

APRENDER LENGUAS CON EL E-PEL EN LA EOI

LEARNING LANGUAGES WITH THE E-PEL AT THE OFFICIAL SCHOOL OF LANGUAGES

Mario J. Mira-Giménez

mariojmira@gmail.com

EOI Alicante. C/ del Marqués de Molíns, nº 56-58. C.P. 03004. Alicante (España)

Recibido: 05/09/2015

Aceptado: 17/01/2016

Resumen:

El objetivo de este artículo consiste en el análisis del e-PEL como herramienta de aprendizaje lingüístico y estratégico, para lo cual se realizó una investigación en la EOI (Escuela Oficial de Idiomas) de Alicante en dos grupos de alumnos de alemán de tercer curso (nivel B1.1). Asimismo, se pretende averiguar si el e-PEL se adecua como instrumento de evaluación formativa y sumativa de aprendizajes lingüísticos. Se ha optado por una combinación de metodología cuantitativa y cualitativa, para el análisis de todas las variables que intervienen en el proceso de aprendizaje. Al final del estudio se ha constatado que las calificaciones del grupo experimental han registrado una subida ligeramente mayor que las del grupo de control. El resultado de la investigación ha sido que el e-PEL es una herramienta pedagógica útil, pero la vertiente tecnológica necesita mejoras.

Palabras clave: Tecnologías de la información y la comunicación, informática educativa, educación continua, educación de adultos, educación universitaria

Abstract:

The aim of this article is the analysis of the e-PEL as a tool for language learning and strategic, for which an investigation was conducted at the EOI (Official School of Languages) of Alicante in two groups of German students in their third year (B1.1 level). It also seeks to determine whether the e-PEL is suitable as a tool for formative and summative assessment of language learning. A combination of quantitative and qualitative methodology was chosen for the analysis of all the variables involved in the learning process. At the end of the study it was found that the ratings of the experimental group were slightly higher than those of the control group. The result of the research was that the e-PEL is a useful educational tool, but the technological component needs improvement.

Key words: Information and communications technology, computer education, continuing education, adult education, university education

Introducción

El e-PEL (Portfolio Europeo de las Lenguas Electrónico) constituye la aplicación práctica de la filosofía del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (en adelante, MCERL), que se concreta en las funciones pedagógica e informativa (Álvarez Platero et al., 2005): la enseñanza-aprendizaje de lenguas se debe implementar con las posibilidades que brindan las TIC para mejorar las capacidades lingüísticas y promover la comunicación entre los hablantes.

Desde 2009, se ha implantado el e-PEL, cuya validación de la versión española permite generalizar el uso de este documento a partir de la Educación Secundaria Obligatoria. Su aplicación se plantea como un proyecto de centro que implica al equipo directivo, al profesorado, al alumnado y a las familias. Queda por determinar qué implicaciones tendrá para esos actores. La gestión del e-PEL en una plataforma informática depende de la administración educativa que se compromete a favorecer su disponibilidad a lo largo de toda la escolarización del alumnado participante en el proyecto a lo largo de toda la vida.

Este estudio se ha centrado en la implementación del e-PEL como instrumento de aprendizaje y evaluación en la EOI de Alicante. En detalle, se ha analizado la repercusión del e-PEL en el aprendizaje significativo, la adquisición de estrategias de aprendizaje y la evaluación. Este artículo describe la evolución desde el MCERL hasta el e-PEL, la metodología utilizada y los resultados obtenidos. Por último, se expondrán las conclusiones y se sugerirán mejoras.

Marco teórico

El MCERL describe las dimensiones del dominio de la lengua y proporciona niveles de referencia del progreso. Broek y Van den Ende (2013) hacen hincapié en que el desarrollo de la competencia comunicativa conlleva también aspectos extralingüísticos tales como la conciencia sociocultural, la experiencia de aprendizaje, los sentimientos y la autonomía en el aprendizaje

Los estudiantes se convierten, por tanto, en los protagonistas del proceso de aprendizaje, el cual se centra en el desarrollo de las competencias y las estrategias necesarias para interactuar de manera eficaz en situaciones comunicativas (Quiñonero et al., 2011). Sin embargo, hasta este cambio de perspectiva, la enseñanza-aprendizaje de idiomas se concebía como un proceso cerrado sin posibilidades de personalización. Los alumnos se limitaban a un papel pasivo sin tener en cuenta que el aprendizaje es una actividad que se lleva a cabo a lo largo de la vida, para lo cual es necesaria la competencia de aprender a aprender (Pérez-Cordón, 2008). El aprendizaje autónomo requiere la concienciación por parte de los alumnos del proceso, sus dificultades y las estrategias necesarias para resolverlas (Salehi et al., 2015). La autonomía también es necesaria dentro del aula, puesto que las necesidades, motivaciones, características y recursos de los alumnos condicionan el proceso y los objetivos de aprendizaje (Barona Balanta, 2015).

El aprendizaje autónomo se refiere a la capacidad de responsabilizarse del aprendizaje propio (Holec, 1981), ya que la autonomía requiere la capacidad de establecer los objetivos, los contenidos y la progresión a través de la gestión y evaluación del proceso. Por consiguiente, son necesarias la reflexión crítica, la toma de decisiones y la acción independiente (Little, 2010), lo que resulta en aprendizaje significativo, ya que el estudiante aplica estos conocimientos a contextos más amplios.

Uno de los objetivos del e-PEL es la conexión entre el ámbito académico y el profesional, ya que el aprendizaje a lo largo de la vida implica una continuidad de este proceso y la posibilidad

de demostrar la competencia lingüística efectiva de forma práctica, no solo a través de certificados (Álvarez Platero et al., 2007).

El aprendizaje significativo trasciende la memorización de contenidos y se concibe como un proceso social de construcción del conocimiento (Klenowski, 2007), el cual se concreta mediante el intercambio de información a través del uso interactivo del e-PEL, rasgo distintivo de los portfolios electrónicos respecto de sus homólogos en formato impreso (García-Doval, 2005).

El e-PEL se caracteriza por el aprendizaje autónomo y cooperativo a través de las TIC, proceso, en el que el alumno gestiona un repositorio visual de evidencias educativas en formato electrónico en un entorno web (López-Fernández y Riu, 2012). El alumno determina en todo momento la gestión del aprendizaje de forma flexible (Marí Martínez, 2013). Este poder de decisión fomenta la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje de la L1 y las L2. Asimismo, el e-PEL contribuye a subsanar las limitaciones del formato impreso: dificultad de actualización y gestión, capacidad restringida de formatos de almacenamiento y dificultad de identificación por parte del usuario (Álvarez Platero et al., 2007).

A causa de estos inconvenientes, se diseñó el e-PEL, que conserva las mismas ventajas didácticas del PEL, pero con determinadas características como la accesibilidad mediante Internet, a través de la cual el usuario puede construir y gestionar su e-PEL desde cualquier lugar, facilitando de esta manera la planificación y la reflexión sobre su aprendizaje. Otro rasgo nuevo es la personalización, a través de la que el usuario puede seleccionar la lengua de introducción de datos, de aprendizaje y de reflexión, según sus necesidades. La versión electrónica ofrece facilidad de manejo y conexión con el *Europass* y la actualización automática de contenidos. Una ventaja sustancial es, sin duda, la mayor capacidad de almacenamiento en distintos formatos en línea, ya que el usuario puede editar, imprimir, enviar por correo electrónico y guardar cualquier documento de su e-PEL. Mediante estas aplicaciones se consigue un mayor intercambio de información, puesto que el usuario puede facilitar el acceso a otra persona: por ejemplo al docente o a una empresa, para mostrar partes del e-PEL a modo informativo para demostrar sus competencias lingüísticas, su proceso de aprendizaje, sus experiencias lingüísticas, culturales y sus planes de futuro. De esta manera, se potencia el cambio de perspectiva, ya que el e-PEL fomenta el cambio del estudiante como centro del aprendizaje, registrando el proceso con mayor detalle de cómo ha adquirido el usuario las competencias gracias a la diversidad de muestras. Por último, el e-PEL posibilita la organización de los ejemplos de aprendizaje gracias al formato digital, el usuario puede decidir cómo clasifica sus muestras de aprendizaje en cada momento (Quiñonero et al., 2011).

Metodología

La investigación se ha llevado a cabo en dos grupos de alemán de nivel B1.1 del MCERL, que constituyeron el grupo experimental y el grupo de control, con 19 y 21 alumnos respectivamente, desde diciembre de 2014 a mayo de 2015. Se han realizado tres tomas de datos: una antes de comenzar la investigación, otra durante y otra al final para comprobar la evolución en las cinco destrezas lingüísticas, ya que el MCERL distingue entre expresión e interacción oral.

Las variables dependientes de este estudio son la mejora de la competencia lingüística en las cinco destrezas, la correspondencia entre el uso del e-PEL y el aprendizaje significativo, la relación entre la utilización del e-PEL y el aprendizaje estratégico y la validez del e-PEL como herramienta de evaluación y autoevaluación de aprendizajes, puesto que están expuestos a la aplicación del método experimental. Para medir la primera variable se ha optado por el método cuantitativo, ya que el rendimiento de los alumnos se expresa de forma numérica y se puede

analizar de manera objetiva. Sin embargo, se ha optado por el método cualitativo para la medición de las variables relativas al aprendizaje significativo y la evaluación debido a su carácter más subjetivo, difícilmente cuantificable.

El *pre-test* ha consistido en el examen de la primera evaluación, que, como la Prueba Unificada de Certificación (en adelante, PUC) y el examen final de los primeros cursos de nivel (en este caso, B1.1), consta de cuatro partes independientes, en las que se examinan las cinco destrezas comunicativas (comprensión escrita y oral y expresión e interacción oral y escrita). Debido a la limitación temporal del examen escrito respecto al de la PUC, que versó sobre comprensión escrita y oral y expresión escrita (100 minutos), se ha reducido el número de tareas y el de palabras proporcionalmente. A pesar de la dificultad que entraña el análisis de la expresión oral y escrita, se ha optado por su estudio, ya que constituyen el objetivo principal del nuevo plan de estudios. El test y el *post-test* con las mismas características han correspondido al segundo parcial y al examen final.

Resultados, análisis e interpretación

El análisis de los resultados en las tres tomas de datos se ha llevado a cabo de forma cuantitativa. En lo que respecta a la comprensión escrita, el grupo de control experimentó una bajada de 6% en el test, no registrando mejora o empeoramiento en el *post-test*, mientras que en el grupo experimental fue del 3% en el test con una leve mejoría en el *post-test*. En contraposición, en comprensión oral, en el grupo de control se produce un estancamiento en el test para experimentar una notable mejora en el *post-test*. En el grupo experimental, se produce una ligera subida en el test y un crecimiento exponencial en el *post-test*. En expresión escrita, el grupo de control registra una subida del 5% en el test, que queda neutralizada por la bajada del 6% en el *post-test*, sin embargo el grupo experimental experimenta una leve subida del 3% en el test, estabilizándose en el *post-test*. La expresión oral apenas varía en el grupo de control, el grupo experimental, sin embargo, registra una tendencia ascendente en las tres tomas de datos con una leve subida en el test y bajada sutil en el *post-test*. La media global del grupo de control permanece estable a lo largo de las tres tomas de datos, mientras que el grupo experimental no experimenta variación en el test y sube casi 7% en el *post-test*, según se muestra en la Tabla 1:

Variable	<i>Pre-test</i>		<i>Test</i>		<i>Post-test</i>	
	Grupo control	de Grupo experimental	Grupo control	de Grupo experimental	Grupo control	de Grupo experimental
Comprensión escrita	68,42	60,50	62,50	57,33	62,86	64,69
Comprensión oral	45,00	53,50	45,63	55,67	68,21	73,44
Expresión escrita	62,63	67,75	67,81	70,67	61,43	70,00
Expresión e interacción oral	62,11	64,25	63,13	66,00	62,85	68,33
Global	59,54	61,5	59,76	62,41	63,83	69,11

Tabla 1: Media por destrezas del grupo de control y del grupo experimental

Para analizar el aprendizaje con el e-PEL, la autonomía y la evaluación, se ha recurrido a un cuestionario para recabar la opinión de los alumnos. Un 86% de los alumnos considera el e-PEL útil para el aprendizaje, ya que ha contribuido a la toma de conciencia del proceso de aprendizaje. Los estudiantes han valorado positivamente la reflexión sobre el propio aprendizaje para detectar necesidades y tomar medidas al respecto, fomentando así la autonomía en el aprendizaje que se basa en la competencia de aprender a aprender, confirmando las tesis de Salehi et al. (2015). Sin embargo, los estudiantes han encontrado dificultades por su competencia digital insuficiente y la falta de tiempo.

Casi la totalidad de los encuestados echan en falta la fusión del e-PEL con la plataforma de aprendizaje *Moodle*. Otros aspectos criticados son su nulo carácter social, las opciones de organización y selección de información, un almacenamiento de muestras de aprendizaje poco operativo, la ausencia de retroalimentación con los compañeros o el profesor, la imposibilidad de publicación de contenidos con opciones de selección del público al que van dirigidos y la falta de desarrollo de los descriptores.

Más del 80% de los alumnos considera que el e-PEL ha contribuido al aprendizaje estratégico. Los estudiantes destacan la competencia de aprender a aprender, necesaria para la toma de conciencia de su aprendizaje. El aprendizaje estratégico se ha centrado en la autoformación y actitudes positivas como proceso de enseñanza-aprendizaje, como mantienen Chauvell et al. (2015). Los alumnos, sin embargo, han criticado la reducida lista de estrategias que ofrece el e-PEL.

Casi todos los alumnos han valorado de forma positiva el aprendizaje cooperativo. La realización de tareas colaborativas ha fomentado el aprendizaje con los demás estudiantes, también a partir de los errores propios y ajenos, proceso llevado a cabo de forma sincrónica y asincrónica a través de las TIC. Los alumnos destacan que el aprendizaje social ha contribuido a cohesionar el grupo, integrando el aprendizaje en las relaciones sociales, con un aumento de la motivación, motor principal del aprendizaje.

La autoevaluación ha redundado en el aprendizaje, según el 90% de los alumnos, los cuales han aprendido a evaluar su rendimiento en las producciones lingüísticas (expresión e interacción oral y escrita). Más del 80 de los estudiantes opina que su calificación coincidía con la del profesor. Las divergencias se centraban en la morfosintaxis, ya que el profesor ha considerado otros aspectos como la adecuación, la coherencia, la cohesión, el vocabulario, la pronunciación, la fluidez, la ortografía o la puntuación. Los alumnos tendían a evaluar principalmente aspectos gramaticales, soslayando otros criterios.

Conclusiones

A tenor de los resultados, el grupo experimental experimenta una mejora global superior a la del grupo de control entre el *pre-test* y el *post-test*: 7,61% frente a 4,29%. La leve situación de partida mejor del grupo experimental (1,96%) se amplía hasta 3,32% después de seis meses de estudio, es decir, la implementación del e-PEL ha significado 1,36% de mejora.

La Web 2.0 implica que los usuarios compartan contenidos, experiencias y aprendizajes. Por tanto, el e-PEL no cumple este requisito, ya que solo permite compartir los documentos generados en pdf, que pueden ser enviados a otras personas, pero a través del correo electrónico particular. No se aprovechan las posibilidades de comunicación de las redes sociales (*Facebook*, *Twitter*, etc.), ya que no se dan características de la Web 2.0 como la interactividad, el aprendizaje colaborativo, la multidireccionalidad y la libertad de edición y difusión, según García Aretio (2008).

Además, el servidor de las muestras de aprendizaje del *Dossier* del e-PEL carece de sentido si este espacio no está conectado con la Web, lo cual es aplicable a los vídeos o presentaciones que demuestran el aprendizaje en el e-PEL y que se podrían compartir a través de las redes sociales (por ejemplo, *YouTube*, *Slideshare*), que admiten infinitas posibilidades. Por consiguiente, sería necesaria una reestructuración de las partes del e-PEL mediante la aplicación de la Web 2.0, que se articularía en cuatro secciones: las existentes y un apartado adicional, el de comunicación, el cual supondría el pilar fundamental de la Web 2.0, entendida como construcción social del conocimiento a través del discurso y el diálogo (Fuchs et al., 2014).

La utilización del e-PEL necesita una inversión de tiempo y esfuerzo considerable, por lo que se requiere una planificación previa, puesto que supone un ámbito de aplicación del Entorno Personal de Aprendizaje del alumno, un resultado de aprendizaje (Richards, 2014), consideraciones que deberían implicar una revisión del currículo y de la práctica docente si se quiere el e-PEL sea verdaderamente un portfolio de evaluación, estructurado y estandarizado con el contenido completo del plan de estudios. Las 120 horas lectivas por curso apenas permiten cubrir el currículo oficial. Es imprescindible su revisión a fin de incluir la gestión del e-PEL como objetivo de enseñanza-aprendizaje y una reducción de los contenidos lingüísticos que se deben impartir o una ampliación del tiempo para tratarlos en clase. Otro problema que ha surgido en el estudio es la diferente carga lectiva entre el grupo experimental y el grupo de control debido al mayor número de fiestas en martes y jueves. Desde la administración educativa y los equipos directivos se debería tener en cuenta este aspecto y tomar medidas al respecto en aras de la igualdad entre todos los grupos. Asimismo, este instrumento de aprendizaje debe considerarse un proyecto de centro, que cuente con el respaldo de las instituciones y el equipo directivo y el coordinador e-PEL de centro debería tener una reducción de carga lectiva para que pudiera implicarse en la implementación del e-PEL por parte de todos los profesores.

En cuanto a actividades de formación, habría que establecer una clasificación de centros según su experiencia de aplicación (introducción, implementación y consolidación, por ejemplo) y proponer asesoría técnica y cursos adecuados a sus necesidades (la integración del e-PEL en otros Entornos Personales de Aprendizaje, la creación de una guía del e-PEL para la EOI y la creación de un banco de actividades para su aplicación). El CEFIRE (Centro de Formación, Innovación y Recursos Educativos) de Alicante, como coordinador del proyecto en la provincia, debería contar con asesores que tuvieran formación didáctica y técnica específica al respecto. De cara a la motivación de participación en el proyecto, se deberían reconocer los centros participantes como centros de calidad y dar preferencia a sus participantes en concursos públicos como el acceso a cátedras o el concurso de traslados. Se debería conferir a la evaluación a través del e-PEL validez oficial y eximir a los alumnos que han gestionado su e-PEL del examen final, como mínimo en los cursos 1 del nivel, que no cuentan con PUC (Prueba Unificada de Certificación).

Los usuarios tienen que contar con competencia digital suficiente (por ejemplo, procesamiento de textos, o digitalización de audio y vídeo). Sería necesaria una función de ayuda en el e-PEL, que especificara de forma sencilla el proceso para llevar a cabo las acciones básicas de gestión TIC para compensar así posibles deficiencias. De igual manera, sería recomendable una formación previa y una tutorización inicial con dos vertientes: gestión del e-PEL y aplicaciones TIC, como propone Iasci (2015).

Los objetivos del alumno de idiomas deben ser el aprendizaje de lenguas a lo largo de toda la vida, el plurilingüismo, la interculturalidad y la autonomía de aprendizaje, según Higuera (2012). Una medida que facilitaría la implementación del e-PEL sería la gestión por parte del profesorado de un portfolio docente, que se fundamenta en la mejora de la práctica docente a

través de la formación y la práctica de la experiencia diaria, las cuales se basan en una visión crítica de la propia labor, que requiere una evaluación continua sobre la programación, el planteamiento didáctico, los materiales y la evaluación y se articularía en cuatro apartados (Atienza, 2009): presentación, muestras, reflexión y metas.

El e-PEL se vincula al aprendizaje estratégico a través de la función pedagógica, ya que promueve un proceso de aprendizaje autogestionado mediante su capacidad de reflexión y autoevaluación y su responsabilidad (Leiva Olivencia et al., 2014). Los estudiantes han aprendido estrategias de aprendizaje, tales como la planificación del aprendizaje mediante esquemas, la selección de información, la evaluación de su producto de aprendizaje, el trabajo en equipo, competencias que también necesitarán en otros contextos, en consonancia con Burner (2014). El e-PEL ofrece a los usuarios la posibilidad de reflexionar sobre su aprendizaje analizando sus progresos y dificultades, al tiempo que constituye una herramienta evaluación fiable de sus aprendizajes y esfuerzos. El e-PEL como instrumento de autoevaluación se basa en la vinculación de los objetivos de aprendizaje y el currículum con la evaluación por parte del alumno, que se hace responsable de su propio aprendizaje mediante un papel activo. Además, las muestras que prueban su progreso durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje hacen posible un análisis más detallado de la competencia lingüística, considerando el proceso, no solo el producto final. De esta manera, se enlaza con la Red Personal de Aprendizaje en calidad de fundamento del aprendizaje constructivo hacia el aprendizaje significativo, de acuerdo con las tesis de Jonassen et al. (2003): activo, constructivo, intencional, auténtico y colaborativo.

La interacción social es fundamental para la motivación gracias al diálogo. La autoevaluación se fundamenta en la reflexión sobre el aprendizaje, la opinión del alumno se considera y resulta motivadora, ateniéndonos a Romero López y Crisol Moya (2011).

Hoy en día, el aprendizaje de lenguas va más allá de la calificación final. Los dos grupos de alumnos de la investigación son heterogéneos, por lo que los mismos criterios de evaluación pueden no ser válidos para todos. El e-PEL ha ayudado a ser consciente de esta diversidad mostrando una evaluación integral. La evaluación a través del e-PEL ha ayudado a determinar el progreso y el proceso de aprendizaje a lo largo del tiempo, en contraposición a las pruebas puntuales como única evaluación y ha contribuido a implicar a los estudiantes mediante la autoevaluación gracias al conocimiento previo de los criterios de evaluación, lo que se traduce en una reflexión sobre el proceso y el resultado mediante la dialéctica entre el alumnado (y el profesorado). Este nuevo enfoque ha proporcionado mayor equidad en la evaluación de diferentes estilos de aprendizaje, facilitando material de aprendizaje y evaluación de carácter más diversificado, siguiendo las tesis de Barberá Gregori y de Martín Rojo (2011).

Por consiguiente, se confirma la teoría de Little (2009) de que la autonomía exige reflexión, que fomenta la responsabilidad y la autoestima, puesto que es necesario meditar sobre la consecución de objetivos, dando a los estudiantes un mayor control sobre el aprendizaje y una mayor conciencia sobre el proceso de aprendizaje.

La aplicación del e-PEL se ha basado en la autoevaluación y la reflexión sobre el aprendizaje ya que se ha optado por una motivación intrínseca bajo la forma de un incremento de la responsabilidad sobre el propio aprendizaje, en lugar de la extrínseca. La autonomía, que subyace a la autoevaluación, es la piedra angular del progreso, puesto que la toma de decisiones influye en el desarrollo lingüístico. No se puede imponer la toma de decisiones en cuanto al aprendizaje porque cada estudiante tiene intereses y necesidades diferentes y debe elegir consecuentemente, ya que la motivación es uno de los principales motores del aprendizaje (Tosun y Barış, 2011).

De hecho, no todos los alumnos tienen la iniciativa de aprender ni cuentan con una motivación intrínseca, puesto que no se trata de una cualidad innata, pero, como señala Fielden Burns (2014), es posible enseñarla. El profesor ha facilitado las herramientas necesarias para llevar a cabo la autoevaluación y la coevaluación. En primer lugar, se han aprovechado ejercicios de expresión oral y escrita para autoevaluarse, facilitando la ficha de evaluación que se utiliza en la PUC. A continuación, se ha comentado de modo inductivo los aspectos que se tienen en cuenta, para a continuación aplicarlos. Al principio, los alumnos tendían a ser parciales y considerar solo los aspectos negativos. Sin embargo, en el test y el *post-test* todos los alumnos del grupo experimental han calificado sus propias producciones escritas y orales, coincidiendo o siendo algo inferior a la propuesta por el profesor. Por consiguiente, el profesor tiene que propiciar situaciones, en las que los estudiantes tengan que autoevaluarse y evaluar a sus compañeros, de manera que se interioricen los criterios que determinan la consecución de objetivos, tal y como recomienda el Consejo de Europa (2002).

La motivación es un factor que puede diferir en función de variables como el éxito o el fracaso, el tipo de prueba, el grado de relevancia del contenido y su utilidad para enmendar errores. Por consiguiente, la evaluación ha de ser útil para ambos, profesores y estudiantes, informar sobre los logros, el progreso y el esfuerzo y fomentar la colaboración entre profesor y alumno, lo que redundará, sin lugar a dudas en la motivación del alumno por aprender (Castaño, 2014).

El e-PEL ha contribuido a desarrollar la capacidad de establecer objetivos, los contenidos y la progresión y de gestionar y evaluar el proceso a través de la reflexión crítica, la toma de decisiones y la acción independiente, lo que se ha traducido en aprendizaje significativo, puesto que el estudiante ha aplicado sus conocimientos a contextos comunicativos (Richards, 2015). Este nuevo enfoque pone énfasis en el carácter social del aprendizaje, el cual está íntimamente relacionado con el desarrollo personal: mediante el aprendizaje colaborativo los alumnos han aprendido de sus compañeros. De hecho, los estudiantes se han animado a buscar intercambios lingüísticos en persona y a través de Internet para practicar la lengua en contextos comunicativos reales. De esta manera, se ha fomentado el aprendizaje intercultural, también a través de las TIC, gracias al intercambio comunicativo e intercultural. De esta manera, se ha demostrado que en el contexto de la investigación surge en especial la necesidad de desarrollo de la interculturalidad en lo que respecta a la comunicación, que se puede beneficiar de las TIC, de acuerdo con Leiva Olivencia et al. (2014).

Los alumnos han aprendido a asumir la responsabilidad de su aprendizaje, tomando conciencia de los contenidos, los motivos, el proceso, la finalidad y los logros de aprendizaje, consiguiendo así llegar al aprendizaje significativo. Los estudiantes han aprendido a ser autónomos mediante la interacción con el docente y los demás compañeros, no solo del aula, sino todos los que participan y contribuyen a la adquisición de conocimientos a través de la interacción (como los intercambios lingüísticos). La autogestión del aprendizaje ha aportado una mayor efectividad en la consecución de objetivos, la capacitación para el aprendizaje a lo largo de la vida y la transferencia de estrategias a otros ámbitos (Fernández López, 2003).

El e-PEL destaca, por consiguiente, por la función pedagógica, ya que fomenta un proceso de aprendizaje más transparente para los alumnos, su capacidad de reflexión y autoevaluación y su responsabilidad en el proceso de aprendizaje. De esta manera, estos principios se plasman en cada una de las partes del e-PEL. En el *Pasaporte*, hay que destacar la toma de decisiones y el desarrollo de la autonomía. El *Perfil de competencias lingüísticas* exige la autoevaluación mediante las escalas del MCERL de todas las lenguas del titular de forma integrada, aprendidas en el contexto educativo o extraescolar, mientras que el *Resumen de experiencias de aprendizaje*

de idiomas e interculturales implica una reflexión detallada sobre el proceso de aprendizaje de estos idiomas.

La *Biografía* es la parte más pedagógica. El *Historial lingüístico* supone un resumen del proceso de aprendizaje de lenguas, tal y como se muestra en la Figura 1:

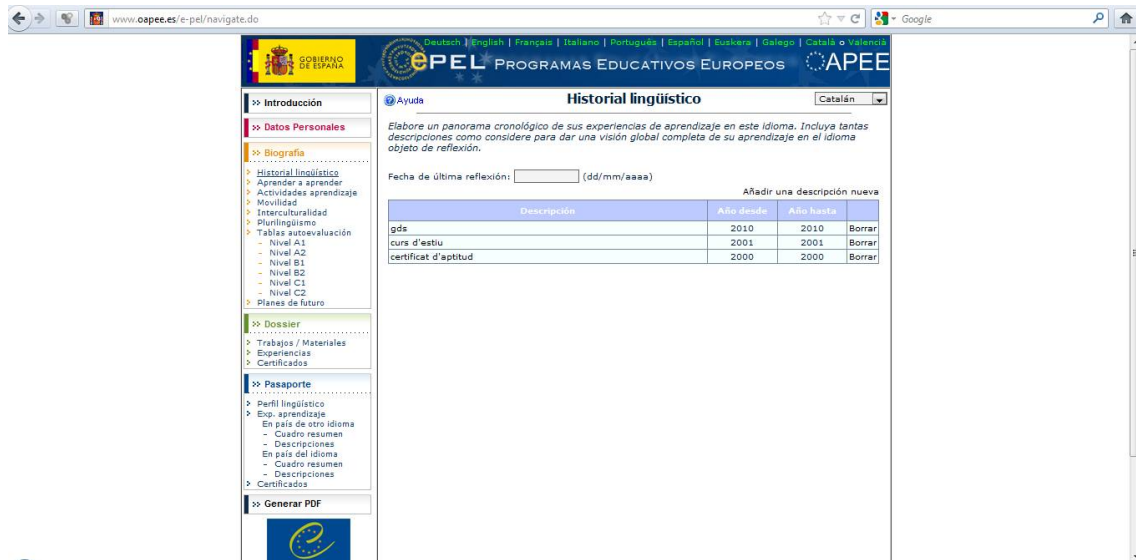


Figura 1: Historial lingüístico del e-PEL

En la sección *Aprender a aprender* se explicita la competencia estratégica, ya que el alumno debe reflexionar sobre su forma de aprender y tomar decisiones para mejorar determinados aspectos, según se observa en la Figura 2:



Figura 2: Sección Aprender a aprender del e-PEL

Las *Actividades de aprendizaje* permiten la reflexión por escrito sobre aquellas tareas que han sido de mayor utilidad para progresar, como se aprecia en la Figura 3:



Figura 3: Actividades de aprendizaje del e-PEL

Finalmente, el titular formula sus planes de futuro a corto y medio plazo después de este proceso de reflexión. En este punto, queda patente el cambio de perspectiva, ya que el alumno se convierte en el eje del aprendizaje, puesto que tiene que decidir qué y cómo desea aprender: los estudiantes tienen diferentes estilos de aprendizaje, los cuales junto con la personalización y la web semántica caracterizan la Web 3.0.

El *Dossier* requiere reflexión para seleccionar aquellas muestras que ejemplifiquen mejor la competencia y el progreso. Es recomendable que el profesor introduzca de forma paulatina las innovaciones. En este caso concreto de la competencia estratégica, no es conveniente en un primer momento abrumar al alumnado con la presentación de muchas estrategias sin un plan previo de acción, ya que se necesita un proceso de reflexión y preparación. Sin embargo, es necesario tener un elenco exhaustivo de estrategias de aprendizaje, que se puedan aplicar tanto durante como antes y después del aprendizaje y de los exámenes. Al respecto, *Profile Deutsch* (Glaboniat et al., 2005) presenta una lista muy completa, más un listado de estrategias comunicativas de planificación. El e-PEL podría incorporarlas para que docentes y alumnos tengan más instrumentos para afrontar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La enseñanza de lenguas dentro del mundo de la educación en general, así como los profesionales responsables de su enseñanza, tradicionalmente se ha venido caracterizando por estar a la vanguardia de los cambios y progresos pedagógicos. En nuestra opinión, el e-PEL y todo lo que de él se deriva podría suponer un punto de inflexión importante con consecuencias significativas en un futuro cercano, tanto para la investigación como para la práctica docente.

Desde el punto de vista pedagógico, hay que destacar la motivación, que puede diferir en función de variables como el éxito o el fracaso, el tipo de prueba, el grado de relevancia del contenido y su utilidad para enmendar errores. De esta manera, el e-PEL ha dejado patente que la evaluación ha de ser útil para ambos, profesores y estudiantes, informar sobre los logros, el progreso y el esfuerzo y fomentar la colaboración entre profesor y alumno, lo que redundará sin lugar a dudas en el interés del alumno por aprender.

El e-PEL ha contribuido a desarrollar la capacidad de establecer objetivos, los contenidos y la progresión y de gestionar y evaluar el proceso a través de la reflexión crítica, la toma de decisiones y la acción independiente, lo que se ha traducido en aprendizaje significativo, puesto que el estudiante ha aplicado sus conocimientos a contextos comunicativos (Richards, 2014). Este nuevo enfoque pone énfasis en el carácter social del aprendizaje, el cual está íntimamente relacionado con el desarrollo personal: mediante el aprendizaje colaborativo los alumnos han

aprendido de sus compañeros. De hecho, los estudiantes se han animado a buscar intercambios lingüísticos en persona y a través de Internet para practicar la lengua en contextos comunicativos reales. De esta manera, se ha fomentado el aprendizaje intercultural, también a través de las TIC, gracias al intercambio comunicativo e intercultural. De esta manera, se ha demostrado que en el contexto de la investigación surge en especial la necesidad de desarrollo de la interculturalidad en lo que respecta a la comunicación, que se puede beneficiar de las TIC, de acuerdo con Leiva Olivencia et al. (2014).

Los alumnos han aprendido a asumir la responsabilidad de su aprendizaje, tomando consciencia de los contenidos, los motivos, el proceso, la finalidad y los logros de aprendizaje, consiguiendo así llegar al aprendizaje significativo. Los estudiantes han aprendido a ser autónomos mediante la interacción con el docente y los demás compañeros, no solo del aula, sino todos los que participan y contribuyen a la adquisición de conocimientos a través de la interacción (como los intercambios lingüísticos). La autogestión del aprendizaje ha aportado una mayor efectividad en la consecución de objetivos, la capacitación para el aprendizaje a lo largo de la vida y la transferencia de estrategias a otros ámbitos.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Platero, A., Monferrer Daudí, J. R. y Pitarch Gil, A. (2005). El portfolio electrónico, un instrumento integrador en el aprendizaje de lenguas a distancia. Recuperado de <http://gre-lingua.uji.es/arts/cedi2005-castello-portfolio.pdf>
- Álvarez Platero, A., Monferrer Daudí, J. R. y Pitarch Gil, A. (2007). e-PEL: paradigma para la gestión de portfolios educativos. Recuperado de <http://gre-lingua.uji.es/arts/sintice-07.pdf>
- Atienza, E. (2009). El portafolio del profesor como instrumento de autoformación. *MarcoELE Revista de didáctica ELE*, 9, 1-19.
- Barberá Gregori, E. y de Martín Rojo, E. (2011). *Portfolio electrónico: aprender a evaluar el aprendizaje*. Barcelona: Editorial UOC.
- Barona Balanta, J. R. (2015). Aprendizaje autodirigido de una lengua extranjera. Recuperado de <http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co:8080/jspui/handle/10819/2393>
- Broek, S. y Van den Ende, I. (2013). La aplicación del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas en los sistemas educativos europeos. Recuperado de [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/2013/495871/IPOL-CULT_ET\(2013\)495871\(SUM01\)_ES.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/2013/495871/IPOL-CULT_ET(2013)495871(SUM01)_ES.pdf)
- Burner, T. (2014). The potential formative benefits of portfolio assessment in second and foreign language writing contexts: A review of the literature. *Studies in Educational Evaluation*, 43, 139-149.
- Castaño Sánchez, A. X. (2014). *The application of eportfolio in higher education: implications on students' learning* (Tesis inédita de doctorado). Universitat Rovira i Virgili, Tarragona. Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/283262>
- Chauvell, V., Hernández, M. y Laborda, I. (2015). La ELEQuest como herramienta para fomentar el aprendizaje autónomo y significativo del alumno. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/asele/pdf/22/22_0058.pdf
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Estrasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes.

- Fernández López, S. (2003). *Propuesta curricular y Marco Común Europeo de Referencia: desarrollo por tareas: español lengua extranjera (vol. 5)*. Madrid: Editorial Edinumen.
- Fielden Burns, L. V. (2014). *Las creencias en la adquisición de segundas lenguas: la habilidad para los idiomas desde un marco incremental/fijo* (Tesis inédita de doctorado inédita). Universidad de Extremadura, Mérida.
- Fuchs, C., Hofkirchner, W., Schafranek, M., Raffl, C., Churcher, M., Downs, E. y Tewksbury, D. (2014). "Friending" Vygotsky: A Social Constructivist Pedagogy of Knowledge Building Through Classroom Social Media Use. *The Journal of Effective Teaching*, 14(1), 33-50.
- García Aretio, L. (2008). Web 2.0. ¿Repensar la Web? Recuperado de <http://repositorial.cuaed.unam.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/2790/1/GarciaAretio.pdf>
- García-Doval, F. (2005). El papel de los portafolios electrónicos en la enseñanza aprendizaje de las lenguas. *Glosas Didácticas. Revista Electrónica Internacional*, 14. Recuperado de <http://www.um.es/glosasdidacticas/GD14/10.pdf>
- Glaboniat, M., Müller, M., Rusch, P., Schmitz, H. y Wertenschlag, L. (2005). *Profile deutsch: Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen und kommunikative Mittel für die Niveaustufen A1, A2, B1, B2, C1 und C2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen*. Berlín: Langenscheidt.
- Higuera García, M. (2012). Líneas metodológicas para la formación de profesores de lenguas extranjeras. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 1, 101-128.
- Holec, H. (1981). *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- lasci, P. (2015). El PLE para la clase de italiano. *Tendencias Pedagógicas*, 25, 335-346.
- Jonassen, D. H., Howland, J. L., Moore, J. L. y Marra, R. M. (2003). *Learning to Solve Problems with Technology: A Constructivist Perspective*. Upper Saddle River, New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Klenowski, V. (2007). *Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid: Narcea.
- Leiva Olivencia, J. J., Yuste Tosina, R. y Borrero López, R. (2014). La interculturalidad a través de las TIC: caminando hacia la "digiculturalidad" con las comunidades virtuales de aprendizaje. En A. Hernández Martín y S. Olmos Migueláñez (Eds.). *Metodologías de aprendizaje colaborativo a través de las tecnologías* (pp. 206-217). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Little, D. (2009). Language learner autonomy and the European language portfolio: Two L2 English examples. *Language teaching*, 42(2), 222-233.
- Little, D. (2010). Learner autonomy, inner speech and the European Language Portfolio. *Advances in Research on Language Acquisition and Teaching: Selected Papers*, 27-38. Recuperado de <http://www.enl.auth.gr/gala/14th/Papers/Invited%20Speakers/Little.pdf>
- López-Fernández, O. y Riu, M. A. (2012). ¿Facilita el Portfolio Europeo de Lenguas electrónico la enseñanza de lenguas en el contexto universitario? Recuperado de www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/download/404/398
- Marí Martínez, A. (2013). El Proyecto Lingüístico de Centre. Recuperado de http://cefire.edu.gva.es/pluginfile.php/521215/mod_resource/content/2/anna%20mari.pdf

- Pérez-Cordón, C. (2008). *Propuesta de un sistema de evaluación continua a través de un portafolio*. La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua: XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE) (pp. 482-488), Alicante, 19-22 septiembre 2007.
- Quiñonero Méndez, J., Pérez Martínez, J., Meca Raja, S. M., Olivo Pérez, A. M. y Aparicio Martínez, F. (2011). El e-PEL (Portfolio Europeo de las Lenguas en formato electrónico) como herramienta de enseñanza y aprendizaje de lenguas. Una experiencia innovadora en la sección bilingüe del IES Valdivieso. Recuperado de <http://repositorio.bib.upct.es/dspace/bitstream/10317/2093/1/c29.pdf>
- Richards, J. C. (2014). The Changing Face of Language Learning: Learning Beyond the Classroom. Recuperado de <http://es.slideshare.net/joselema11/learning-english-beyond-the-classroom-by-jack-c-richards-2014>
- Romero López, M. A. y Crisol Moya, E. (2011). El portafolio, herramienta de autoevaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una experiencia práctica en la Universidad de Granada. *Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 21, 25-50.
- Salehi, H., Ebrahimi, M., Sattar, S. y Shoajae, M. (2015). Relationship between EFL Learners' Autonomy and Speaking Strategies They Use in Conversation Classes. *Advances in Language and Literary Studies*, 6(2), 37-43.
- Tosun, N. y Barış, M. F. (2011). E-Portfolio applications in education. *The Online Journal Of New Horizons In Education*, 1, 44-54. Recuperado de <http://www.tojned.net/pdf/tojnedv01i04-05.pdf>