEL PORTAFOLIO COMO HERRAMIENTA DE EVALUACIÓN Y APRENDIZAJE.- III. UNA EXPERIENCIA PRÁCTICA: EL USO DEL PORTAFOLIO EN EL GRADO EN DERECHO.- IV. DEL PORTAFOLIO AL E-PORTAFOLIO.- V. EFICACIA DEL PORTAFOLIO: EFICACIA EN TÉRMINOS DE EVALUACIÓN; EFICACIA EN TÉRMINOS DE APRENDIZAJE Y EFICACIA EN LA AUTOEVALUACIÓN DEL DOCENTE.- VI. CONCLUSIONES.

I. LA APUESTA: EVALUACIÓN Y APRENDIZAJE.

Cuando un docente concibe su labor como el placer de aprender enseñando, la búsqueda de mecanismos que alimenten esa concepción y amplíen sus resultados entra a formar parte de su trabajo. Bajo esta premisa, las tareas de evaluación para el aprendizaje –concebida como el trabajo previo de diseño de estrategias para transmitir los conocimientos que han de formar parte del *currículum* de un estudiante, en este caso, en el Grado de Derecho-; de selección de herramientas para la transmisión del mismo y su aprehensión por los estudiantes; su puesta en práctica; la tarea de evaluación de los resultados; y la ulterior autoevaluación de la tarea emprendida para su retroalimentación, forman parte de una actividad incesante y enormemente enriquecedora. Desde este punto de vista, la evaluación, en su concepción más amplia, forma parte del proceso de aprendizaje.

Sobre estas bases no resulta extraño que, también en el Grado de Derecho y, en particular, en las asignaturas de las que he sido responsable durante mi carrera docente en este concreto Grado (Derecho del Trabajo, Derecho de la Seguridad Social y Promoción y Tutela de los Derechos Sociales), haya acogido la técnica del portafolio como herramienta sincrética y flexible en la que hacer converger el haz de tareas que componen esa actividad de “aprender enseñando”¹.

Los retos derivados del Proceso de Bolonia y de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior han dado la oportunidad de que las universidades, entre ellas la Universidad Autónoma de Madrid, en la que desarrollo esta actividad, diseñen ambiciosos y completos programas de formación docente que nos han permitido perfeccionar con nuevos

¹ Se trata de una versión de lo que algunos autores definen como “el docente competente”; esto es, aquél que muestra capacidad en su trabajo, como aspiración educativa. GARCÍA HERNÁNDEZ, M., y VELEROS VALVERDE, M^a. C.: “Competencias reflexivas y didácticas en profesores universitarios. Construcción de un portafolios electrónico”, *Tendencias Pedagógicas* (2012), núm. 20, p. 18.

conocimientos y compartiendo experiencias docentes, técnicas que ya se venían utilizando en la enseñanza y evaluación en Derecho, como la del caso, la resolución de problemas, los comentarios de texto, etc., y perfeccionar técnicas de naturaleza cooperativa a aplicar de forma transversal. Todas ellas resultan útiles y caben en la del portafolio. En este sentido, el portafolio puede definirse como la infraestructura metodológica que alberga las actividades seleccionadas por el docente y, en algunos casos, por el estudiante, con la razón y el objetivo de establecer una relación de aprendizaje entre el docente y el propio estudiante. Dentro de esa relación de aprendizaje, la evaluación constituye un elemento necesario, no sólo como medición de los resultados de los estudiantes, también como herramienta de motivación de los dos protagonistas de esta relación², y con ello, como mecanismo de adherencia del propio aprendizaje.

En este trabajo pretendo mostrar el papel del portafolio como herramienta para la evaluación más exacta del estudiante en el Grado de Derecho. Con este objetivo abordaré, en primer término, el concepto de portafolio para mostrarlo como herramienta óptima para realizar esa evaluación en el contexto de una relación de aprendizaje. En segundo término, expondré el desarrollo de la aplicación del portafolio en la asignatura troncal en el Grado de Derecho de la Seguridad Social, y en la optativa Promoción y Tutela de los Derechos Sociales. Esta exposición me permitirá mostrar la evolución de su puesta en práctica y su flexibilidad para adaptarse a distintos contenidos, objetivos y perfiles de estudiantes.

Dentro de esta evolución, ha sido definitiva la transición del portafolio en papel hacia un portafolio mixto (en papel y electrónico, con base en la Plataforma MOODLE), por este motivo, dedicaré un epígrafe al e-portafolio, su significado y los resultados de su aplicación en las materias que imparto. Posteriormente, examinaré la eficiencia de esta herramienta en términos de evaluación y aprendizaje para cerrar el estudio con una serie de conclusiones.

II. ELEMENTOS CONCEPTUALES: DE LA UTILIDAD DEL PORTAFOLIO COMO HERRAMIENTA DE EVALUACIÓN Y APRENDIZAJE.

Desde la posición metodológica que concibe la evaluación como parte de un concepto holístico, cual es el aprendizaje, el portafolio se muestra como la

² Sobre la relevancia de la motivación en el proceso de aprendizaje y la práctica del portafolios como fórmula que mejora los resultados de dicho proceso *vid.* ESPÍN SÁEZ, M.: “La técnica del portafolios como medio flexible de evaluación e instrumento de motivación de los estudiantes”, en AA.VV.: *La evaluación e innovación docente en el Grado en Derecho*. Madrid (2013): Thomson Reuters-Aranzadi, pp. 153 a 171. En especial, acerca de la importancia de la evaluación como elemento de motivación del estudiante, *vid.* p. 154.

herramienta más flexible que, en constante revisión, permite alcanzar una evaluación más exacta de los resultados de este proceso. De un lado, la evaluación introduce la variante objetividad y esta variante se consigue incorporando el más acertado (por ser objeto de selección, de acuerdo con el perfil y las necesidades de los estudiantes) y variado número de prácticas focalizadas en la adquisición de las competencias y conocimientos fundamentales en cada asignatura impartida. De otro, la transmisión clara de los criterios de evaluación, al igual que la de los medios de evaluación, y los resultados de los mismos de forma gradual, constituye un motor de motivación del estudiante que sin duda contribuye al aprendizaje emprendido en cada materia.

Finalmente, y una vez cerrado el ciclo con los resultados del proceso, la revisión de la eficacia de los criterios de evaluación, así como de los medios practicados para alcanzar la mayor objetividad posible y los mejores resultados en términos de aprendizaje, constituye la herramienta de aprendizaje, motivación y progreso del docente³. Como se puede observar, la evaluación no se concibe aquí, exclusivamente, como mera medida del aprendizaje, sino como un componente que contribuye al aprendizaje. La evaluación más exacta es aquella que permite identificar los conocimientos aprehendidos y las competencias desarrolladas para incorporarlos al haber del conocimiento y de las destrezas del estudiante. Igualmente, constituye una vía para aprender enseñando.

Con independencia de que en páginas anteriores se adelantó un concepto de portafolio, extraído de una experiencia y posición personales ante la docencia, conviene traer aquí otras definiciones que justifican la utilidad del portafolio como herramienta de evaluación y aprendizaje, también en la enseñanza del Derecho.

Una noción general define al portafolio como una estrategia que cuenta la historia de los esfuerzos, progresos y logros del estudiante⁴. Se trata de un concepto que ha de adaptarse a la realidad de asignaturas cuatrimestrales, guías docentes en las que se comprometen contenidos y competencias, cronogramas muy ajustados en los que hay que incorporar tiempos para

³ En efecto, GARCÍA HERNÁNDEZ, M., y VELEROS VALVERDE, M^a. C.: “Competencias reflexivas y didácticas en profesores universitarios. Construcción de un portafolios electrónico”, cit., p. 20, respaldan esta postura pues “desde la perspectiva de la autoevaluación el portafolios evidencia la eficacia de las prácticas docentes y sus efectos de evaluación; capta las necesidades de cambio y capitaliza las oportunidades del análisis y evaluación críticos sobre el desarrollo educativo, particularmente la resignificación de la acción docente y su formación, dado su papel central en el aprendizaje”.

⁴ GARCÍA HERNÁNDEZ, M., y VELEROS VALVERDE, M^a. C.: “Competencias reflexivas y didácticas en profesores universitarios. Construcción de un portafolios electrónico”, cit., p. 21.

explorar el perfil e intereses de los estudiantes de cada grupo y el contexto de grados en los que es necesaria la coordinación entre los distintos profesores de un determinado curso para evitar la sobrecarga de los estudiantes.

No obstante, la mayoría de los autores consultados mantienen una definición más limitada del portafolio. Para ellos se trata de una técnica de evaluación, que parte de la recopilación de la información para llevar a cabo un juicio valorativo a partir de la información recopilada⁵.

En mi opinión, y teniendo en cuenta mi experiencia en estos cursos, se trata de un canal individualizado de comunicación continua entre el docente y un concreto estudiante, que se puede materializar en una carpeta o en un archivo electrónico, cuyo contenido debe reflejar los pasos dados durante el proceso de aprendizaje⁶. Asimismo, se convierte en el fundamento objetivo de la evaluación de dicho proceso. Lo relevante es que se trata de un canal que retroalimenta el proceso de aprendizaje porque permite al docente evaluar trabajos, al tiempo que corregirlos, haciendo sugerencias para su mejora y devolverlos al estudiante, quien, reorientado vuelve a entregarlo⁷. Permite hacer una evaluación de los esfuerzos continuados en el tiempo del estudiante y, simultáneamente, da la oportunidad al docente de evaluar los criterios de evaluación, con el fin de mejorar su propia actividad.

En cuanto a sus efectos, en los estudiantes se observa una mejora de la atención, un mayor interés por la materia y un incremento del esfuerzo por profundizar en la misma. Las clases se dinamizan y se intensifica el de intervención de los estudiantes. Se observa, del mismo modo, una mejora de la comunicación con el docente. El sistema de entrega-corrección-devolución-posibilidad de reorientación de las soluciones contribuye a incrementar la implicación de los estudiantes, ya que este mecanismo les

⁵ Véase, LÓPEZ FRÍAS, B.S., e HINOJOSA KLEEN, E.M.: *Evaluación del aprendizaje. Alternativas y nuevos desarrollos*. México (2005): Edit. Trillas, p. 16, o GÓMEZ MILLÁN, M^a. J., MAZUELOS FLORES, M^a. D., GÓMEZ GORDILLO, R.: “El portafolios como herramienta clave de la evaluación docente: su aplicación a las asignaturas de Derecho del Trabajo en Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos”, *Trabajo* (2012), 25/26, Universidad de Huelva, p. 17.

⁶ GÓMEZ MILLÁN, M^a. J., MAZUELOS FLORES, M^a. D., GÓMEZ GORDILLO, R.: “El portafolios como herramienta clave de la evaluación docente: su aplicación a las asignaturas de Derecho del Trabajo en Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos”, cit., p. 23, recogen las características del portafolio como herramienta abierta y flexible “que permite crear un marco de aprendizaje a medida, tratándose de un instrumento de reflexión, que facilita la fijación de conocimientos...”.

⁷ LÓPEZ FRÍAS, B. S., e HINOJOSA KLEEN, E. M.: *Evaluación del aprendizaje. Alternativas y nuevos desarrollos*, cit., p. 27, lo definen como una forma de evaluación “formativa o procesal”. Por su parte, BIA PLATAS, A., CARRASCO ANDRINO, C. *et altri*: “El portafolios discente como método de aprendizaje autónomo”, en AA.VV.: *Investigar en diseño curricular. Redes de docencia en el Espacio Europeo de Educación Superior* (dir. MARTÍNEZ RUÍZ y CARRASCO EMBUENA). Alicante (2005): Edit. Marfil, pp. 375 y ss., lo definen como “... una carpeta de trabajos, que permite que el aprendizaje del alumnado se produzca de manera continuada y guiada por el docente”.

permite tener conocimiento sobre la buena dirección de su trabajo hacia el logro de los objetivos propuestos desde el inicio de la relación de aprendizaje. Respecto a su utilidad para el docente, esta técnica es fuente de nuevos datos que permiten mejorar las técnicas de evaluación, en la medida que es un marco en el que identificar carencias, seleccionar ejercicios que han resultado más interesantes para los estudiantes, optimizar el tiempo dedicado, etc. También permite tener una base objetiva para asignar las calificaciones, imprescindibles en el contexto educativo.

En todo caso, no hay que ocultar que se trata de una apuesta metodológica con un inconveniente fundamental: el tiempo exigido para su implementación, sobre todo en relación con el número de estudiantes matriculados por grupo. La dificultad no emana de la técnica del portafolio sino de la propia organización institucional. Estas desventajas se subsanan mediante la aplicación de técnicas colaborativas y de las nuevas tecnologías, tal y como mostraré en próximos epígrafes.

¿Qué capacidades docentes exige la puesta en marcha de un portafolio? Formación permanente para la docencia y desarrollo de nuevas capacidades como la comunicación a distancia mediante la telemática y otros instrumentos multimedia en la enseñanza; habilidad para la selección, clasificación y presentación de información valiosa (con especial incidencia en una materia tan viva como el Derecho del Trabajo y el Derecho de la Seguridad Social); capacidad para plantear objetivos de aprendizaje con vinculación a contenidos organizados desde la disciplina; actitud para reunir los datos necesarios para construir el perfil del estudiante en cada grupo; aptitud para construir y planificar la estrategia de enseñanza teniendo en cuenta ese perfil; capacidad de evaluar a los estudiantes en situaciones de aprendizaje según un enfoque formativo; compartir los avances y resultados (p.ej. en el contexto de seminarios de profesores dedicados a la docencia), pues los comentarios de los pares son necesariamente fuente de creatividad, formación e información.

Como se ha reiterado, la evaluación es un elemento que contribuye al aprendizaje. Ahora bien, la evaluación se contextualiza en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior y en la línea de convergencia hacia la formación en competencia y, por tanto, hacia la evaluación de competencias. Aunque en el próximo epígrafe tendré oportunidad de concretar las competencias específicas que se trabajan en las materias que imparto, resulta de interés hacer una aproximación general.

En España, las competencias básicas ya se regularon normativamente en la LO 2/2006, de 3 de mayo de Educación. Se puede definir la competencia como una aproximación funcional frente a demandas y tareas, en las que se

requieren no sólo conocimientos y destrezas, sino también estrategias y rutinas para aplicar tales conocimientos y destrezas⁸. En consecuencia, se trata de un hacer complejo, que resulta de la integración, movilización y adecuación de capacidades, conocimientos y actitudes⁹. El portafolios, constituye la infraestructura metodológica perfecta para acoger este hacer.

En efecto, desde mi experiencia, es destacable la relevancia que ha tenido la aplicación de esta técnica en cuanto al desarrollo de competencias por parte de los estudiantes¹⁰, en la medida en que se cumplen dos presupuestos para fomentar su adquisición: de un lado, esta técnica exige al estudiante comprometerse con responsabilidad y autonomía en su aprendizaje (la autoevaluación forma parte del trabajo integrado en el portafolio y permite desarrollar, simultáneamente, el pensamiento reflexivo y crítico del estudiante) y, de otro, que el docente se ocupe de planificar, guiar, orientar y facilitar el proceso de aprendizaje, favoreciendo la formación integral del estudiante.

III. UNA EXPERIENCIA PRÁCTICA: EL USO DEL PORTAFOLIO EN EL GRADO EN DERECHO.

Mi experiencia con el portafolio nació de una intuición, como es el caso de muchos profesores universitarios, pues nuestra formación, hasta hace pocos años, no contaba con el componente pedagógico, que era compensado con el desarrollo de habilidades para conectar con los estudiantes y alcanzar un diálogo que permitiera observar, introducir nuevas dinámicas y evaluar los resultados en términos de aprendizaje.

El acceso a una formación docente sistemática me permitió diseñar y aplicar herramientas como la técnica que aquí nos ocupa –la del portafolio- y otras como el trabajo cooperativo, cuyos resultados han sido muy positivos. A partir de aquí, apliqué los conocimientos sistematizados junto a nuevas

⁸ GALLARDO GIL, M., y SIERRA NIETO, E.: “El portafolios de los estudiantes como estrategia alternativa a las pruebas estandarizadas para la evaluación de competencias”, *Qualitative Research in Education*, 4, p. 74, consultado el 27 de enero en <http://dx.doi.org/10.4471/que.2015.57>

⁹ Así aparece definida por la Comisión Europea, en el glosario elaborado por CEDEFOP. <http://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/projects/validation-non-formal-and-informal-learning/european-inventory/european-inventory-glossary>, consultado el 27 de enero. En esta definición se incluye la capacidad de usar conocimientos, destrezas, habilidades personales y sociales y metodológicas, en situaciones de trabajo o estudio y en el desarrollo profesional y personal.

¹⁰ SANZ DE ACEDO LIZARRAGA, M^a. L.: *Competencias cognitivas en Educación Superior*. Madrid (2010): Edic. Narcea, p. 33, define competencia como “capacidad que se proyecta en la forma en que una persona utiliza todos sus recursos personales para resolver adecuadamente una tarea en un contexto definido...”.

intuiciones orientadoras en un contexto muy particular: la docencia de la asignatura Derecho de la empresa, que se imparte en el primer curso del Grado en Dirección y Administración de Empresas.

En este caso, el portafolio se diseñó para cubrir unas necesidades muy específicas: establecer una relación de aprendizaje con estudiantes sobre materias jurídico-laborales muy básicas y con una motivación de partida muy baja, dado el perfil del estudiante de un grado no jurídico. La experiencia fue ensayada, corregida e implementada durante tres años, y los resultados fueron muy buenos, tanto desde la perspectiva de las calificaciones como desde la perspectiva de adquisición de conocimientos y desarrollo de competencias¹¹. Uno de los retos que quedaba por ensayar era la aplicación de las nuevas tecnologías con el objetivo de mejorar uno de los inconvenientes identificados en la experiencia –el exceso del tiempo de dedicación del docente en el seguimiento, cuando los grupos de estudiantes son numerosos–, reto que he afrontado en las siguientes experiencias en el Grado en Derecho.

Seguidamente, expondré la puesta en marcha del portafolio en dos asignaturas. La asignatura obligatoria de Derecho de la Seguridad Social, de 3 créditos ECTS, que se imparte en el segundo semestre del cuarto curso del Grado en Derecho y la asignatura optativa de Promoción y Tutela de los Derechos Sociales, de 6 créditos ECTS, que se imparte en el primer semestre del cuarto curso del Grado en Derecho.

¿Por qué hablar de dos experiencias? Para mostrar la flexibilidad y eficacia del portafolio como infraestructura en la que insertar distintas prácticas que se adapten a las necesidades docentes y del estudiante en cada asignatura, con el fin de alcanzar una evaluación más exacta y unos mejores resultados en términos de aprendizaje y adquisición de competencias. En todo caso, al tratarse de dos asignaturas cuya fuente es la misma disciplina, existen elementos comunes que permanecen inmutables por su utilidad en ambas asignaturas. Ahora bien, la selección de competencias específicas a habilitar en cada una de ellas, así como la disparidad en las expectativas y perfil del estudiante, hace necesario destacar las técnicas que en una y otra se aplican de forma diferente.

Con carácter previo, he de referirme a estos elementos comunes a ambas asignaturas. De una parte, hay que subrayar el papel que se debe conceder a

¹¹ Los resultados de esta primera experiencia están publicados en ESPÍN SÁEZ, M.: “La técnica del portafolios como medio flexible de evaluación e instrumento de motivación de los estudiantes”, en AA.VV.: *La evaluación e innovación docente en el Grado en Derecho*. Madrid (2013): Thomson Reuters-Aranzadi, pp. 153 y ss.

la Guía Docente. Efectivamente, un primer esfuerzo de planificación otorga a la Guía Docente la función de un contrato entre estudiante y docente. De los contenidos de la Guía se debe obtener por ambas partes qué se puede exigir y esperar de la otra y cuáles son los objetivos comunes a alcanzar con el proceso de aprendizaje. Se trata de dar certidumbre a los sujetos del proceso y construir sobre dicha certidumbre los elementos que dirijan hacia los mejores resultados. Los otros dos presupuestos comunes sobre los que quiero incidir son la claridad y la transparencia con la que deben aparecer estos contenidos, de forma que la relación se inicie de forma autorresponsable. La relación de aprendizaje lo es cuando sus protagonistas son dueños de su posición y responsables de los deberes que comporta. Este punto de partida, adecuadamente transmitido a estudiantes de Grado en Derecho, de 21 años de media, supone un avance y permite una evaluación más exacta de los resultados del trabajo, pues incorpora su propia responsabilidad sobre la optimización del mismo.

Ahora sí, expondré la puesta en práctica del portafolio, en primer término en la asignatura **Derecho de la Seguridad Social**.

Entre los **objetivos** del curso está proporcionar al estudiante el conocimiento y la comprensión adecuados de la regulación jurídica que ordena el sistema de la Seguridad Social, tanto desde una perspectiva abstracta y de dogmática jurídica cuanto en su vertiente práctica y aplicativa a supuestos de hecho concretos. En consecuencia, el curso debe proporcionar las herramientas necesarias para que el estudiante aprehenda los conceptos y técnicas propias del derecho de la Seguridad Social y que adquiera las competencias necesarias en la resolución de problemas en este ámbito del ordenamiento.

¿Qué **competencias** se desean desarrollar en el estudiante? Entre las generales, y fundamental bajo mi perspectiva en la consecución de los objetivos de aprendizaje, está la adquisición de una actitud de percepción crítica de la realidad y de las ideas, así como de apertura e interés por el trabajo intelectual y sus resultados. El desarrollo de esta competencia subyace a cada una de las técnicas que integran el portafolio para esta asignatura. Asimismo, se encuentra la competencia de expresar y transmitir adecuadamente ideas complejas, problemas y soluciones, de forma oral y escrita; aprender a trabajar en equipo y a asumir funciones de liderazgo en trabajos colectivos; aprender a diseñar, planificar y organizar el propio trabajo y aprender a analizar críticamente la dimensión ética y política de las instituciones y de los problemas y las soluciones jurídicas.

Con estos objetivos en cuanto a los conocimientos y en cuanto a las actitudes y competencias, se procede a diseñar el portafolio. Como indiqué más arriba, este diseño proviene de la experiencia previa en otras asignaturas, tales como

la obligatoria Derecho del Trabajo. Este trabajo de planificación se proyecta sobre un cronograma que, simultáneamente, condiciona y favorece la puesta en marcha de las actividades contenidas en el portafolio. La condiciona porque la asignatura se divide en magistrales y en seminarios y los seminarios se desarrollan a lo largo de cuatro breves semanas. La favorece porque permite ajustar los contenidos del portafolio a las necesidades temporales de la asignatura y transmitir con claridad y desde el inicio de las clases los ejercicios a realizar, la técnica conforme a la cual se van a realizar y la forma en que van a ser evaluados.

El cronograma, colgado en la plataforma MOODLE, contiene una cláusula en la que se aclara que los ejercicios podrán ser modificados de acuerdo con los intereses de los estudiantes y las necesidades que marque la actualidad a la que está sujeta la disciplina jurídico social. Esta cláusula permite dar el primer paso, actualizar el primer contenido del portafolio, común a toda asignatura impartida: el cuestionario inicial.

En efecto, **las actividades contenidas en el portafolio** se ven matizadas, ajustadas, por la primera actividad de clase. En la primera sesión, se exponen no sólo los contenidos de la guía docente, insistiendo en su función de expresión del compromiso de las partes de la relación de aprendizaje; también se muestra la forma en que van a discurrir las sesiones y su conjugación con los contenidos de los seminarios. Asimismo, se incide en los métodos de evaluación y en la relevancia de la implicación del propio estudiante en esta fase del proceso.

El **cuestionario inicial** que se resuelve en la primera media hora de clase, de forma individual y por escrito, tiene un contenido mixto y persigue una doble finalidad. Es el resultado de la experiencia de varios años de enseñanza no sólo en Seguridad Social, sino también en Derecho del Trabajo e Introducción al Derecho de la Empresa. Se trata de un cuestionario breve (seis preguntas) de respuesta abierta en espacio limitado, que se resuelve por escrito en el propio aula (este año, se ha propuesto en MOODLE, a fin de optimizar el tiempo, un bien escaso en esta materia). Las preguntas responden a distintos fines. De una parte, tres cuestiones van referidas a la motivación del estudiante respecto a la materia y sus expectativas en cuanto a lo que va a aprender y la utilidad de lo aprendido; por tanto, a definir el perfil del estudiante como material sobre el que trabajar y ajustar los contenidos del portafolio. De otra, tres cuestiones sobre conocimientos básicos en Seguridad Social. Estas tres cuestiones, son objeto de autoevaluación en la tutoría de final de curso. Cada estudiante recibe su cuestionario y vuelve a contestar las preguntas de inicio del curso y analiza la distancia entre lo que, por sentido común, conocía de la materia y lo que ha apprehendido de la misma durante las sesiones de clase. El cuestionario revisado y autoevaluado,

vuelve el portafolio y es tomado en consideración para la evaluación final. Así pues, contribuye a una evaluación más exacta de la asignatura, en la que se hace partícipe al estudiante.

Otra técnica de interés, que aplico a lo largo de las magistrales es el **“Diccionario de términos jurídicos en Seguridad Social”**. Nuevamente, resulta fundamental, pactar (y así lo hago en la primera sesión de clase) con los estudiantes esta fórmula de transmisión de conocimientos y evaluación. El pacto consiste en exponer cómo se va a desarrollar esta actividad: yo propondré al final de cada magistral dos conceptos jurídicos básicos en Seguridad Social (Ej. Técnicas asistenciales, técnicas de previsión; cotización; base reguladora; accidente de trabajo; etc.); por su parte, tendrán una semana para hacerme llegar sus definiciones para corregirlas, y yo me comprometo a devolverlas corregidas y facilitar una definición de consenso y ajustada a derecho. Esta actividad forma parte de la evaluación continua pero, adicionalmente, acordamos que una pregunta de la prueba final, requerirá la definición de uno de estos conceptos básicos, y será valorada con un punto. Alcanzado el pacto (en estos últimos tres años siempre se ha alcanzado), se inicia la actividad. Su utilidad es indudable, aunque ha requerido mucho tiempo de trabajo. Esta pequeña desventaja ha sido corregida a través de la apertura de un foro específico en MOODLE durante este cuatrimestre, en el que los estudiantes suben sus definiciones, y cuyas conclusiones se concretarán en una definición en otra herramienta de MOODLE –el glosario-. Con esta técnica se consiguen dos objetivos: el manejo de conceptos y terminología jurídica en materia de Seguridad Social imprescindibles; y una evaluación ajustada de este objetivo y las competencias aparejadas.

El portafolio se completa con cinco actividades adicionales: cuatro se desarrollan a lo largo de los cuatro seminarios, y la quinta consiste en una visita a los Juzgados de lo Social de Madrid para asistir a juicios en materia de Seguridad Social. Esta última se realiza de forma voluntaria en horario extra académico.

En el primer seminario se aborda un **texto doctrinal**, en el que un autor expone su visión sobre el presente y futuro del Sistema de Seguridad Social. La referencia del texto se cuelga desde el inicio del curso en MOODLE, de forma que los estudiantes lo busquen, lo localicen y lo lean. Desde el principio, se adjunta a la referencia al texto un guion para su lectura. En ese guion se pide la contextualización del texto –momento en el que fue escrito, reformas a las que se hace alusión, situación económica del Sistema, etc.-; se requiere la comprensión de los conceptos más técnicos y, además, se plantean cuestiones que requieren una lectura crítica y la búsqueda de documentación adicional que respalde posiciones alternativas. La primera

parte que pasa al portafolio es la respuesta escrita a mano por cada estudiante y entregada con antelación al día del seminario. De la corrección de esta respuesta se deriva no sólo parte de la nota sino un conjunto de recomendaciones del docente, devueltas a cada estudiante, sobre la forma de expresar las ideas por escrito. Tales recomendaciones van a influir en buena medida en la resolución escrita de la prueba final. La segunda parte que pasa al portafolio es la puesta en común de las respuestas en clase. El día del seminario y una vez entregada la respuesta escrita, se inicia la contestación de las preguntas ante el resto de compañeros y compañeras. Con carácter previo, se les ha hecho saber que se valorará no sólo la contestación a las preguntas, sino también la forma en que se expresa y la apertura de nuevas cuestiones para animar el debate. Con esta fórmula de información previa se consigue que los esfuerzos de los estudiantes se dirijan a alcanzar estos objetivos.

En el segundo seminario se utiliza el **método del caso** trabajándolo con técnicas colaborativas. El mismo día en que está señalado el seminario se divide a los estudiantes en grupos de un máximo de cuatro miembros. Una vez agrupados se procede a la distribución de pequeños casos referidos al encuadramiento de determinadas relaciones en el Sistema de Seguridad Social. El trabajo previo del profesor ha requerido partir del cuestionario inicial, observar qué sectores profesionales e inquietudes mostraban los estudiantes y guiar la selección de los casos por esos criterios. Se trata de una herramienta que permite al estudiante vincular sus conocimientos menos técnicos a la aplicación del derecho a un determinado caso y enriquecer sus conocimientos de partida con los aportados en las clases magistrales. Cada caso se debate en el grupo. Por mi parte, aprovecho el tiempo previsto – cuarenta minutos- para pasar por cada grupo, resolver dudas conceptuales, animar el debate en aquellos en que no se ha establecido y en fin, ir tomando notas sobre la forma en que participa cada estudiante. Una vez superado el tiempo de debate, cada grupo nombra a un ponente y se procede a la exposición de los hechos y a dar respuesta al caso. La posición del resto de estudiantes no es de meros escuchantes; también se evalúa sus comentarios, respuestas y argumentaciones jurídicas alternativas a la sostenida por el ponente de cada grupo.

En el tercer seminario se trabaja la delimitación de contingencias. **El método del caso** resulta fundamental de nuevo. En esta ocasión se exige un trabajo individual previo: la resolución de los cinco casos propuestos en MOODLE con antelación suficiente y su envío anticipado al día señalado para el seminario. Con este recorrido, el día del seminario se abre el turno de palabra para la resolución de los cinco casos. Durante la resolución se valora el debate abierto así como la manifestación de dudas y la aportación de jurisprudencia de contraste.

Por último, el seminario cuarto es el escenario para trabajar el mecanismo de protección dispensado por las distintas prestaciones de la Seguridad Social. A lo largo de los seminarios se ha podido percibir el mayor o menor interés de los estudiantes por determinadas prestaciones. De acuerdo con esta percepción se seleccionan los casos. Una vez más, se recurre al trabajo colaborativo, que permite a los estudiantes poner en común sus conocimientos, exponerlos en un contexto reducido, menos intimidatorio que el aula. Asimismo, me permite obtener nuevos elementos de evaluación de cada uno de los miembros del grupo. Con este recorrido, se procede al nombramiento de un ponente para la exposición de la resolución de cada caso. En este seminario se valora igualmente las aportaciones del resto de estudiantes que atienden a la resolución del caso por el ponente de otros grupos. Con carácter previo, y esta cuestión resulta importante, se les ha anunciado cómo se iba a evaluar y qué elementos iban a ser definitorios de la evaluación. Entre estos datos, se les recuerda que la nota que se ponga al ponente de cada grupo será la nota que se asigne al resto de los miembros del grupo. Este requerimiento fomenta la autorresponsabilidad entre los estudiantes, no sólo del ponente, sino del resto de componentes del grupo que apoyan con sus respuestas a la elaboración de la respuesta común que da el ponente.

El portafolio, compuesto por el cuestionario y su autoevaluación; por el diccionario y la evaluación de los conceptos aportados al foro y la retroalimentación aportada a través del glosario para su estudio con la finalidad de resolver una de las preguntas de la prueba final; por la evaluación de la resolución escrita de la guía de lectura del texto doctrinal y de la participación en el debate del seminario primero; con las notas sobre la resolución de los casos en grupos y la exposición de la respuesta de cada grupo por su ponente ante el resto de la clase; a lo que se une las notas recogidas igualmente en los seminarios tres y cuatro; da como resultado un conjunto de evidencias que garantiza una evaluación ajustada. Pero más allá, lo que hace es marcar el camino por el que discurre el proceso de aprendizaje, garantizando la adquisición de unos conocimientos y destrezas fundamentales para manejar el Derecho de la Seguridad Social.

La misma utilidad muestra la aplicación del portafolio a la asignatura optativa **Promoción y Tutela de los Derechos Sociales**. En esta parte de mi exposición, desearía subrayar el rasgo de flexibilidad que caracteriza a esta técnica. Esta flexibilidad permite al docente trabajar bajo los mismos presupuestos y convicciones sobre el proceso de aprendizaje, seleccionando aquellas técnicas que integrarán el portafolio de forma más eficiente en cuanto a los objetivos y competencias a desarrollar con una asignatura tan particular como ésta. En especial, las técnicas aplicadas están dirigidas a que los estudiantes adquieran una actitud de percepción crítica de la realidad y de

las ideas, y de apertura e interés por el trabajo intelectual y sus resultados, además de aprender a analizar críticamente la dimensión ética y política de las instituciones laborales, los problemas y las soluciones jurídicas. Se está ante una asignatura de contenidos muy vivos y apegados a la actualidad socio laboral.

Nuevamente, la presentación de la asignatura, de sus contenidos y de la forma en que va a discurrir y se va a evaluar resulta determinante. En la primera sesión, se exponen los contenidos, al tiempo que se plantea el nivel de compromiso e implicación del estudiante en el proceso de aprendizaje. En esta misma sesión se realiza el cuestionario inicial. Ahora bien, en esta asignatura las cuestiones se centran en los motivos que han conducido al estudiante a elegir la asignatura. Esta motivación se convierte en guía importante para la selección de tareas y técnicas que componen el portafolio.

Se trata de una asignatura que se extiende a lo largo de quince semanas, en las que se ha de alternar sesiones protagonizadas por el docente con sesiones protagonizadas por los estudiantes. El cronograma es pieza clave en esta tarea de comunicación transparente del ritmo de las sesiones, así como de los contenidos y fórmulas de trabajo con los que se van a abordar. Al desaparecer los seminarios, las técnicas de trabajo que componen el portafolio están más dispersas, sin caer en el desorden pues quedan sujetas al cronograma.

En esta asignatura el portafolio presenta dos apartados fundamentales: un primer apartado compuesto por actividades individuales del estudiante, y un segundo apartado de gran peso en el que cada estudiante presenta las conclusiones obtenidas tras un trabajo colaborativo de investigación sobre una materia concreta que forma parte del programa de la asignatura. La suma de ambos apartados supone el 70 por 100 de la evaluación de la asignatura. A este resultado se suma una prueba escrita final que representa el 30 por 100 de la evaluación, y que pasa a cerrar el contenido de este portafolio.

La primera parte del portafolio, la que se corresponde con las actividades individuales del estudiante, se compone de técnicas similares a las ya expuestas en la asignatura de Derecho de la Seguridad Social. Por ese motivo, me centraré en exponer la puesta en práctica del segundo apartado, más complejo y novedoso para los estudiantes.

En cuanto al trabajo colaborativo de investigación, resulta llamativo el hecho de que para muchos estudiantes se trata de un ejercicio nuevo, motivo por el cual se hace necesario, en la medida en que antecede al Trabajo Fin de Grado (en adelante, TFG). He aquí la razón por la que numerosos estudiantes asumen este trabajo como una prueba preparatoria del TFG.

La tarea de planificación previa es intensa, no sólo para el docente, sino fundamentalmente para los estudiantes, pues deben organizar sus esfuerzos a lo largo del cuatrimestre para conciliar este compromiso con el resto derivados de las asignaturas restantes que está cursando. En primer lugar, se procede a seleccionar los grupos de trabajo que no excederá el número de cinco miembros. A continuación, eligen la materia del temario sobre la que desean trabajar. Por mi parte, organizo cuatro tutorías con cada grupo. En la primera tutoría les pido la confección de un índice sobre la materia. En este punto se inicia la actividad de evaluación continua inherente al docente y que tan buenos resultados ofrece en el proceso de aprendizaje. Comienza pues la tarea de delimitación del índice, asesoramiento bibliográfico, jurisprudencial y de materiales estadísticos de relevancia. Después de esta respuesta los estudiantes envían un índice corregido y progresivamente enfocado a una materia concreta. La segunda tutoría se destina a evaluar cómo se ha distribuido el trabajo entre los miembros del grupo y en qué punto se encuentra cada uno de ellos. Se les recuerda que el resultado final depende no sólo de su trabajo individual sino también de su colaboración. Se insiste en que el trabajo de investigación colaborativo no es la suma de distintos trabajos individuales sino la conclusión colectiva de esos trabajos puestos en común. La tercera tutoría sirve para reforzar esta misma dirección. En cada una de las tutorías se suman notas de evaluación de la forma en que cada uno de los miembros participa y contribuye a esa finalidad común. La cuarta tutoría sirve para preparar a los estudiantes para la exposición en público. Se trata de una exposición con un tiempo muy limitado en la que el objetivo es hacer comprender al resto de compañeros y compañeras que les escuchan los conceptos que han manejado y las conclusiones alcanzadas, propiciando con ello un debate. Normalmente, esta cuarta tutoría va seguida de tutorías individuales para reforzar la expresión oral del trabajo, partiendo de un orden en la exposición que previamente se ha trabajado en las tutorías colectivas.

Como se puede observar, se trata de una técnica global que exige un nivel de implicación de docente y estudiante muy alto. No obstante, los resultados, tanto en términos de evaluación como en términos de aprendizaje son muy buenos. A estos resultados me referiré, si quiera brevemente un poco más adelante.

IV. DEL PORTAFOLIO AL E-PORTAFOLIO.

En la actualidad es difícil pensar una universidad de calidad sin tecnologías de la información y la comunicación (TIC)¹². De hecho, el apoyo y apuesta

¹² BARBERÁ, E., GEWERC BARUJEL, A., RODRÍGUEZ ILLERA, J. L.: "Portafolios electrónicos y educación superior en España: situación y tendencias", *Revista de Docencia Universitaria*, núm.

institucional por las nuevas tecnologías en la enseñanza superior hace que sean esenciales en la relación con los estudiantes en el modelo tradicional fundado en la presencialidad, y en las nuevas fórmulas no presenciales de apertura de la universidad a la sociedad¹³. En todo caso, la incorporación de estos medios en cambio y mejora permanente a la docencia, es muestra de la metamorfosis didáctica europea, que hace especial hincapié en el proceso de aprendizaje y dota de mayor protagonismo de los estudiantes¹⁴.

El uso del portafolio digital universitario facilita el conocimiento por parte del docente de los procesos de aprendizaje, la metodología de trabajo en sus clases, los procesos de tutorización, el grado de adquisición de las competencias de los estudiantes, así como las posibles dificultades de los estudiantes al trabajar en equipo, entre otros aspectos; en fin, sirve a la supervisión y retroalimentación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Pero también desde la perspectiva del estudiante muestra ventajas, pues le permite conocer el progreso de su propio aprendizaje, del aprendizaje del grupo en el que se encuentra y del de sus compañeros y compañeras. Asimismo, le permite planificar desde el principio la materia objeto de estudio y estimula la autorresponsabilidad.

Los nuevos sistemas y plataformas de aprendizaje virtual ofrecen también ventajas a las universidades, especialmente desde el punto de vista de su gestión, pues permite tener una administración centralizada de todo el sistema.

En particular, el uso de las herramientas facilitadas por la plataforma MOODLE implementada en la Universidad Autónoma de Madrid y en otras universidades públicas, me ha permitido agilizar y optimizar el uso del portafolio como método de trabajo en el aula y fuera del aula. Como he tenido oportunidad de exponer, el espacio virtual genera un gran poder de comunicación rápida y transparente entre estudiante y profesor, imprescindibles para el aprendizaje y la evaluación. Permite establecer desde el inicio los términos del pacto de aprendizaje, lo que se van a exigir mutuamente y el fin que ambos comparten: aprehender determinados

monográfico III, consultado el 20 de diciembre de 2015, en http://www.um.es/edad/Red_U/M3/. Señalan las autoras que “la presencia del e-portafolio en el contexto educativo es, por lo que respecta a la educación superior actual, una necesidad más que una novedad, es una herramienta didáctica”, p. 5.

¹³ La experiencia de la Universidad Autónoma de Madrid en este sentido resulta ilusionante <https://www.edx.org/school/uamx>.

¹⁴ AGUADED, J. I.; LÓPEZ, E.; JAÉN, A.: “Portafolios electrónicos universitarios para una nueva metodología de enseñanza superior. Desarrollo de un material educativo multimedia (MEM)”, artículo en línea. *Revista de Universidad y sociedad del Conocimiento (RUSC)*, vol. 10, núm. 1 pp. 7 y ss. (<http://journals.uoc.edu/index.php/rusc/article/view/v10n1-aguaded-lopez-jaen>, fecha de consulta 28 de enero de 2016).

conocimientos y desarrollar competencias fundamentales para la vida. Más allá, habilita vías de comunicación individualizadas con cada estudiante para retroalimentar el trabajo entregado con los comentarios necesarios para su mejora.

En mi caso, he optado por articular un portafolio mixto. No he podido renunciar a la realización de ejercicios escritos, en la medida en que la transmisión ordenada de ideas y la claridad de la escritura son competencias en sí mismas que por ahora no he podido sustituir por una herramienta digital. Tampoco he podido sustituir el trabajo en grupo en clase. La intervención en el debate para clarificar conceptos de los estudiantes, ni la exposición pública de las posiciones sobre una determinada cuestión jurídica. Ahora bien, la entrega previa de casos para su corrección a través de la plataforma; el foro y el seguimiento de la participación de los estudiantes en el mismo, y la conformación de un glosario que de contenido al Diccionario de términos jurídicos, tan útil en Derecho de la Seguridad Social, contribuyen sin duda a optimizar y ajustar la evaluación de la materia.

V. EFICACIA DEL PORTAFOLIO: EFICACIA EN TÉRMINOS DE EVALUACIÓN; EFICACIA EN TÉRMINOS DE APRENDIZAJE Y EFICACIA EN LA AUTOEVALUACIÓN DEL DOCENTE.

Una vez expuesto el uso del portafolio en la docencia en el Grado de Derecho es posible afirmar que se está ante un mecanismo de enorme utilidad desde la perspectiva de la evaluación y del aprendizaje. Pero además, supone una fuente de enriquecimiento de la actividad docente, pues permite evaluar lo evaluado y mejorar los contenidos y las técnicas empleadas en el portafolio de cada curso de cara al curso siguiente.

Ahora bien, si el término eficacia ha de ir acompañado de una proporcionalidad entre el esfuerzo realizado por los protagonistas del proceso de aprendizaje y los resultados en términos de evaluación y de adquisición de conocimientos, las encuestas realizadas a los estudiantes y mi propia percepción vierten ciertas dudas. A pesar de la mejora que ha supuesto la integración del portafolio en los medios digitales o, de otro modo, la puesta al servicio del portafolio de estos medios tecnológicos, el tiempo dedicado por estudiantes y docentes al proceso de evaluación y retroalimentación de conocimientos es muy alto.

¿Qué medios de ajuste se pueden aplicar para optimizar esa eficacia? Desde mi punto de vista, la implicación es necesaria y los resultados en términos de evaluación son muy buenos, porque también lo son los resultados en términos de aprendizaje. El seguimiento apegado a la evolución de cada

estudiante es sin duda el mecanismo de evaluación más ajustado. La clave del ajuste está en baremar adecuadamente el peso de la evaluación a través del portafolio y de evaluación a través de métodos más tradicionales como una prueba escrita final. El peso de la evaluación por portafolio debe ser proporcional al esfuerzo exigido a estudiantes y docente, tal y como se hace en la asignatura optativa Promoción y Tutela de los Derechos Sociales, en la que la evaluación continua constituye un 70 por 100 de la nota y además, se considera que la prueba final valorada en un 30 por 100 constituye un componente más del portafolio. Si el peso es un 30 por 100 de la nota final como es el caso de la asignatura obligatoria de Seguridad Social, el grado de satisfacción del estudiante será menor si en la confección del portafolio no se tiene en cuenta la proporcionalidad deseable entre la calificación y el esfuerzo realizado por el estudiante.

VI. CONCLUSIONES.

1. La aplicación del portafolio como método docente constituye una apuesta con implicaciones personales; desde un posicionamiento ante el concepto de enseñanza como una forma de aprender, hasta la asunción de una posición corresponsable con la del estudiante en el proceso de aprendizaje.
2. En este contexto, la evaluación se concibe como parte de un concepto holístico, cual es el de aprendizaje. El portafolio constituye la herramienta más flexible que, en constante revisión, permite alcanzar una evaluación más exacta de los resultados de este proceso, pues permite identificar los conocimientos aprehendidos y las competencias desarrolladas para incorporarlos al haber del conocimiento y de las destrezas del estudiante. Igualmente, constituye una buena vía para que el docente pueda aprender enseñando.
3. En este trabajo se han manejado dos definiciones de portafolio derivadas de su aplicación. De una parte, se observa como la infraestructura metodológica que alberga las actividades seleccionadas por el docente y, en algunos casos, por el estudiante, con la razón y el objetivo de establecer una relación de aprendizaje entre el docente y el propio estudiante. De otra, se define como un canal individualizado de comunicación continua entre el docente y un concreto estudiante, que se puede materializar en una carpeta o en un archivo electrónico, cuyo contenido debe reflejar los pasos dados durante el proceso de aprendizaje. Su contenido, permite hacer una evaluación de los esfuerzos continuados en el tiempo del estudiante y, simultáneamente, da la oportunidad al docente de evaluar los criterios de evaluación, con el fin de mejorar su propia actividad.

4. Un rasgo del portafolio que garantiza su eficacia en una evaluación más exacta del proceso de aprendizaje es su flexibilidad. Así se ha pretendido demostrar con la exposición de su implementación en dos asignaturas diversas como son Derecho de la Seguridad Social y Promoción y Tutela de los Derechos Sociales. El portafolio admite la incorporación de distintas prácticas que se adaptan a las necesidades docentes y del estudiante en cada asignatura, a los objetivos y competencias marcados en cada caso.
5. Como elementos comunes y vertebradores del portafolio en la docencia en el Grado de Derecho destacan, en primer lugar, la Guía Docente, a la que se atribuye la función de un contrato entre estudiante y docente, por el que ambos obtienen la certidumbre sobre los objetivos comunes a alcanzar con el proceso de aprendizaje, las actividades con que se van a perseguir y la forma en que se van a evaluar. Otros dos presupuestos comunes son la claridad y la transparencia con la que deben aparecer estos contenidos, de forma que la relación se funde en la autorresponsabilidad. En efecto, la relación de aprendizaje lo es cuando sus protagonistas son dueños de su posición y responsables de los deberes que comporta.
6. La utilización de plataformas digitales permite optimizar la puesta en práctica de algunas de las técnicas que integran el portafolio. Asimismo, permite hacer público desde el inicio los términos del pacto de aprendizaje. Más allá, habilita vías de comunicación individualizadas con cada estudiante para retroalimentar el trabajo entregado con los comentarios necesarios para su mejora. No obstante, no sustituye la obtención de evidencias en clase, fundamentales para mostrar el desarrollo de competencias como la exposición oral de forma ordenada y clara, la capacidad de transmitir conceptos a otros, etc.
7. Desde el punto de vista de los resultados, la aplicación del portafolio ha de recibir una calificación altamente positiva. Desde mi punto de vista, el seguimiento apegado a la evolución de cada estudiante es sin duda el mecanismo de evaluación más ajustado.
8. Desde el punto de vista de la eficacia, existe una relevante falta de proporcionalidad entre el trabajo realizado por las dos partes del proceso de aprendizaje y las expectativas generadas sobre sus resultados. La clave para el ajuste de esta falta de proporción está, en mi opinión, en baremar adecuadamente el peso de la evaluación a través del portafolio y de la evaluación a través de métodos más tradicionales como una prueba escrita final, cuando ésta no forma parte del propio portafolio.

BIBLIOGRAFÍA

AA.VV.: *Motivation, emotion, and cognition. Integrative perspectives on intellectual functioning and Development* (Edit. By YUN DAI Y STERNBERG). London (2004): Edit. LEA.

AA.VV.: *Motivación y emoción: investigaciones actuales* (coord. DÍAZ GÓMEZ, J. M., y GÁMEZ ARMAS, E.). La Laguna (2010): Universidad de La Laguna.

AGUADED, J. I.; LÓPEZ, E.; JAÉN, A.: “Portafolios electrónicos universitarios para una nueva metodología de enseñanza superior. Desarrollo de un material educativo multimedia (MEM)”, artículo en línea. *Revista de Universidad y sociedad del Conocimiento (RUSC)*, vol. 10, núm. 1 pp. 7 y ss. Fecha de consulta 28 de enero de 2016

(<http://RUSC.uoc.edu/ojos/index.php/RUSC/articule/vives/v10n1-aguardes-López-Jaén/vq0n1-aguarded-López-Jaén-es>).

ARBESÚ, M. I., y ARGUMENTO, G.: “Diseño e instrumentación de portafolios para evaluar la docencia”. *Revista Observar* (2010). Consultado el 26 de enero de 2016 en: www.odas.es/site/magazine.php.

BARBERÀ, E., BAUTISTA, G., ESPASA, A., GUASH, T.: “Portfolio electrónico: desarrollo de competencias profesionales en la Red”. En *Enseñanza y aprendizaje con TIC en la educación superior* [monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 3, n.º 2. 2006. UOC. Consultado el 27 de diciembre, 2015 en:

http://www.uoc.edu/rusc/3/2/dt/esp/barbera_bautista_espasa_guasch.pdf

BARBERÁ, E., GEWERC BARUJEL, A., RODRÍGUEZ ILLERA, J. L.: “Portafolios electrónicos y educación superior en España: situación y tendencias”, *Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico III, consultado el 20 de diciembre de 2015, en:

http://www.um.es/edad/Red_U/M3/

BIA PLATAS, A., CARRASCO ANDRINO, C. *et alrri*: “El portafolios discente como método de aprendizaje autónomo”, en AA.VV.: *Investigar en diseño curricular. Redes de docencia en el Espacio Europeo de Educación Superior* (dir. MARTÍNEZ RUÍZ y CARRASCO EMBUENA). Alicante (2005): Edit. Marfil, pp. 375 y ss.

CEDEFOP. (2008). *Terminology of European Education and training policy. A selection of 100 key terms*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Retrieved from:

http://www.cedefop.europa.eu/files/4064_en.pdf

COMISIÓN EUROPEA, *The Bologna Process in higher education in Europe. Key indicators on the social dimension and mobility*. Edit. OPOCE, 2009.

Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Recuperado de:
<http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidad-europa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1>

ESPÍN SÁEZ, M.: “La técnica del portafolios como medio flexible de evaluación e instrumento de motivación de los estudiantes”, en AA.VV.: *La evaluación e innovación docente en el Grado en Derecho*. Madrid (2013): Thomson Reuters-Aranzadí, pp. 153 y ss.

GALINDO, M^a. P., BREVA, A., y ARIAS, M^a. Á.: “Aspiraciones vitales, motivación autónoma y bienestar en estudiantes recién ingresados en la Universidad”, en AA.VV.: *Motivación y emoción: investigaciones actuales* (coord. DÍAZ GÓMEZ y GÁMEZ ARMAS, E.). La Laguna (2010): Universidad de La Laguna, pp. 43 y ss.

GALLARDO GIL, M., y SIERRA NIETO, E.: “El portafolios de los estudiantes como estrategia alternativa a las pruebas estandarizadas para la evaluación de competencias”, *Qualitative Research in Education*, 4, pp. 72 y ss., DOI: 10.4471/que.2015.57 consultado el 27 de enero en <http://dx.doi.org/10.4471/que.2015.57>

GARCÍA HERNÁNDEZ, M., y VELEROS VALVERDE, M^a. C.: “Competencias reflexivas y didácticas en profesores universitarios. Construcción de un portafolios electrónico”. *Tendencias Pedagógicas* (2012), núm. 20, pp. 17 y ss.

GÓMEZ MILLÁN, M^a. J., MAZUELOS FLORES, M^a. D., GÓMEZ GORDILLO, R.: “El portafolios como herramienta clave de la evaluación docente: su aplicación a las asignaturas de Derecho del Trabajo en Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos”, *Trabajo* (2012), 25/26, Universidad de Huelva.

GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, A.: *Motivación académica. Teoría, aplicación y evaluación*. Madrid (2005): Edic. Pirámide.

JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T., y HOLUBEC, E. J.: *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires (1999): Edit. Paidós.

KLENOWSKI, V.: *Desarrollo del Portafolios para el aprendizaje y la evaluación. Procesos y principios*. Madrid (2005): Edit. Narcea.

LÓPEZ FRÍAS, B. S., e HINOJOSA KLEEN, E. M.: *Evaluación del aprendizaje. Alternativas y nuevos desarrollos*. México (2005): Edit. Trillas.

PÉREZ ECHEVERRÍA, M^a. DEL P. y POZO, J. I. (coords.): *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid (2009): Morata.

POZO, J. I.; PÉREZ ECHEVERRÍA, M^a. DEL P.; SCHEUER RUBIÑOS, N.; MARTÍN ORTEGA, E.; DE LA CRUZ, M.; MATEOS SANZ, M^a. del M.: *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona (2006): Editorial Graó.

SANZ DE ACEDO LIZARRAGA, M^a. L.: *Competencias cognitivas en Educación Superior*. Madrid (2010): Edic. Narcea.

ÍNDICE