

Izabela Rychel
Uniwersytet Wrocławski
izabela.ir@gmail.com

El Portafolio Europeo de las Lenguas

Resumen:

La evaluación es un concepto muy extenso que abarca muchas teorías y definiciones. Desde su aparición, en el siglo XIV, fue estudiado por muchos humanistas y psicólogos. Su enlace con la enseñanza no parece dudoso: en diversas formas, está presente en la educación desde siempre. El desarrollo de la evaluación a lo largo de los años ha aportado una nueva forma, la autoevaluación, con el fin de hacer a los estudiantes más reflexivos y conscientes de su propio aprendizaje. El uso del Portafolio Europeo de las Lenguas, como parte integral del proceso de aprendizaje de las lenguas extranjeras, promueve la independencia y la responsabilidad de los estudiantes. Actualmente son ellos quienes toman las decisiones de su proceso de aprendizaje y los profesores se convierten en los auxiliares que les guían, ya que el alumno responsable y reflexivo es más consciente de la necesidad e importancia de formarse.

Palabras clave: reflexión, autoevaluación, aprendizaje, autonomía, Portafolio.

Abstract:**The European Language Portfolio as a Self-Assessment Tool**

Evaluation is such a wide concept that it includes a lot of theories and definitions. Since its appearance in the fifteenth century it has been studied by many humanists and psychologists. Its connection with education cannot be underestimated. The development of evaluation over the years has brought its new form, self-assessment whose purpose was to make students more reflective and aware of their learning. The usage of The European Language Portfolio as the integral part of the foreign languages learning process promotes student's independence and responsibility. Nowadays, students make decisions themselves about their learning process and teachers become helpers, who guide them. Moreover, responsible and reflective students are more aware of the necessity and importance of learning and self-development.

Keywords: reflexion, self-assessment, learning, autonomy, Portfolio.

El concepto de evaluación es tan extenso que abarca muchas teorías y definiciones. Apareció por primera vez en el siglo XIV en la lengua francesa (fr. *évaluation*, *évaluer*) para designar la actividad de evaluar, estimar el valor y la importancia de las cosas, dar opinión sobre el valor o el precio ((Rey-Debove, Rey, 1996: 842). La definición de dicho concepto fue cambiando junto con el desarrollo de los estudios de la evaluación. Al principio se la trataba de forma muy limitada para afirmar en qué medida se realizaban los objetivos educativos (Nevo, 1997: 52). En otras fuentes la evaluación fue entendida como la estimación de los beneficios y evaluación o una actividad que incluía también la descripción (Nevo, 1997: 52). Según Simons vemos la evaluación como un proceso sistemático de colección de la información sobre las actividades educativas. Como podemos observar, con el paso del tiempo el concepto de evaluación se alejaba cada vez más del modelo tradicional de lograr los propósitos designados y se enfocaba más en proporcionar información necesaria para tomar decisiones educativas (Cronbach, 1963: 672-683). Aparte de diversas teorías, en el concepto de evaluación siempre encaja la recogida y uso sistemático de la información sobre el valor de las acciones educativas desde el punto de vista de los receptores y de la gente que realiza

dicha acción; la autoevaluación es una forma específica de evaluación que aparece cuando el estudiante la realiza. En el proceso de aprendizaje de las lenguas extranjeras este concepto se entiende como un proceso continuo y sistemático de colección de la información sobre sus propias competencias lingüísticas y educativas, cuyo conocimiento finalmente nos permite formar conclusiones del progreso hecho. La autoevaluación se puede dividir en dos tipos: la presente, que se toma durante el proceso de aprendizaje, y la de conclusión, que termina una etapa de educación y muestra los resultados finales para su futuro análisis y para sacar conclusiones. En la didáctica contemporánea, lo más importante es prestar atención en el proceso de aprendizaje mismo y no solo en sus resultados (Herbst, 2001: 65). Cuando los estudiantes se centran en el proceso de aprendizaje y en su perfeccionamiento, podemos hablar de autoevaluación formativa, que influye de manera positiva en todo el proceso. Posibilita a los estudiantes asignar los propósitos y realizarlos; les facilita también la planificación individual del proceso de aprendizaje y la repetición; les hace más conscientes observadores de su propio aprendizaje, más seguros de sí mismos y además les motiva a estudiar (Schneider, 1996: 17; Lissmann, 1997: 126; Bimmel, Rampillon, 2000: 21). Los estudiantes conscientes pueden hacer cambios significativos en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, elegir técnicas y estrategias de aprendizaje y además reflexionar sobre sus faltas y defectos. Por lo tanto, en el estudiante se forma la actitud reflexiva, crítica de su propio trabajo, lo cual le hace incluso más consciente de su educación. La habilidad de autoevaluación influye a la hora de definir el resultado y el progreso, lo que en consecuencia aumenta la motivación que lleva al éxito en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Además, la habilidad de hacer autoevaluación es una de las condiciones básicas del proceso de formación enfocado en el desarrollo de la autonomía del estudiante independiente, consciente de su propio aprendizaje. La autonomía es un concepto que ocupa una posición considerada en la didáctica de las lenguas extranjeras, ya que el ser humano está visto como un individuo independiente, activo, que toma decisiones y busca de manera dinámica información,

acumula experiencias y decide sobre su futuro de forma responsable y con propósitos determinados.

La autoevaluación es un proceso complejo compuesto de cuatro etapas, de cuya realización depende su éxito o fracaso. El proceso empieza con el autoanálisis del estudiante, que estima sus puntos fuertes y débiles en la competencia comunicativa y el nivel de conocimiento de una lengua. Después se crean los propósitos a corto y largo plazo que seguidamente se transforman en intenciones y acciones. Los propósitos siempre deben tener valores cognitivos, afectivos y de comportamiento, es decir, hay que representar lo que se quiere lograr, estar orgulloso de lo conseguido y aceptar un posible fracaso y sobre todo planificar las acciones y el esfuerzo que se han de tomar para cumplir los objetivos. Del funcionamiento coherente resulta la jerarquización de los propósitos en cuya estructura los objetivos principales están compuestos por los específicos (Pervin, 2002: 282, 287, 303). La fijación de propósitos es un trabajo muy importante para todo el proceso de autoevaluación, ya que los objetivos mal determinados pueden causar desmotivación. Según los estudios, la motivación intrínseca está presente cuando los propósitos están proyectados a corto plazo, son claros y en el futuro llevan a la realización de otros más complejos (Bandura, 1991: 280; Pervin, 2002: 291). Una de las partes importantes del proceso de autoevaluación es el análisis de criterios y normas. Los estudiantes los pueden tomar de diferentes fuentes (tales como profesores, amigos, documentos, etc.) o los pueden crear de manera individual. Cuando las normas están adaptadas de los maestros, su comparación con los criterios propios del alumno muestra la adecuación de la autoevaluación; en cuanto a la creación propia, reflejan el nivel de autoexigencia del alumno. En la didáctica actual funciona el método de negociación de criterios que intensifica la responsabilidad de los estudiantes por su propio proceso de aprendizaje. Dependiendo del tipo de evaluación, destacan dos modelos de criterios: la persona es evaluada como participante del proceso didáctico o como usuario de una lengua extranjera. En los últimos tiempos los criterios de evaluación y autoevaluación forman parte de *El Marco común europeo de referencia para las lenguas*:

aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCERL). El elemento fundamental para el proceso de autoevaluación es la observación continua del progreso individual y la identificación de los errores para poder encontrar las causas y eliminarlos (Kędzia-Klebeko, 2004: 891). En la última fase de autoevaluación se valora todo el proceso de aprendizaje y se verifica si los propósitos han sido logrados. Se analiza el material aprendido para comprobar el nivel de su realización. Todas las faltas notadas y conclusiones extraídas de la observación servirán para perfeccionar la educación del individuo. La autoevaluación facilita la observación de la realidad estudiantil desde una perspectiva nueva, exigiendo el análisis de acción del propio alumno, para el que la habilidad de comparar criterios y el enfoque crítico y reflexivo por parte del estudiante son imprescindibles. Sin embargo, la clave para una autoevaluación constructiva es el conocimiento del alumno y la capacidad de estimar acciones y resultados. De gran importancia, en dicho proceso, es también el entorno educativo: profesores, instituciones, media, etc; todos ellos suponen un flujo de información que debería facilitar la autoevaluación.

El Portafolio Europeo de las Lenguas es un documento propio de un estudiante que le hace posible presentar sus habilidades lingüísticas y experiencias interculturales de diferentes etapas de su formación. El Portafolio tiene que representar el proceso de aprendizaje de las lenguas extranjeras, es decir, el desarrollo del individuo a lo largo de todo este proceso, lo cual significa que debe realizarse con mucha frecuencia, durante toda la vida. La idea es relativamente joven, fue creada por el Consejo de Europa en los años 90 a base del MCERL. En los primeros años del siglo XXI el Comité de Acreditación aprobó 40 versiones del Portafolio, número que llegó hasta 107 en el año 2010. Cada Portafolio está formado por tres partes integrales: el Pasaporte lingüístico, que presenta el perfil lingüístico del estudiante, y sus experiencias interculturales; la Biografía lingüística, el compendio personal de las actividades lingüísticas y también la reflexión personal del estudiante sobre su proceso de aprendizaje, sus necesidades y propósitos; y el Dossier, una carpeta que contiene trabajos y documentos seleccionados del propietario. Los aprendientes

completan, individualmente y en casa, el documento con la frecuencia que les parezca adecuada. A lo largo del proceso del aprendizaje, los estudiantes, al completar especialmente las listas de habilidades, pueden notar el progreso o la falta de éste. Con la ayuda mínima del profesor, se hacen cada vez más responsables por su aprendizaje. A la hora de completar el documento, los alumnos tienen que estimar de forma objetiva sus conocimientos y reflexionar sobre las técnicas, estrategias, y el material que les facilitó el progreso o se lo impidió. El uso regular del Portafolio contribuye al cambio del modelo tradicional en el que el profesor es el único considerado responsable de la enseñanza. Actualmente, son también los estudiantes, que esforzándose en observar su propia educación, pueden sacar mucho provecho para el futuro. Aunque en otros países como, por ejemplo, Suiza, Francia, Rusia y Alemania, la idea del Portafolio se ha desarrollando y los estudiantes siguen trabajando con el documento, en Polonia el concepto es relativamente nuevo. Ninguna escuela trabaja de manera regular con Portafolio y hasta ahora solo se han realizado prácticas en pocas escuelas.

El Portafolio Europeo de las Lenguas se inscribe perfectamente en las recientes tendencias referentes al proceso de enseñanza de las lenguas extranjeras. Las últimas décadas han traído cambios muy significativos en dicho procedimiento, en cuya base está el desarrollo de las nuevas teorías del aprendizaje de idiomas, la caída del behaviorismo, la aparición del constructivismo y el avance del modelo comunicativo enfocado en el estudiante. Se ha cambiado el esquema tradicional donde el profesor era el núcleo del conocimiento, el estudiante su receptor pasivo y el proceso de enseñanza el unidireccional flujo de información. En esta situación, el cambio en el proceso de enseñanza de las lenguas extranjeras ha sido natural para que los estudiantes puedan hacer frente a las nuevas tendencias. Por consiguiente, ha sido imprescindible completar ese proceso con la reflexión y autoevaluación de las competencias de los estudiantes. Esta solución no les da a los alumnos la respuesta de cómo comportarse en cada situación; sin embargo, anima al análisis del proceso de aprendizaje a través de la reflexión de las causas, consecuencias y carácter de las

decisiones tomadas o de las que irán a tomar. La creación de reflexión en los estudiantes nos garantiza su continuo desarrollo, no solamente durante los estudios, sino en su futuro trabajo. El valor de la reflexión y de la autoevaluación está en su papel como factor que aumenta su autoconciencia. No solo ayuda a los estudiantes a darse cuenta de sus puntos fuertes y débiles y, en consecuencia, a designar propósitos para lograrlos, sino que también aumenta la conciencia de las reglas presentes en el proceso de aprendizaje. Esta conciencia es imprescindible para hacerse responsable del proceso de aprendizaje y cada vez más autónomo. La autonomía en los alumnos es muy importante, ya que se considera que solo el involucramiento activo en el proceso educativo puede dar los efectos deseados. Para lograr este propósito, los profesores deben desarrollar en sus estudiantes el enfoque de la reflexión y la autoevaluación. Sin embargo, con mucha frecuencia en el proceso educativo falta la enseñanza de la reflexión. El Portafolio Europeo de las Lenguas, elaborado por un grupo de expertos, parece tener el potencial para llenar este hueco. El documento fue creado con el objetivo del desarrollo de la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje; además, las partes integrales del documento tienen que forzar el desarrollo de la autoevaluación de los alumnos. La autoevaluación, que es la capacidad de entender sus propias habilidades, es muy importante en el proceso de aprendizaje, especialmente cuando este proceso se convierte en un proceso autónomo. Las partes integrales del Portafolio, agrupadas, pueden dar pie a numerosos debates entre los estudiantes y el profesor, pero también entre los propios estudiantes. Los alumnos que trabajan con el documento de manera regular, volviendo una y otra vez a las listas de habilidades, tienen la posibilidad de notar su propio progreso o su falta. En su objetivo, el documento fue pensado para desarrollar la reflexión y autoevaluación y, por consiguiente, la autonomía en los estudiantes de idiomas.

El objetivo de mis estudios fue comprobar si el Portafolio Europeo de las Lenguas realmente promueve y facilita el involucramiento de los estudiantes en el proceso de autoevaluación. De todo el abanico de posibilidades que ofrece dicho documento, centré mis estudios en verificar si puede animar la reflexión entre los estudiantes y favorecer

su autoevaluación. La curiosidad por la eficacia del uso del Portafolio Europeo de Lenguas como la parte integral del proceso de aprendizaje de las lenguas extranjeras, fue el porqué de realizar los estudios. Su fin era verificar si el trabajo con el documento mencionado influía en el desarrollo de la autoevaluación y reflexión entre los estudiantes. Los estudios tuvieron lugar en la escuela secundaria de nombre Jan Kasprowicz, en Świdnica. El proyecto duró un año escolar, desde septiembre de 2012 hasta junio de 2013, y fue realizado con cinco estudiantes de diferentes clases. Los alumnos que tomaron parte en la prueba no tenían ninguna noción de español. El curso al que asistieron fue de sesenta minutos semanales. Al principio, los estudiantes obtuvieron descripciones claras del Portafolio Europeo de las Lenguas para colegiales y estudiantes de escuelas superiores y de su funcionamiento. Una de las reglas del trabajo con el Portafolio dice que es la propiedad del alumno y que él mismo tiene que decidir cómo y cuándo trabaja con él. Por consiguiente, no persuadí a los alumnos de cómo tenían que trabajar con el Portafolio, les mostré exclusivamente las ventajas y provechos que podrían sacar de esta cooperación. Además del Portafolio, realicé con los alumnos una encuesta y entrevista sobre este documento para ver si el trabajo regular con él les facilitó el aprendizaje y si les hizo más reflexivos. Los resultados que obtuve de la encuesta y entrevista los pude confrontar finalmente con la observación de los individuos que estuve haciendo a lo largo de todo el curso. La adecuación de la autoevaluación que realizaron los estudiantes en la parte del Portafolio Europeo de las Lenguas, llamada Listas de habilidades, fue confrontada con la prueba que realicé al final del proyecto y que verificaba el conocimiento de la lengua española en todas las destrezas lingüísticas. El proyecto se dividía en tres partes, que fueron realizadas a lo largo de todo el curso. La primera consistía en el trabajo regular con el Portafolio. Todos los estudiantes lo completaban una vez al mes, ya que en el primer año de aprendizaje de una lengua extranjera el progreso es bastante visible en periodo de tiempo relativamente corto. En la idea del Portafolio que está proyectado y orientado para el ciclo entero de formación, los alumnos lo completan cada cinco o seis meses. Sin embargo, los que

tomaron parte en el estudio confirmaron no tener problemas con notar el progreso, incluso mínimo. Además de las Listas de destrezas, los alumnos completaron también las páginas de la Biografía lingüística que les llevó a hacer reflexión sobre el contacto y experiencia que habían tenido con las lenguas extranjeras a lo largo de su vida. La manera de cómo los alumnos aprenden lenguas extranjeras fue otro asunto sustancial tratado en esta parte. Los estudiantes, pasando por las listas, confirmaban ser más conscientes de ellos mismos. Lo que les aportó más problemas a los alumnos fue la fijación de propósitos. Tres de los cinco lo hicieron de manera muy consciente. Los objetivos fueron bien contruidos, posibles para realizar en un corto periodo de tiempo, por ejemplo, “quiero aprender más palabras nuevas y tener contacto más frecuente con el español através de los libros, del Internet”, una estudiante incluso fue capaz de notar que cumplió el objetivo del mes anterior:

Diciembre 2012: me aporta problemas la falta de estructura esquemática de la frase. Enero 2013: el modelo de crear frases se hace hábito y no me causa muchos problemas la falta del pronombre personal.

Al contrario, dos personas no sabían formular los propósitos. Durante la observación que hice a lo largo de todo el curso noté que los estudiantes con objetivos firmes estaban más motivados para el trabajo, ya que tenían el porqué de su esfuerzo bien definido, los que no formularon los objetivos no estaban tan involucrados en el proceso.

En la segunda fase, que tuvo lugar a finales de mayo de 2013, después de nueve meses de trabajo con el Portafolio Europeo de las Lenguas, realicé con los estudiantes una encuesta compuesta de 20 preguntas cerradas y una abierta. Las preguntas abarcaban tres temas: la autoevaluación y los problemas que los alumnos pudieron tener con ella, la motivación o su falta en el proceso de aprender lengua española con el uso regular del Portafolio y las opiniones propias sobre el Portafolio y sus partes integrales.

Tabla 1. Encuesta realizada

1) ¿Trabajaste con el Portafolio Europeo de las Lenguas en las clases de idiomas antes del comienzo del curso?
– Sí – No
2) ¿Con qué frecuencia completabas el Portafolio durante el curso?
– Cada dos semanas – Una vez al mes – Cada dos meses – Cada tres meses – Otros
3) ¿La forma del Portafolio fue clara para ti?
– Sí – No
4) ¿Las preguntas del Portafolio fueron comprensibles para ti?
– Sí – No
5) ¿Te motivaba a trabajar más activamente durante las clases la observación de tu progreso en el aprendizaje del español?
– Sí – No
6) ¿Te desmotivaba a trabajar más activamente durante las clases la observación de tu progreso en el aprendizaje del español?
– Sí – No
7) ¿Te desmotivaba a estudiar la observación de la falta del progreso en el aprendizaje?
– Sí – No
8) ¿Te motivaba a estudiar la observación de la falta del progreso en el aprendizaje?
– Sí – No
9) ¿Fue difícil para ti completar las Listas de habilidades?
– Sí – No
10) ¿Crees que el Portafolio debería ser la parte integral de la enseñanza de las lenguas extranjeras?
– Sí – No

11) ¿Te gustaría continuar trabajando con el Portafolio en las clases de idiomas?

– Sí – No

12) ¿El completar de manera regular el Portafolio te dio el sentido de control de tu aprendizaje y progreso?

– Sí – No

13) ¿Te resultó fácil definir de la Biografía lingüística los propósitos que querías lograr?

– Sí – No

14) ¿Crees que el Portafolio describe de manera clara los niveles de competencia lingüística?

– Sí – No

15) ¿Te tomaba mucho tiempo completar de manera regular el Portafolio?

– Sí – No

16) ¿El completar las Listas de habilidades te hizo pensar más en tu progreso del aprendizaje?

– Sí – No

17) ¿Usas en la clase las habilidades marcadas en el Portafolio?

– Sí – No

18) ¿Crees que el completar de manera regular el Portafolio puede ayudar a los estudiantes a fijar sus puntos fuertes y débiles en el aprendizaje de las lenguas extranjeras?

– Sí – No

19) ¿Crees que el completar de manera regular el Portafolio puede ayudar a los estudiantes a formar objetivos reales para el futuro?

– Sí – No

20) ¿Cuál es tu opinión sobre el Portafolio?

La encuesta fue cumplimentada por 5 estudiantes del instituto de secundaria, cuyas respuestas se ofrecen en la tabla 2.

Tabla 2. Respuestas del alumnado a la encuesta planteada

Preguntas	‘sí’	‘no’
1	0	5
3	0	5
4	0	5
5	3	2
6	1	4
7	1	4
8*	3	1
9	1	4
10	1	4
11	2	3
12	1	4
13	1	4
14	4	1
15	1	4
16	4	1
17	4	1
18	5	0
19	3	2

*una persona no respondió a la pregunta

Cuatro estudiantes confirmaron completar el Portafolio cada mes, en cambio un estudiante lo realizó cada dos meses. A partir de la información que presenta la tabla 2, vemos que tres de los cinco alumnos se sintieron motivados al estudiar cuando notaron su progreso en el aprendizaje del español y solamente una persona se desmotivó al ver su desarrollo lingüístico. La mayoría de los estudiantes estaban más motivados para trabajar cuando no podían notar el progreso en el aprendizaje. El grupo formuló generalmente opiniones positivas sobre el Portafolio. Las partes integrales y sus preguntas les resul-

taron claras y no les aportó gran dificultad completarlas. Además, confirmaron ser más reflexivos sobre su propio proceso de aprendizaje del español. La opinión la confirman también las respuestas de la pregunta abierta (pregunta número 20). Según los alumnos, el Portafolio Europeo de las Lenguas puede ser útil en la enseñanza de las lenguas extranjeras, en condiciones de ser completado de manera regular. Todos afirman que ayuda a mejorar la reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje y es especialmente útil en los primeros años de enseñanza de las lenguas extranjeras, ya que el progreso es más visible. Solo una persona opinó que el documento no es necesario y exclusivamente ayuda a notar los puntos débiles del individuo. Sin embargo, en la opinión de la mayoría, el trabajo regular con el Portafolio Europeo de las Lenguas en la escuela podría pasar de la excitación por algo nuevo a una dura obligación que los profesores imponen sobre los estudiantes.

La siguiente etapa del estudio fue la encuesta de cinco preguntas que realicé con los alumnos con el fin de comparar y contrastar sus opiniones sobre el Portafolio que obtuve en la encuesta.

Tabla 3. Preguntas de la entrevista sobre el Portafolio

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1) ¿Fue difícil para ti evaluar tu progreso en el aprendizaje de español?2) ¿Podías notar mejor tu progreso lingüístico usando el Portafolio Europeo de las Lenguas que sin su uso?3) ¿Qué parte del Portafolio fue para ti más difícil de completar?4) ¿Crees que la introducción del Portafolio en las escuelas secundarias sería aceptada por los alumnos?5) ¿Que piensas del Portafolio Europeo de las Lenguas? |
|---|

En opinión de los estudiantes, durante el primer año de aprendizaje del español, fue bastante fácil observar el progreso: cada mes

podían, sin grandes dificultades, marcar conocimientos nuevos. Por consiguiente, los alumnos vieron que a partir del documento fue posible notar el desarrollo lingüístico mejor que sin su uso. Cuatro de las cinco personas afirmaron tener mayores problemas con la fijación de propósitos a corto plazo. La introducción del Portafolio en las escuelas les parece una buena idea solo cuando esté realizada a partir de los primeros ciclos de formación, ya que de esta forma el trabajo regular con el Portafolio Europeo de las Lenguas podría ser la parte integral de todo el proceso de enseñanza de las lenguas extranjeras y nadie dudaría de su necesidad. A pesar de las opiniones negativas, todos los alumnos trataron este estudio como una buena forma de aprender la autorreflexión y vieron que ellos mismos pueden tomar la responsabilidad por su enseñanza.

La última parte del estudio fue el examen, cuyo objetivo fue mostrar si los estudiantes pueden evaluar de manera fiable su progreso. La prueba constó de cinco partes para evaluar todas las destrezas lingüísticas: contenía comprensión del texto escrito y oral, expresión escrita, test gramatical y producción oral. Después de corregir los exámenes, comparé y contrasté los resultados que me aportaron con Las Listas de habilidades que los alumnos iban completando en el Portafolio. Resultó que los estudiantes podían evaluar sus propios conocimientos de manera satisfactoria. Para decir la verdad, los errores cometidos en el examen fueron adecuados a las faltas que ellos marcaron en el Portafolio y, a la vez, las habilidades marcadas no generaron fallos en el test. Por consiguiente, me atrevo a suponer que el trabajo anual con el Portafolio les hizo más reflexivos a los alumnos y les enseñó cómo autoevaluarse, ya que en cada clase podían verificar si los conocimientos, que en su opinión tenían en español, los podían realmente implementar en la práctica.

Como muestran los resultados, el trabajo regular con el Portafolio hace a los estudiantes más reflexivos y responsables de su propia educación. El modelo típico de la clase, donde el profesor ocupaba el puesto central, va desapareciendo. Sin embargo, es él quien tiene que dar a los alumnos las herramientas para el trabajo efectivo y mostrarles cómo usarlas y aprovecharse de ellas. En mi opinión, tener alum-

nos reflexivos y conscientes del proceso de aprendizaje es la clave para una educación fructuosa. Son ellos mismos quienes tienen que entender la necesidad de aprender idiomas y no tratarlos como una asignatura obligatoria de la escuela. Me atrevo a suponer que, gracias a los documentos del Consejo de Europa, es posible que comprendan la necesidad de estudiar lenguas extranjeras para poder aprovechar en el futuro las posibilidades que les da este conocimiento.

Bibliografía

- BANDURA, A. (1991), "Social Cognitive Theory of Self-Regulation", *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, pp. 248-287, [on-line] <http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1991OBHDP.pdf> – 20.11.2013.
- BIMMEL, P., RAMPILLON, U. (eds.) (2000), *Lernerautonomie und Lernstrategien*, Langenscheidt, Berlin–München.
- CRONBACH, L.J. (1963), "Course improvement through evaluation", *Teachers College Record*, 64, pp. 672-683.
- HERBST, A. (2001), "Autoevaluation: Für mehr Selbstständigkeit bei der Kontrolle des Lernprozesses", en: Meißner, F.J. (ed.), *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht*, Narr Verlag, Tübingen, pp. 61-72.
- KĘDZIA-KLEBEKO, B. (2004), "Metakognitywne aspekty rozwoju autonomii ucznia w procesie doskonalenia umiejętności pisania w języku obcym", en: Pawlak, M. (ed.), *Autonomia w nauce języka obcego*, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Poznaniu, Poznań–Kalisz, pp. 88-96, [on-line] <https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/bitstream/10593/1475/1/Autonomia%20w%20nauce%20j%C4%99zyka%20obcego.pdf> – 21.11.2013.
- LISSMANN, U. (1997), *Probleme und Möglichkeiten der Schülerbeurteilung*, Verlag Empirische Pädagogik, Landau.
- NEVO, D. (1997), "Konceptualizacja ewaluacji edukacyjnej. Analityczny przegląd literatury", en: Korporowicz, L. (ed.), *Ewaluacja w edukacji*, Oficyna Naukowa, Warszawa, pp. 51-64, [on-line] <http://rszarf.ips.uw.edu.pl/ewalps/teksty/korporowicz.pdf> – 21.11.2013.
- PERVIN, L.A. (2002), *Psychologia osobowości*, tłum. M.Orski, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

- REY-DEBOVE, J., REY, A. (1996), *Le Petit Robert. Grand format. Dictionnaire de la langue française*, Dictionnaires le Robert, Paris.
- SIMONS, H. (1997), "Proces ewaluacji w szkołach", en: Mizerek, H. (ed.), *Ewaluacja w szkole. Wybór tekstów*, Wydawnictwo MG, Olsztyn, pp. 14-30.
- SCHNEIDER, G. (1996), "Selbstevaluation lernen lassen", en: *Fremdsprache Deutsch, Sondernummer 1996: Autonomes Lernen*, Hueber Verlag, pp. 16-23.