

TESIS DOCTORAL

2016

***APLICACIÓN DEL e-PEL A LA ENSEÑANZA-
APRENDIZAJE DE LENGUAS EN LA ESCUELA
OFICIAL DE IDIOMAS***

**MARIO JESÚS MIRA GIMÉNEZ
Ldo. en Traducción e Interpretación**



FACULTAD DE FILOLOGÍA

**DOCTORADO EN TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA
COMUNICACIÓN EN ENSEÑANZA Y EL TRATAMIENTO DE
LENGUAS**

Directora de la tesis

DRA. MARÍA JORDANO DE LA TORRE

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA (UNED)
2016**

**DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍAS EXTRANJERAS Y SUS
LINGÜÍSTICAS**

FACULTAD DE FILOLOGÍA

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA (UNED)

***APLICACIÓN DEL e-PEL A LA ENSEÑANZA-
APRENDIZAJE DE LENGUAS EN LA ESCUELA
OFICIAL DE IDIOMAS***

Autor

**MARIO JESÚS MIRA GIMÉNEZ
Ldo. en Traducción e Interpretación**

Directora de la tesis

DRA. MARÍA JORDANO DE LA TORRE

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero expresar mi agradecimiento a la directora de esta tesis, Dra. María Jordano de la Torre, cuya orientación y apoyo y valiosas aportaciones en el contenido y en la metodología han contribuido enormemente a llevar a cabo este proyecto. Gracias por la atención prestada y el tiempo dedicado a mi trabajo. Con sus comentarios esta investigación se ha enriquecido en gran medida.

A continuación, quiero agradecer la participación a los sujetos de la investigación, ya que los alumnos representan la razón de existencia del profesor. Tod@s han dado lo mejor de sí mismos a lo largo de todo este tiempo proporcionándome valiosos datos e impresiones sobre el uso del e-PEL en su experiencia de aprendizaje, que han fundamentado este trabajo.

Besonders möchte ich mich bei Paco bedanken. Ihm bin ich für seine Großzügigkeit, seine Begabtheit und sein liebenswürdiges Entgegenkommen dankbar. Danke schön trotz der Aussprache von *ich* und *auch*.

A més a més, vull dedicar aquest treball als meus pares. A mon pare, perquè ens vam acomiadar durant el començament d'aquest projecte i no el va poder veure acabat. A ma mare, amb qui a l'acabament he viscut moments difícils. Ambdós em van ensenyar el valor de la constància en el treball i la lluita pels ideals.

En darrer lloc, dedique el meu estudi al meu *catxapet*, que ha sigut, és i serà la meua raó de viure grazie al fatto che la vita ci abbia potuto sorprendere.

ÍNDICE

	Página
Lista de abreviaturas y siglas	1
Lista de tablas	3
Lista de figuras	6
Introducción	10
PARTE I: Marco teórico	
Capítulo 1: Del MCERL al e-PEL	28
1.1.1 Objetivos del MCERL	29
1.1.2 Ventajas y desventajas del MCERL	35
1.1.3 Directrices del Consejo de Europa	39
1.1.4 TIC aplicadas al aprendizaje de lenguas	42
1.1.5 La nueva forma de aprender lenguas	53
Capítulo 2: El e-PEL	76
1.2.1 e-PEL como portfolio electrónico	76
1.2.2 Objetivos del e-PEL	85
1.2.3 Características del e-PEL	105
1.2.4 Ventajas y desventajas del e-PEL	124
Capítulo 3: Del e-PEL al u-portfolio	144
1.3.1 De la Web 1.0 a la Web 4.0	144
1.3.2 Webfolio y e-PEL	159
1.3.3 PLE y e-PEL	174
1.3.4 El Aprendizaje como Red	193
PARTE II: Análisis	
2.1 Contexto de la investigación	200
2.2 Metodología	222
2.3 Análisis cuantitativo	229
2.4 Análisis cualitativo	269
2.5 Triangulación de datos	279
Conclusiones	281
Bibliografía	305
Anexos	
Anexo 1: Carta presentada a la dirección de la EOI Alicante	363
Anexo 2: El Portfolio Europeo de las Lenguas Electrónico (e-PEL)	364
Anexo 3: Cuestionario	365
Anexo 4: Descriptores de comprensión de lectura en general	367
Anexo 5: Descriptores de comprensión auditiva en general	368
Anexo 6: Descriptores de expresión escrita en general	369
Anexo 7: Descriptores de expresión oral en general	370
Anexo 8: Descriptores de interacción escrita en general	371
Anexo 9: Descriptores de interacción oral en general	372
Anexo 10: Niveles comunes de referencia: cuadro de autoevaluación de comprensión auditiva y de lectura	373
Anexo 11: Niveles comunes de referencia: cuadro de autoevaluación de expresión e interacción oral y expresión escrita	374

Anexo 12: Resultados individuales de los sujetos del estudio en las tres tomas de datos	376
Anexo 13: Esquemas de expresión e interacción oral	403
Anexo 14: Ejemplos de corrección de expresión escrita	421
Anexo 15: Caracterización de las mejores aplicaciones móviles para aprender alemán (y otros idiomas)	423
Anexo 16: Planificación de la aplicación del e-PEL en el centro	449

LISTADO DE ABREVIATURAS Y SIGLAS

3D	Tres dimensiones
ACLES	Asociación de Centros de Lenguas de Educación Superior
AICLE	Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras
ALTE	Association of Language Testers in Europe
API	Application Programming Interface
CD	Compact Disc
CD-ROM	Compact Disc Read-Only Memory
CE	Comprensión Escrita
CO	Comprensión Oral
CEFIRE	Centros de Formación, Innovación y Recursos Educativos
CESA	Centro de Estudios Superiores de Alicante
CLIL	Content and Language Integrated Learning
CMS	Content Managing System
CV	Curriculum Vitae
DIMS	Digital Identity Management System
DVD	Digital Versatile Disc
EEES	Espacio Europeo de Educación Superior
eELP	Electronic European Language Portfolio
EIFEL	European Institute for e-Learning
EILC	Erasmus Intensive Language Courses
EE	Expresión Escrita
EIO	Expresión e Interacción Oral
EO	Expresión Oral
EOI	Escuela Oficial de Idiomas
e-PEL	Portfolio Europeo de las Lenguas Electrónico
EPICC	European Initiatives Co-ordination Committee
ePMS	ePortfolio Management Systems
ESO	Educación Secundaria Obligatoria
EVDB	Events and Venues Database
HTML	HyperText Markup Language
IA	Investigación acción
iELAO	Enseñanza Inteligente de la Lengua Asistida por Ordenador
IES	Instituto de Educación Secundaria
INE	Instituto Nacional de Estadística
IVACE	Instituto Valenciano de Comercio Exterior
L1	Lengua preferente
L2	Segunda lengua
LMS	Learning management system
LOE	Ley Orgánica de Educación
LOMCE	Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa
M2M	Machine to Machine
MCERL	Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas
MECD	Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
MOOC	Massive Open Online Course

NLU	Natural Language Understanding
PIACC	Programa Internacional para la Evaluación de la Competencia de los Adultos
OAPEE	Organismo Autónomo Programas Educativos Europeos
PC	Personal Computer
PDF	Portable Document Format
PEL	Portfolio Europeo de las Lenguas
PERE	Padrón de Españoles Residentes en el Extranjero
PKN	Personal Knowledge Network
PLC	Proyecto Lingüístico de Centro
PLE	Personal Learning Environment
PLEF	Personal Learning Environment Framework
PLN	Personal Learning Network
RSS	Rich Site Summary
RTF	Rich Text Format
SCOPEO	Observatorio de la actividad, la innovación y las tendencias en la Formación en Red
SCORM	Sharable Content Object Reference Model
SSO	Single Sign On
TIC	Técnicas de Información y Comunicación
UNED	Universidad Nacional de Educación a Distancia
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
VLE	Virtual Learning Environment
www	World Wide Web

LISTADO DE TABLAS

	Página
Tabla 1: Tipos de usuario y niveles	29
Tabla 2: Niveles comunes de referencia. Escala global	30
Tabla 3: Competencia lingüística general	33
Tabla 4: Diferencias entre el PEL y el e-PEL	50
Tabla 5: Enfoques de evaluación	67
Tabla 6: Definición de cultura	71
Tabla 7: Web 1.0 vs. Web 2.0.	146
Tabla 8: Caracterización de la Web 1.0 y la Web 2.0	147
Tabla 9: Diferencias PLE/e-PEL	189
Tabla 10: Datos estadísticos comparados de la Comunidad Valenciana y Alicante	202
Tabla 11: Resumen legislativo de las EOI en la Comunidad Valenciana	204
Tabla 12: Correspondencia de cursos y titulación entre la LOE y la LOMCE	207
Tabla 13: Características de la prueba de CE de la PUC de nivel B1 y de los exámenes de B1.1	207
Tabla 14: Características de la prueba de CO de la PUC de nivel B1 y de los exámenes de B1.1	208
Tabla 15: Características de la prueba de EE de la PUC de nivel B1 y de los exámenes de B1.1	209
Tabla 16: Características de la prueba de EIO de la PUC de nivel B1 y de los exámenes de B1.1	210
Tabla 17: Variables dependientes e instrumentos de medida	211
Tabla 18: Variables extrañas e instrumentos de medida	211
Tabla 19: Distribución de alumnos de B1.1 de alemán durante el curso 2014-2015	218
Tabla 20: Resultados de alumnos de B1.1 de alemán durante el curso 2013-2014	218
Tabla 21: Alumnos de B1.1 de alemán durante el curso 2013-2014 que promocionan y que repiten curso	219
Tabla 22: Resultados de alumnos de B1.1 de la EOI Alicante durante el curso 2013-2014 por convocatorias	219
Tabla 23: Resultados globales de alumnos de B1.1 de la EOI Alicante durante el curso 2013-2014 por convocatorias	220
Tabla 24: Preguntas sobre el aprendizaje significativo en el cuestionario	226
Tabla 25: Preguntas sobre el aprendizaje estratégico en el cuestionario	226
Tabla 26: Preguntas sobre la evaluación en el cuestionario	226
Tabla 27: Estadísticas descriptivas por destrezas del grupo de control en el Pretest	229
Tabla 28: Estadísticas descriptivas por destrezas del grupo experimental en el Pretest	230
Tabla 29: Estadísticas descriptivas del grupo de control en el Test	236
Tabla 30: Estadísticas descriptivas del grupo experimental en el Test	237

Tabla 31: Estadísticas descriptivas del grupo de control en el Postest	243
Tabla 32: Estadísticas descriptivas del grupo experimental en el Postest	243
Tabla 33: Calificaciones de CE del grupo de control	249
Tabla 34: Calificaciones de CE del grupo experimental	250
Tabla 35: Calificaciones de CO del grupo de control	252
Tabla 36: Calificaciones de CO del grupo experimental	253
Tabla 37: Calificaciones de EE del grupo de control	255
Tabla 38: Calificaciones de EE del grupo experimental	256
Tabla 39: Calificaciones de EO del grupo de control	258
Tabla 40: Calificaciones de EO del grupo experimental	259
Tabla 41: Media por destrezas del grupo de control	261
Tabla 42: Media por destrezas del grupo experimental	262
Tabla 43: Evolución de las calificaciones por destrezas del grupo de control	263
Tabla 44: Evolución de las calificaciones por destrezas del grupo experimental	263
Tabla 45: Resultados del sujeto 1 del grupo de control	376
Tabla 46: Resultados del sujeto 2 del grupo de control	376
Tabla 47: Resultados del sujeto 3 del grupo de control	377
Tabla 48: Resultados del sujeto 4 del grupo de control	378
Tabla 49: Resultados del sujeto 5 del grupo de control	378
Tabla 50: Resultados del sujeto 6 del grupo de control	379
Tabla 51: Resultados del sujeto 7 del grupo de control	380
Tabla 52: Resultados del sujeto 8 del grupo de control	380
Tabla 53: Resultados del sujeto 9 del grupo de control	381
Tabla 54: Resultados del sujeto 10 del grupo de control	382
Tabla 55: Resultados del sujeto 11 del grupo de control	382
Tabla 56: Resultados del sujeto 12 del grupo de control	383
Tabla 57: Resultados del sujeto 13 del grupo de control	384
Tabla 58: Resultados del sujeto 14 del grupo de control	384
Tabla 59: Resultados del sujeto 15 del grupo de control	385
Tabla 60: Resultados del sujeto 16 del grupo de control	386
Tabla 61: Resultados del sujeto 17 del grupo de control	386
Tabla 62: Resultados del sujeto 18 del grupo de control	387
Tabla 63: Resultados del sujeto 19 del grupo de control	388
Tabla 64: Resultados del sujeto 1 del grupo experimental	388
Tabla 65: Resultados del sujeto 2 del grupo experimental	389
Tabla 66: Resultados del sujeto 3 del grupo experimental	390
Tabla 67: Resultados del sujeto 4 del grupo experimental	390
Tabla 68: Resultados del sujeto 5 del grupo experimental	391
Tabla 69: Resultados del sujeto 6 del grupo experimental	392
Tabla 70: Resultados del sujeto 7 del grupo experimental	392
Tabla 71: Resultados del sujeto 8 del grupo experimental	393
Tabla 72: Resultados del sujeto 9 del grupo experimental	394
Tabla 73: Resultados del sujeto 10 del grupo experimental	394
Tabla 74: Resultados del sujeto 11 del grupo experimental	395
Tabla 75: Resultados del sujeto 12 del grupo experimental	396
Tabla 76: Resultados del sujeto 13 del grupo experimental	396

Tabla 77: Resultados del sujeto 14 del grupo experimental	397
Tabla 78: Resultados del sujeto 15 del grupo experimental	398
Tabla 79: Resultados del sujeto 16 del grupo experimental	398
Tabla 80: Resultados del sujeto 17 del grupo experimental	399
Tabla 81: Resultados del sujeto 18 del grupo experimental	400
Tabla 82: Resultados del sujeto 19 del grupo experimental	400
Tabla 83: Resultados del sujeto 20 del grupo experimental	401
Tabla 84: Resultados del sujeto 21 del grupo experimental	402

LISTADO DE FIGURAS

	Página
Figura 1: Fases del estudio	24
Figura 2: <i>Mi primer Portfolio</i>	43
Figura 3: <i>Mi Pasaporte de Lenguas</i> (Primaria)	43
Figura 4: <i>Portfolio Europeo de las Lenguas</i> (Secundaria)	43
Figura 5: <i>Mi Pasaporte de Lenguas</i> (Adultos)	44
Figura 6: Sistema de trabajo con el e-PEL	51
Figura 7: <i>Perfil de competencias lingüísticas</i> del e-PEL	106
Figura 8: <i>Resumen de experiencias de aprendizaje de idiomas e interculturales</i> del e-PEL	107
Figura 9: <i>Certificados y acreditaciones</i> del e-PEL	107
Figura 10: <i>Historial lingüístico</i> del e-PEL	110
Figura 11: Sección <i>Aprender a aprender</i> del e-PEL	111
Figura 12: <i>Actividades de aprendizaje</i> del e-PEL	112
Figura 13: <i>Descriptores de movilidad</i> del e-PEL	114
Figura 14: <i>Descriptores de interculturalidad</i> del e-PEL	114
Figura 15: <i>Descriptores de plurilingüismo</i> del e-PEL	115
Figura 16: <i>Tabla de descriptores de autoevaluación</i> del e-PEL	117
Figura 17: <i>Planes para el futuro</i> del e-PEL	118
Figura 18: Portfolio de <i>Wordpress</i>	129
Figura 19: Portfolio de <i>Google</i>	129
Figura 20: Web 1.0 vs. Web 2.0	147
Figura 21: <i>Sloodle</i>	148
Figura 22: Características de la Web 3.0 (Orozco, 2013)	155
Figura 23: <i>Folio for me</i>	157
Figura 24: Portolio electrónico <i>Mahara</i>	158
Figura 25: Portfolio electrónico <i>Exabis</i>	158
Figura 26: Área <i>Mis ficheros</i> de <i>Mahara</i>	163
Figura 27: Área <i>Configuración del blog</i> de <i>Mahara</i>	164
Figura 28: Área <i>Editar Perfil</i> de <i>Mahara</i>	165
Figura 29: Área <i>Mi Currículum</i> de <i>Mahara</i>	166
Figura 30: Área <i>Mis Blogs</i> de <i>Mahara</i>	167
Figura 31: Área <i>Preferencias de notificaciones</i> de <i>Mahara</i>	169
Figura 32: Área <i>Mis grupos</i> de <i>Mahara</i>	170
Figura 33: <i>Delicious</i>	179
Figura 34: <i>Diigo</i>	179
Figura 35: Sexo de los sujetos del experimento	215
Figura 36: Sexo de los alumnos de B1.1 de la EOI Alicante de todos los idiomas y de alemán	216
Figura 37: Edad de los sujetos del experimento	217
Figura 38: Edad de los alumnos de B1.1 de alemán	218
Figura 39: Nivel de estudios de los sujetos del experimento	221
Figura 40: Ocupación de los sujetos del experimento	222

Figura 41: Resumen estadístico de la CE del grupo de control en el Pretest	231
Figura 42: Resumen estadístico de la CO del grupo de control en el Pretest	231
Figura 43: Resumen estadístico de la EE del grupo de control en el Pretest	232
Figura 44: Resumen estadístico de la EO del grupo de control en el Pretest	233
Figura 45: Resumen estadístico de la CE del grupo experimental en el Pretest	233
Figura 46: Resumen estadístico de la CO del grupo experimental en el Pretest	234
Figura 47: Resumen estadístico de la EE del grupo experimental en el Pretest	235
Figura 48: Resumen estadístico de la EO del grupo experimental en el Pretest	235
Figura 49: Resumen estadístico de la CE del grupo de control en el Test	237
Figura 50: Resumen estadístico de la CO del grupo de control en el Test	238
Figura 51: Resumen estadístico de la EE del grupo de control en el Test	239
Figura 52: Resumen estadístico de la EO del grupo de control en el Test	239
Figura 53: Resumen estadístico de la CE del grupo experimental en el Test	240
Figura 54: Resumen estadístico de la CO del grupo experimental en el Test	241
Figura 55: Resumen estadístico de la EE del grupo experimental en el Test	241
Figura 56: Resumen estadístico de la EO del grupo experimental en el Test	242
Figura 57: Resumen estadístico de la CE del grupo de control en el Postest	244
Figura 58: Resumen estadístico de la CO del grupo de control en el Postest	244
Figura 59: Resumen estadístico de la EE del grupo de control en el Postest	245
Figura 60: Resumen estadístico de la EO del grupo de control en el Postest	246
Figura 61: Resumen estadístico de la CE del grupo experimental en el Postest	247
Figura 62: Resumen estadístico de la CO del grupo experimental en el Postest	247
Figura 63: Resumen estadístico de la EE del grupo experimental en el Postest	248
Figura 64: Calificaciones de CE del grupo de control	249
Figura 65: Calificaciones de CE del grupo experimental	251
Figura 66: Calificaciones de CO del grupo de control	252
Figura 67: Calificaciones de CO del grupo experimental	254
Figura 68: Calificaciones de EE del grupo de control	255
Figura 69: Calificaciones de EE del grupo experimental	257

Figura 70: Calificaciones de EO del grupo de control	258
Figura 71: Calificaciones de EO del grupo experimental	260
Figura 72: Media por destrezas del grupo de control	261
Figura 73: Media por destrezas del grupo experimental	262
Figura 74: Pregunta 1 (<i>El e-PEL me ha ayudado en mi proceso de aprendizaje: ahora soy consciente de lo que aprendo y cómo lo aprendo</i>).	269
Figura 75: Pregunta 2 (<i>El tiempo empleado en el PEL compensa por lo aprendido</i>).	270
Figura 76: Pregunta 3 (<i>He podido gestionar el e-PEL sin problemas porque el formato digital es adecuado</i>).	271
Figura 77: Pregunta 4 (<i>El e-PEL se adapta a la enseñanza-aprendizaje de la EOI</i>).	272
Figura 78: Pregunta 5 (<i>He aprendido nuevas estrategias para aprender contenidos</i>).	273
Figura 79: Pregunta 6 (<i>He aprendido nuevas estrategias para planear mi aprendizaje</i>).	274
Figura 80: Pregunta 7 (<i>He experimentado que aprender con los compañeros me ayuda en mi aprendizaje</i>).	275
Figura 81: Pregunta 8 (<i>He aprendido a evaluarme y es útil para mi aprendizaje</i>).	276
Figura 82: Pregunta 9 (<i>Mi calificación y la del profesor coincidían</i>).	277
Figura 83: Pregunta 10 (<i>La evaluación del profesor es más importante que la mía</i>).	277
Figura 84: Pregunta 11 (<i>Evaluarme me ha hecho reflexionar sobre mis errores y ha sido útil</i>).	278
Figura 85: Resultados del sujeto 1 del grupo de control	376
Figura 86: Resultados del sujeto 2 del grupo de control	377
Figura 87: Resultados del sujeto 3 del grupo de control	377
Figura 88: Resultados del sujeto 4 del grupo de control	378
Figura 89: Resultados del sujeto 5 del grupo de control	379
Figura 90: Resultados del sujeto 6 del grupo de control	379
Figura 91: Resultados del sujeto 7 del grupo de control	380
Figura 92: Resultados del sujeto 8 del grupo de control	381
Figura 93: Resultados del sujeto 9 del grupo de control	381
Figura 94: Resultados del sujeto 10 del grupo de control	382
Figura 95: Resultados del sujeto 11 del grupo de control	383
Figura 96: Resultados del sujeto 12 del grupo de control	383
Figura 97: Resultados del sujeto 13 del grupo de control	384
Figura 98: Resultados del sujeto 14 del grupo de control	385
Figura 99: Resultados del sujeto 15 del grupo de control	385
Figura 100: Resultados del sujeto 16 del grupo de control	386
Figura 101: Resultados del sujeto 17 del grupo de control	387
Figura 102: Resultados del sujeto 18 del grupo de control	387
Figura 103: Resultados del sujeto 19 del grupo de control	388
Figura 104: Resultados del sujeto 1 del grupo experimental	389
Figura 105: Resultados del sujeto 2 del grupo experimental	389
Figura 106: Resultados del sujeto 3 del grupo experimental	390

Figura 107: Resultados del sujeto 4 del grupo experimental	391
Figura 108: Resultados del sujeto 5 del grupo experimental	391
Figura 109: Resultados del sujeto 6 del grupo experimental	392
Figura 110: Resultados del sujeto 7 del grupo experimental	393
Figura 111: Resultados del sujeto 8 del grupo experimental	393
Figura 112: Resultados del sujeto 9 del grupo experimental	394
Figura 113: Resultados del sujeto 10 del grupo experimental	395
Figura 114: Resultados del sujeto 11 del grupo experimental	395
Figura 115: Resultados del sujeto 12 del grupo experimental	396
Figura 116: Resultados del sujeto 13 del grupo experimental	397
Figura 117: Resultados del sujeto 14 del grupo experimental	397
Figura 118: Resultados del sujeto 15 del grupo experimental	398
Figura 119: Resultados del sujeto 16 del grupo experimental	399
Figura 120: Resultados del sujeto 17 del grupo experimental	399
Figura 121: Resultados del sujeto 18 del grupo experimental	400
Figura 122: Resultados del sujeto 19 del grupo experimental	401
Figura 123: Resultados del sujeto 20 del grupo experimental	401
Figura 124: Resultados del sujeto 21 del grupo experimental	402
Figura 125: Aplicación <i>Lernabenteuer Deutsch – Das Geheimnis der Himmelscheibe</i>	423
Figura 126: Aplicación <i>Lernabenteuer Deutsch – ein rätselhafter Auftrag</i>	424
Figura 127: Aplicación <i>Wort Domino</i>	425
Figura 128: Aplicación <i>Klett DaF Kompakt</i>	426
Figura 129: Aplicación <i>Hueber Deutsch Box</i>	427
Figura 130: Aplicación <i>PONS Vokabeltrainer</i>	428
Figura 131: Aplicación <i>Deutsch perfekt – Wort des Tages</i>	430
Figura 132: Aplicación <i>Der Die Das Artikel</i>	431
Figura 133: Aplicación <i>Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache</i>	432
Figura 134: Aplicación <i>CanooNet MOBILE</i>	433
Figura 135: Aplicación <i>Babbel</i>	434
Figura 136: Aplicación <i>Busuu</i>	435
Figura 137: Aplicación <i>Lernkrimi DaF</i>	436
Figura 138: Aplicación <i>Kindle</i>	437
Figura 139: Aplicación <i>Google Play Books</i>	438
Figura 140: Aplicación <i>Deutsche Welle</i>	439
Figura 141: Aplicación <i>Spiegel online</i>	440
Figura 142: Aplicación <i>Tagesschau</i>	441
Figura 143: Aplicación <i>Bloglovin</i>	442
Figura 144: Aplicación <i>Feedler RSS Reader</i>	443
Figura 145: Aplicación <i>GrazeRSS</i>	444
Figura 146: Aplicación <i>Radio.de</i>	445
Figura 147: Aplicación <i>TuneIn Radio</i>	446
Figura 148: Aplicación <i>Storytude – der Stadtführer</i>	447
Figura 149: Aplicación <i>MyCityHighlight – Audio Tours</i>	448

Introducción

Las Escuelas Oficiales de Idiomas (en adelante, EOI) cumplieron cien años en 2011. Esta institución de enseñanza de lenguas es más antigua que el Instituto Cervantes, fundado en 1991, el British Council, constituido en 1934 y el Goethe Institut, establecido en 1953, solo superada por la Alliance Française, cuya fundación se remonta a 1883. La primera EOI surgió en Madrid en el año 1911 con el nombre Escuela Central de Idiomas y desde el primer año su plan de estudios incluía enseñanzas de inglés, francés y alemán. Cien años después de su fundación, se ha convertido en una red de 300 centros distribuidos por todo el territorio español, que imparte clases de 23 lenguas.

El Decreto 3226/1968, de 26 de diciembre, establece la creación de la EOI Alicante, aunque su fundación se postergó hasta 1973, a raíz de las presiones de la academia privada CESA de Alicante, que hasta entonces tenía el monopolio de la enseñanza de idiomas en esta ciudad, según relató Galiana (2014), profesor y director de la EOI Alicante en estos años, en las *Jornadas del 40 Aniversario de la EOI Alicante*. Esta EOI imparte en la actualidad cursos de once idiomas: inglés, francés, alemán, italiano, valenciano, español para extranjeros, griego moderno, árabe, portugués, ruso y chino, solo superada a nivel nacional por la EOI de Jesús Maestro en Madrid y la EOI de Drassanes en Barcelona, con 22 y 15 idiomas, respectivamente.

A pesar de su relevancia histórica, la EOI apenas ha sido objeto de análisis, ya que únicamente se han realizado dos investigaciones doctorales que han tenido lugar en esta institución, las tesis de Bes (2007) y Perelló (2007), una de ellas leída en la UNED. Asimismo, el objeto de este estudio, el Portfolio Europeo de las Lenguas Electrónico (en adelante, e-PEL), no ha suscitado interés en la comunidad científica desde su presentación en 2009, ya que no hay ninguna tesis al respecto.

El Consejo de Europa sugirió a los estados europeos participantes el vocablo inglés *portfolio* para referirse a este proyecto, de tal manera que se garantizase así su unidad. Por esta razón, los materiales validados del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) emplean esta denominación (Cassany, 2007). Por consiguiente, se utilizará el término oficial en este estudio.

El e-PEL es un documento basado en las directrices del Consejo de Europa explicitadas en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (en adelante, MCERL) con una doble finalidad, pedagógica e informativa. Resulta, por tanto, justificado analizar este instrumento en un contexto como la EOI, una institución no universitaria especializada en la enseñanza de idiomas de titularidad y gestión íntegramente pública, pionera en la democratización de la enseñanza de lenguas. Desde el punto de vista pedagógico, el aprendizaje de los idiomas como valor cultural inherente requiere que el sistema de enseñanza se adapte a las necesidades de los ciudadanos con la introducción de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (en adelante, TIC). La capacidad de comunicarse e interactuar con personas de otras culturas, objetivo final de las enseñanzas de idiomas, demanda una adaptación en concordancia con las situaciones cotidianas a las que debe enfrentarse la ciudadanía.

El estudio se ha llevado a cabo aplicando el e-PEL a la enseñanza-aprendizaje del alemán en dos grupos de alumnos de nivel B1.1 (tercer curso de la EOI) durante seis meses. Sin embargo, las conclusiones que emanan de la investigación se pueden extrapolar al cualquier idioma, ya que el análisis no se ha centrado en aspectos lingüísticos específicos, sino la didáctica propuesta por el MCERL, en el que se basa actualmente la enseñanza-aprendizaje de todas las lenguas.

Esta investigación se articula en cuatro partes, que contienen uno o varios capítulos. En la introducción, se tratan aspectos generales como la conceptualización del objeto de estudio, los objetivos, la estructura de la investigación y la elección de la metodología. La Parte I versa sobre el marco teórico en el que se basa esta investigación, la cual se divide en tres capítulos. En el Capítulo 1, a modo de presentación, se realiza un recorrido desde el MCERL al e-PEL, pasando por el PEL, como nexo de unión. A continuación, en el Capítulo 2, se procede a caracterizar el e-PEL como portfolio electrónico, en lo que respecta los principios pedagógicos y funciones, objetivos y características, así como sus ventajas y desventajas. Bajo el epígrafe del Capítulo 3, se analiza el u-portfolio o portfolio ubicuo y la implementación necesaria del e-PEL a través de la Web 3.0 para convertirse en un portfolio móvil. En la Parte II, se describe la metodología y los instrumentos de recogida de datos y se

estudian el desarrollo de la investigación, contexto del estudio y las variables y se realiza el análisis cualitativo y cuantitativo y la interpretación de los datos. En último lugar, se formulan las conclusiones que emanan de la experimentación y las futuras líneas de investigación

En la metodología, se seguirán los criterios de Kerlinger y Lee (2002) para plantear adecuadamente el problema de investigación, a saber, la formulación clara de la cuestión de investigación y el carácter factible del estudio empírico. Como punto de partida, se procederá a identificar el problema u objetivo del estudio, planteándolo y delimitándolo con claridad y precisión, mediante su descomposición dimensional, estableciendo sus variables. A continuación, se procederá a desgranar las preguntas con que se formula el problema, expresándolas en variables manipulables y susceptibles de verificación empírica (Hernández, Fernández y Baptista, 2003).

Tal y como se concibe hoy en día, la enseñanza-aprendizaje de idiomas se fundamenta desde hace más de una década en el MCERL, que constituye el resultado de más de diez años de investigación realizada por lingüistas y pedagogos de los estados miembros del Consejo de Europa (Little y Erickson, 2015). El MCERL está destinado a los profesionales del ámbito de los idiomas y tiene por objetivo la reflexión sobre los objetivos y la metodología de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, al igual que fomentar la comunicación entre ellos y facilitar una fundamentación común para el desarrollo curricular, la elaboración de programas, manuales y materiales de enseñanza, exámenes y criterios de evaluación, promoviendo así la movilidad entre los ámbitos educativo y profesional (Martyniuk, 2012).

El Consejo de Europa diseñó un instrumento para su aplicación didáctica: el Portfolio Europeo de las Lenguas (en adelante, PEL), que se trata de un documento personal para registrar, almacenar los archivos de producción lingüística, autoevaluar habilidades lingüísticas, anotar avances en el aprendizaje de lenguas y reflexionar sobre las experiencias personales de contacto con otras lenguas y culturas (Little, 2012; Pitzl, 2015).

Durante el curso 2003-2004 se comenzó con la experimentación del PEL en diferentes centros educativos en algunas comunidades autónomas, entre ellos también las EOI. La Generalitat Valenciana (2012) concluye que el PEL es una herramienta con la que se pretende mejorar el aprendizaje de lenguas porque propicia la coordinación del profesorado y la implicación del alumnado en su proceso de autoaprendizaje a partir de un proceso de reflexión sobre qué y cómo se aprende. Este instrumento tiene por objetivo aumentar el grado de motivación para los dos colectivos, ya que relacionan el desarrollo de una competencia comunicativa centrada en el uso de las lenguas, el establecimiento de estrategias para posibilitar el autoaprendizaje y la responsabilidad del aprendiz en el proceso (Navarro, 2014). Sin embargo, la generalización del PEL en el aprendizaje de idiomas no se ha conseguido, quizás porque los inconvenientes de la versión escrita lastran la asunción del PEL, tanto en docentes como en alumnos. Por ejemplo, el año 2004 se empezó a experimentar el PEL en las EOI de la Comunidad Valenciana, siendo la EOI Alicante y Castelló las dos elegidas para el pilotaje. En la EOI Alicante, comenzaron 23 profesores con el proyecto de experimentación que concluyó con la publicación de la primera y única guía de aplicación del PEL en las EOI de toda España. A día de hoy, la EOI Alicante, junto con la EOI Benidorm, la EOI Alzira y la EOI Castelló, son los únicos centros especializados en idiomas que participan en el proyecto en la Comunidad Valenciana.

La legislación educativa española también se ha hecho eco de esta nueva forma de enseñar y aprender idiomas. La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa establece en el preámbulo los objetivos marcados por la Unión Europea en lo que respecta al aprendizaje de lenguas, la apertura de los sistemas de educación y formación al mundo exterior, lo que requiere, entre otros aspectos, mejorar el aprendizaje de idiomas extranjeros, aumentar la movilidad y los intercambios y reforzar la cooperación europea.

Los artículos 47 y 48 de esta ley establecen como objeto de las enseñanzas de idiomas capacitar al alumnado para el uso adecuado de los diferentes idiomas, fuera de las etapas ordinarias del sistema educativo. Se mantiene la organización en los niveles básico, intermedio y avanzado. Sin embargo, modifica su equivalencia a los niveles del MCERL. Los nuevos niveles se corresponderán, respectivamente, con los niveles A, B y

C del MCERL, que se subdividen en los niveles A1, A2, B1, B2, C1 y C2. Sin embargo, solo hace referencia a las enseñanzas del nivel básico, cuyas características y organización serán determinadas por las administraciones educativas. Asimismo, se determina que el Gobierno decidirá, previa consulta a las Comunidades Autónomas, las equivalencias entre los títulos de las Enseñanzas de Idiomas y el resto de los títulos de las enseñanzas del sistema educativo.

En el currículum del nivel intermedio y avanzado de la Comunidad Valenciana, de acuerdo con las recomendaciones del Consejo de Europa para el uso del PEL, se determina que a los alumnos que no obtengan el Certificado del Nivel Intermedio y Avanzado se les podrá expedir, a petición de los mismos, una certificación académica de haber alcanzado el dominio requerido en algunas de las destrezas que las pruebas correspondientes evalúen, de acuerdo con las condiciones que determine la conselleria competente en materia de educación. Sin embargo, en la práctica todavía no se ha llevado a cabo en ningún caso.

El PEL se relaciona con varios aspectos presentes en la normativa educativa vigente para las Enseñanzas de Idiomas de Régimen Especial (EOI) como el desarrollo de una competencia comunicativa centrada en el uso de las lenguas, el establecimiento de estrategias para posibilitar el autoaprendizaje y la responsabilidad del aprendiz en el proceso, entre otros. Queda por averiguar cuáles son las razones por las que la implantación del PEL ha fracasado.

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. La aplicación del e-PEL se plantea como un proyecto de centro que implica al equipo directivo, al profesorado, al alumnado y a las familias. Es necesario determinar qué implicaciones tendrá este proyecto para esos actores. La presentación 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. Habría que analizar las características de la plataforma para establecer su grado de interacción.

Los centros que inician la aplicación del e-PEL pueden disponer, si lo consideran necesario, de unas sesiones de formación inicial para conocer el funcionamiento del e-PEL así como sus implicaciones metodológicas para el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas. Sería interesante, pues, determinar qué tipo de formación inicial sería necesaria para los profesores y centros que se sumen a este proyecto. Se recomienda que la aplicación empiece desde los niveles iniciales de cada nivel y que se extienda al resto de manera progresiva. Por tanto, habría que especificar asimismo cómo se debería llevar esta implantación en detalle.

La Conselleria d'Educació, Formació i Ocupació ha puesto a disposición de los centros docentes que apliquen el e-PEL un espacio informático virtual que facilita el intercambio de actividades y buenas prácticas entre los centros. Además, se compromete en la medida de sus posibilidades a facilitar el contacto entre los centros. No obstante, no se determina cómo se llevará a cabo esta coordinación.

A tenor de lo expuesto, es interesante un estudio pormenorizado de las características del e-PEL, así como de su implantación en las EOI. Este estudio teórico supondría la base de la investigación empírica que se llevaría a cabo en la EOI de Alicante con el fin de analizar de forma práctica la efectividad del e-PEL. Otra de las razones que motiva este estudio es la aplicación de las TIC al e-PEL. Las ventajas que se derivan son la posibilidad de incluir elementos multimedia (vídeo, audio y presentaciones) y la facilidad de vincular unos elementos con otros mediante enlaces hipertextuales (Quiñonero, Pérez, Meca, Olivo y Aparicio, 2011).

Pero el cambio que ha supuesto Internet es de un orden de magnitud aún superior: el portfolio electrónico en línea, que puede integrar cualquier contenido accesible por red. Y sobre todo, es inmediata y fácilmente accesible por red y puede ser indexado por motores de búsqueda. A partir de este punto, durante los últimos años se han producido algunos desarrollos tecnológicos que inciden directamente en los portfolios electrónicos. Tenemos, para empezar, los primeros sistemas de gestión, algunos de código fuente abierto, que permiten a una institución gestionar los portfolios electrónicos de sus miembros: por ejemplo, los estudiantes y el profesorado de una EOI podrían disponer de un portfolio electrónico personal por medio de una herramienta de

este tipo. Por otra parte, hemos asistido al auge de la Web 3.0 y de aplicaciones en red que tienen un enorme potencial como herramientas de expresión individual (blogs, wikis o *Flickr*), pero que no constituyen una opción real como plataforma institucional de portfolios electrónicos, porque no cumplirían los requerimientos básicos de integración en los sistemas de información internos y específicamente en el entorno virtual de enseñanza-aprendizaje. Finalmente, han aparecido proyectos de software libre equivalentes funcionalmente a determinadas aplicaciones Web 3.0 (por ejemplo, *Mahara*) que merecerían ser tomados en consideración (Dominic, Francis y Pilomenraj, 2014).

Los portfolios electrónicos tienen en común tres apartados (Barberá, Espasa y Guasch, 2006):

- Presentación del titular.
- Muestras (ejemplos, reproducciones, producciones y ejemplos evaluadores).
- Valoración (evaluación y autoevaluación).

Sin embargo, si atendemos a la interacción que permiten entre los distintos agentes y el grado de reflexión o autonomía que tiene el usuario podemos dividir a su vez los portfolios electrónicos educativos existentes en dos categorías generales. Por una parte, existen portfolios basados en la autonomía del propietario sin apenas interacción con los otros agentes. Otros, sin embargo, cuentan con mayor interrelación con los tutores/profesores y las instituciones educativas. El e-PEL se ubicaría entre ambos, ya que está centrado en el usuario, pero posibilita interacción con los demás agentes (Álvarez, Monferrer y Pitarch, 2010).

En febrero de 2010 tuvo lugar la presentación del e-PEL, disponible en la web del Organismo Autónomo Programas Educativos Europeos (OAPEE). Sin embargo, la Comunidad Valenciana ha sido la única comunidad autónoma que ha legislado hasta la fecha la aplicación del e-PEL en los centros educativos. La escasa repercusión de esta herramienta en la enseñanza-aprendizaje de idiomas (López-Fernández y Riu, 2012) requiere un estudio que establezca su validez, establezca las causas y proponga soluciones a los problemas con los que se ha enfrentado.

Después de analizar la evolución del MCERL al e-PEL, la tesis estudiará la implementación necesaria del e-PEL para transformarse en un u-portfolio o portfolio ubicuo a través de la Web 3.0. En la vertiente empírica, la investigación se concentrará, por consiguiente, en el análisis del e-PEL como herramienta de enseñanza-aprendizaje, analizando su potencial pedagógico y tecnológico para poder realizar propuestas de mejora. El propósito radica en estudiar la repercusión del e-PEL en el aprendizaje lingüístico, estratégico y cooperativo mediante un estudio empírico.

La única investigación sobre el e-PEL es la *Memoria de preexperimentación del e-PEL+14 en el ámbito de la Red Vives de Universidades* (López-Fernández y otros, 2011), que expone el proceso del diseño de estudio piloto, así como la descripción del proceso de implementación del e-PEL en el marco de la docencia de los cursos *Erasmus Intensive Language Courses* (EILC) de las Universidades de la Red Vives. Por consiguiente, no existen datos sobre la eficacia de esta herramienta en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de idiomas en la EOI. De esta manera, se pretende aportar información al respecto para ampliar los datos disponibles sobre su utilidad y la implementación que debería llevarse a cabo. En concreto, este estudio persigue averiguar si el uso del e-PEL favorece el aprendizaje lingüístico y estratégico en alumnos de alemán de la EOI de Alicante. Se intentará comprobar su viabilidad, validez y fiabilidad en este contexto de enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, se pretende averiguar si el e-PEL se adecua como instrumento de evaluación formativa y sumativa de aprendizajes lingüísticos. En primer lugar, se detallan los objetivos de este estudio. En segundo lugar, se procede al desglose de cada uno de ellos en varias preguntas específicas, cuya respuesta pretende hallar la investigación.

Una vez analizados los objetivos de esta tesis, esta investigación persigue analizar y responder a la siguiente pregunta:

- ¿Es positiva la introducción del e-PEL en la EOI Alicante como herramienta de aprendizaje y evaluación del aprendizaje?

Este objetivo general se subdivide a su vez en el estudio de los siguientes objetivos específicos:

- ¿Contribuye el uso del e-PEL al aprendizaje significativo?
- ¿Favorece la utilización del e-PEL el aprendizaje estratégico?
- ¿Es válido el e-PEL como herramienta de evaluación y autoevaluación del aprendizaje?

Estos objetivos específicos se podrían dividir en varias preguntas específicas. En cuanto al aprendizaje significativo, se pueden plantear estos aspectos:

- ¿Es proporcional la inversión de tiempo del profesor y los alumnos en el e-PEL y la mejora de los resultados?
- ¿Pueden los alumnos gestionar las tres partes del e-PEL?
- ¿Es funcional el formato?
- ¿Hasta qué punto se adapta el e-PEL al contexto de enseñanza-aprendizaje?
- ¿Cómo se integra el e-PEL en la enseñanza-aprendizaje?

En lo que respecta al aprendizaje estratégico, se pretende responder a estas preguntas:

- ¿Qué estrategias cognitivas para mejorar la asimilación de contenidos utilizaban antes de la utilización del e-PEL y cuáles han aprendido con su uso?
- ¿Qué estrategias metacognitivas de planificación y análisis de su aprendizaje ponía en práctica el alumno antes y cuáles utiliza después del trabajo con el e-PEL?
- ¿Qué estrategias de interacción encaminadas a la cooperación y la autoregulación del aprendizaje usaba antes de trabajar con el e-PEL y cuáles ha aprendido gracias al e-PEL?
- ¿De qué estrategias comunicativas para favorecer el intercambio lingüístico tenía conocimiento el alumno antes del e-PEL y cuáles ha adquirido con él?

La idoneidad del e-PEL como instrumento de evaluación de aprendizaje plantea las siguientes cuestiones:

- ¿Fomenta la autoevaluación una reflexión del alumno sobre su proceso de aprendizaje?
- ¿Promueve la autoevaluación la motivación de aprendizaje del alumno?
¿Cómo se integran la evaluación sumativa y formativa?
- ¿Coinciden ambas en su resultado?

La investigación parte de las siguientes hipótesis:

- Existe una correlación positiva y significativa entre la aplicación del e-PEL y el aprendizaje lingüístico y cultural.
- El e-PEL fomenta la adquisición de estrategias de aprendizaje.
- El e-PEL constituye una herramienta de evaluación de los aprendizajes lingüístico y cultural.

Para seleccionar el método de investigación, se ha realizado previamente un análisis de los cinco criterios propuestos por Heinemann (2003) al respecto: tipo de comunicación, grado de formalización de la situación de medición, grado de estandarización del instrumento de recopilación, tipo de instrumento de medición y tipo de selección e interpretación de la información.

La enseñanza-aprendizaje de idiomas entraña diversas dificultades a las que tanto el docente como el alumno se enfrentan, para la resolución de las cuales es necesario tomar medidas. La investigación-acción es una metodología que nos permite encontrar soluciones a problemas concretos (Burns, 2010). La aplicación del e-PEL a la situación de enseñanza-aprendizaje de idiomas en la EOI implica dificultades para el profesorado y el alumnado, que solo pueden resolverse desde la práctica, ya que implica un cambio fundamental en el enfoque de enseñanza-aprendizaje: el alumno deja de ser un mero observador y pasa a ser el centro de su aprendizaje, mientras que el profesor abandona su papel de único modelo lingüístico y se convierte en un asesor, además de

lingüístico, pedagógico. Por estas razones, este método de investigación es el más adecuado para llevar a cabo este estudio.

El concepto *investigación-acción* (IA), que fue acuñado por el autor Kurt Lewin (1946), describía un tipo de investigación que podía aunar el punto de vista experimental de la ciencia social con programas de acción social y que podía encontrar respuesta a los problemas de aquel momento histórico. Actualmente, este término hace referencia a estrategias encaminadas a mejorar el sistema educativo y social. Existen diversas definiciones de IA. Según Elliott (1991), la IA constituye un estudio de una situación social con el objetivo de mejorar la calidad de la acción, es decir, una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el docente para diagnosticar problemas prácticos, comprenderlos y solucionarlos.

Kemmis y Henry (1985) la concibe también como una ciencia crítica, una forma de indagación autorreflexiva de las situaciones sociales, entre ellas, las educativas para mejorar sus propias prácticas educativas, su comprensión y su contexto. Lomax (1991) hace hincapié en la IA como “una intervención en la práctica profesional con el propósito de mejora”, la cual se fundamenta en la investigación gracias a la necesidad de una indagación disciplinada. Bartolomé (1986) destaca el proceso reflexivo que une dinámicamente la investigación, la acción y la formación sobre su propia práctica. Lewin (1946) considera imprescindibles la investigación, la acción y la formación para el desarrollo profesional y distingue un doble propósito: de acción para cambiar la institución, y de investigación para generar conocimiento.

Según Kemmis y Henry (1985) las características de la IA se podrían resumir en cinco rasgos principales: práctica, participativa, emancipatoria, interpretativa y crítica, ya que las conclusiones conducen a mejoras prácticas durante y después del proceso de investigación y el investigador colabora con los demás participantes en el contexto educativo. Asimismo, los implicados establecen una relación de igualdad en lo que respecta a la aportación a la investigación, la cual asume soluciones basadas en las interpretaciones de las personas involucradas con el propósito de cambio crítico y autocrítico, es decir, cambiar su entorno y evolucionar ellas mismas durante el proceso.

La IA está constituida por fases si queremos que este estudio tenga carácter científico: planificación, acción, observación y reflexión (Kemmis y Henry, 1985). Sin embargo, el ciclo no acaba en la reflexión, son necesarias decisiones para mejorar la situación de enseñanza-aprendizaje, que requieren una planificación, lo cual constituye el inicio de un nuevo ciclo.

Por consiguiente, el método de IA aplicado al estudio del e-PEL se propone mejorar y transformar la práctica educativa mediante la introducción y gestión de esta herramienta de enseñanza-aprendizaje, a la vez que procurar una mejor comprensión de dicha práctica. Asimismo, pretende articular de manera permanente la investigación, la acción y la formación de futuros profesores que quieran implantar el e-PEL, acercándose a la realidad a través del cambio y el conocimiento. La investigación se llevará a cabo en dos grupos de alemán de nivel B1.1 del MCERL, que constituyen el grupo experimental y el grupo de control, desde diciembre de 2014 a mayo de 2015. Durante este periodo se realizarán tres tomas de datos: una antes de comenzar la investigación, otra durante y otra al final con el fin de evaluar el grado de adquisición de las cinco destrezas lingüísticas (comprensión escrita, comprensión oral, expresión escrita y expresión e interacción oral).

La metodología de esta investigación se basa en una combinación de métodos cuantitativos, cualitativos y etnológicos, ya que la naturaleza de la misma hace imposible el uso de una metodología única de recogida de datos cuantitativos, que carecerían de significado sin una adecuada contextualización y análisis cualitativos. De hecho, autores como Biddle y Anderson (1986) sostienen que la investigación cualitativa está más indicada para investigaciones iniciales del problema, como esta del e-PEL, puesto que este tipo de estudio arroja una descripción más detallada del fenómeno, identifica variables relevantes y genera hipótesis. Por otra parte, la investigación cuantitativa facilita mediciones rigurosas de esas variables y hace patentes las supuestas relaciones.

Sin embargo, la integración de ambos métodos puede asimismo implicar dificultades en su aplicación e interpretación. Según Stake (1998), las técnicas cualitativas y cuantitativas son más dispares durante el análisis. Desde el punto de vista

cualitativo, la atención se concentra en el ejemplo, intenta abstraerlo, para retornarlo a su contexto, no obstante, con mayor significado –análisis y síntesis– en la interpretación directa. Desde la perspectiva cuantitativa, se persigue un elenco de ejemplos para que su conjunto facilite significados relevantes para el estudio. En cualquier caso, se debe considerar que la síntesis dialéctica entre métodos cuantitativos y cualitativos es posible, si se consideran complementarios y no antagónicos (Bisquerra, 2004). De igual forma, se sostiene que determinados fenómenos educativos se pueden analizar mejor mediante la combinación de métodos de investigación cualitativos y cuantitativos (Cook y Reichardt, 1979).

Para que una investigación cualitativa sea pertinente, tienen que darse tres características previas del objeto de estudio (Castro, 2001):

- Concreción del objeto de estudio, ya que un campo de investigación demasiado amplio supondría una pérdida de potencia analítica e interpretativa.
- Gran densidad simbólica y significativa del objeto de estudio, puesto que si los fenómenos contienen muchos significados y contenidos en un grupo de estudio acotable se contará con una mayor potencia analítica.
- Precisión de los objetivos, porque cuanto más concretas sean las conclusiones, mayor será también la validez de los resultados.

Por tanto, se han tenido en cuenta estos requisitos previos a la hora de precisar el objeto de estudio (competencia lingüística y estratégica y su evaluación) y los objetivos (se han circunscrito a tres) y de elegir la población de estudio (se ha limitado a 40 individuos).

Por esto, en primer lugar se analizará de forma cuantitativa los resultados académicos objetivos del grupo experimental comparándolos con los del grupo de control. En este sentido, se hallará la media aritmética de las calificaciones en las cuatro destrezas y por alumno en el grupo experimental y el grupo de control. En calidad de estudio empírico, esta investigación implica un diseño de grupo de control no equivalente con dos grupos, uno experimental y uno de control, que ha cumplimentado un Pretest, un Test y un Postest, sin poseer equivalencia pre-experimental de muestreo,

es decir, son grupos naturales, ya que no han sido preestablecidos ad hoc para este estudio (Cook y Campbell, 1979).

El primer examen parcial del curso representará la prueba inicial, que tuvo lugar a finales de noviembre de 2014, para poder medir su competencia lingüística en ese momento del curso y confirmar su uniformidad. El análisis cualitativo posterior conducirá a la reflexión sobre los dos enfoques utilizados en clase y la reacción general y particular de los alumnos al proyecto. La propia participación del investigador como objeto de análisis y formación, por consiguiente, otorgará a la experiencia un enfoque etnográfico, que se aplicará a una población concreta y en un marco social y geográfico relativamente concreto y homogéneo. De acuerdo con este planteamiento, se utilizará la triangulación de técnicas e instrumentos para la validación de datos, así como la de informantes. En esta investigación, la observación participante supone el mejor instrumento para recabar información relevante. El problema objeto de estudio está en el contexto educativo y todos los actores que participan en esta unidad social desempeñan un papel importante y fundamental, y sobre todo, activo e insustituible.

La combinación del enfoque cuantitativo y cualitativo tendrá gran repercusión a lo largo de la investigación, ya que los resultados de ambos procedimientos convergen, se confirman mutuamente y apoyan las mismas conclusiones. Cuando se llevan a cabo métodos mixtos los resultados enfocan diferentes aspectos de un problema, pero son complementarios y llevan a una conclusión convergente. Este proyecto hace hincapié en el aspecto formativo del e-PEL, que debe fomentar el aprendizaje significativo y la autoevaluación del aprendizaje. Con este objetivo se comenzará la investigación con la utilización del *Dossier* y la *Biografía* del e-PEL para posteriormente pasar al *Pasaporte*. La autoevaluación y reflexión sobre el aprendizaje constituirán las bases de todas las intervenciones, ya que, el e-PEL pone énfasis en la motivación intrínseca (incremento de la responsabilidad sobre el propio aprendizaje y búsqueda de autodirección) en vez de la extrínseca (premios o refuerzos).

El estudio constará de una fase de diseño para determinar el objeto de estudio y la metodología, a la que seguirá una fase de investigación, cuyo objetivo radicará en la recogida de datos a través del cuestionario, el Pretest, el Test y el Postest, el desarrollo

del trabajo con el e-PEL y la observación del proceso por parte del profesor-investigador. Por último, la investigación concluirá con la fase de análisis, en la que se procederá al estudio y triangulación de todos los datos obtenidos y a la redacción del informe, tal y como se muestra en la Figura 1.

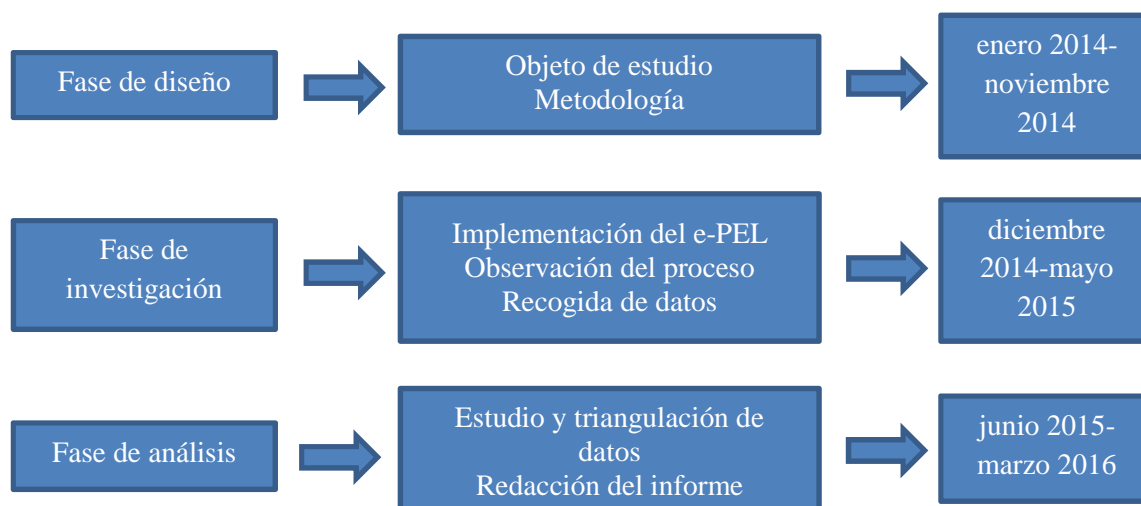


Figura 1: Fases del estudio

El análisis cuantitativo se centrará en el estudio inter-grupos, cuyo objetivo consiste en determinar en qué medida el uso del e-PEL contribuye a mejorar la competencia lingüística en las cuatro destrezas de los alumnos del grupo experimental en comparación con el grupo de control, que no lo utilizará. Otro objetivo es el estudio intra-grupo, la finalidad del cual es comprobar el desarrollo de la competencia lingüística del grupo experimental a lo largo del periodo de investigación (diciembre 2014-mayo 2015) comparado con la evolución del grupo de control. Por último, se procederá a evaluar el desarrollo del experimento mediante un análisis de los datos cualitativos aportados por el profesor y los alumnos a través del cuestionario final, la observación directa y el grupo de discusión.

Nunan (2003) asume que todo conocimiento es relativo, que no hay un elemento subjetivo a todo el conocimiento y la investigación y que los estudios holísticos, no generalizables, son justificables. Asimismo, sostiene que los resultados generados no se pueden aplicar al contexto o situaciones más allá de aquellos en los que se recogieron los datos. De hecho, el enfoque cualitativo estudia la calidad de la actividad, relaciones, medios, materiales o herramientas en determinadas situaciones con la aspiración de una

descripción más exhaustiva de la realidad (Hernández y Opazo, 2010). De esta manera, los alumnos del grupo experimental cumplimentarán al final del experimento un cuestionario para saber su opinión sobre aspectos no cuantitativos del estudio.

El análisis cualitativo se llevará a cabo de forma sistemática, cuya secuencia y orden se resume en la obtención de la información, su transcripción y ordenación, su codificación y su integración (Álvarez-Gayou, 2005). La información se obtendrá mediante el registro sistemático y la observación del profesor, el cuestionario final y el grupo de discusión. A continuación, la captura de la información se realizará a través de diversos medios: El grupo de discusión mediante el registro electrónico en formato digital; en el caso de las observaciones, mediante un registro informático; el cuestionario, con la versión impresa. Más tarde, se procederá a agrupar la información en categorías que concentraran ideas, conceptos o temas similares, para finalmente, relacionar dichas categorías entre sí y con los fundamentos teóricos de la investigación.

Después de haber descrito el problema de investigación, la metodología y las partes del estudio, resulta necesario describir los instrumentos de recogida de datos. De acuerdo con los argumentos expuestos, estos instrumentos de investigación se adecúan a los objetivos de este estudio porque contribuyen a facilitar datos para responder a las preguntas de la investigación. En la elaboración del cuestionario se seguirán los criterios que establece Martínez (2002) al respecto: descripción de la información necesaria, redacción de las preguntas y elección de la tipología, redacción de un texto introductorio e instrucciones y diseño del aspecto formal. En primer lugar, se procederá a determinar el tipo de información requerida (en este caso, cualitativa y cuantitativa) y la población objeto de estudio (dos grupos de alumnos de alemán de la EOI Alicante) para establecer las preguntas y su registro de redacción, teniendo en cuenta que entre los sujetos hay adultos y adolescentes. La matrícula en la EOI requiere como mínimo 14 años. Por consiguiente, en tercer curso la edad mínima será de 16 años.

A continuación, se definirá la finalidad de la información (en esta investigación, la eficacia del e-PEL como herramienta de enseñanza-aprendizaje) y unas áreas de contenido más específicas (aprendizaje significativo, aprendizaje estratégico, evaluación) (Martínez, 2002). Asimismo, se incluirán preguntas de tipo socio-

demográfico con el fin de describir globalmente al grupo de sujetos y analizar de forma diferenciada sus respuestas. Las variables incluidas serán Sexo, Edad, Ocupación y Nivel de estudios. Siguiendo las recomendaciones de Hernández, Fernández y Baptista (2009), para no determinar a priori las respuestas, se incluirán este tipo de preguntas al final del cuestionario.

Debido a la imposibilidad de pilotar el cuestionario (el investigador es el único profesor del departamento de alemán que trabaja con el e-PEL en la EOI Alicante) y el calendario de la investigación, no se tendrá en consideración la recomendación de Blaxter, Hughes y Tight (2000) de probar el cuestionario antes del estudio. En lo que respecta a la cantidad de preguntas, se seguirá la orientación de Martínez (2002) de no exceder de las 30 preguntas. Asimismo, el tiempo de cumplimentación tampoco sobrepasará la media hora. En el contexto educativo, el grupo de discusión o de enfoque, es una técnica cualitativa, una entrevista realizada a todo un grupo de personas para recabar información relevante sobre el problema de investigación (Bizquera, 2004). El grupo de discusión constituye una investigación grupal de carácter cualitativo, fundamentada principalmente en el intercambio de opiniones con la finalidad de averiguar su opinión sobre el objeto de estudio, con el fin de extraer conclusiones.

Otra variable relevante es el número de participantes, de gran importancia, ya que a mayor número de participantes, menor es su posibilidad de intervenir y al contrario cuando menor sea la cantidad de sujetos, menor será la representatividad. Grupos con menos de seis miembros ven peligrar la interacción y el diálogo puede no ser suficientemente activo (Folch-Lyon y Trost, 1981). El número recomendado se sitúa entre cinco y diez (Martí, 2000). Sin embargo, otros autores aumentan el número idóneo de participantes hasta 12 participantes (Bers, 1989; Byers y Wilcox, 1988; Grunig, 1990). De igual forma, resulta necesario determinar el tiempo consecuentemente, siempre buscando un equilibrio, ya que los participantes necesitan tiempo para expresar su opinión sobre los aspectos objeto de estudio que se matizarán a lo largo de la discusión, sin embargo un exceso de duración puede traducirse en una pérdida de interés y concentración. Según Llopis (2004), no se deberá alargar más de noventa minutos. La hora de inicio y conclusión deben estar determinadas de antemano, puesto que estos límites inducen al consenso final (Ibáñez, 1986).

En el ámbito educativo y pedagógico, los diseños experimentales tienen un campo de aplicación restringido. En este estudio, se empleará este diseño en la validación del e-PEL como herramienta de enseñanza-aprendizaje. Un experimento es una investigación en la cual el investigador manipula y controla una o más variables independientes y observa las variables dependientes para medir las variaciones concomitantes. En este estudio, la población del estudio se asignará de forma aleatoria al grupo experimental y al grupo de control. En primer lugar, se realizará, en ambos grupos, una medición previa (Pretest) de la variable dependiente (la característica en la que se desea apreciar el efecto de la variable independiente denominada también tratamiento o factor causal, en este caso, la competencia lingüística en las cuatro destrezas comunicativas) mediante el primer examen parcial del curso. A continuación, se aplicará la variable independiente (en este estudio, implementación del e-PEL en la enseñanza-aprendizaje de idiomas) en el grupo experimental. En la mitad de la aplicación se realizará una prueba, que consistirá en el segundo examen parcial del curso, para observar la evolución de los alumnos respecto al Pretest. Posteriormente, se realizará una medición posterior (Posttest) en ambos grupos a través del examen final del curso. Al final, se contrastarán las mediciones del Posttest en ambos grupos, en comparación con los valores de las mediciones del Pretest.

En esta investigación, la aplicación de la variable independiente será de mediana duración (seis meses). La técnica estadística más adecuada para tratar estos resultados es el análisis de varianza, desarrollada por Fisher (1925). La investigación tendrá carácter exploratorio. Su objetivo principal será captar una perspectiva general del problema, ya que el objetivo es examinar un tema de investigación sin estudios previos en el contexto de la EOI. Por tanto, se identificarán relaciones potenciales entre variables y se establecerá el tono de investigaciones posteriores más específicas. Por consiguiente, la investigación será más flexible en su metodología en comparación con estudios puramente descriptivos o explicativos, siendo este estudio más amplio, puesto que no existe un cuerpo teórico abundante que ilumine el estudio sobre el fenómeno que se analizará y los resultados que se obtendrán constituirán un aporte al reconocimiento de los elementos que lo integran.

PARTE I: Marco teórico

Capítulo 1: Del MCERL al e-PEL

El origen del MCERL y del PEL, pilares de la política lingüística del Consejo de Europa, se remonta al congreso de Rüschtikon, que se celebró en 1991 promovido por un grupo de lingüistas, y constituye el resultado de años de investigación y de experimentación (Dobson, 2006). En este congreso, se consideró la repercusión específica del *Nivel umbral*¹, si bien era imprescindible un documento de referencia de carácter más general que propusiera un metalenguaje común, un instrumento de mayor transparencia y coherencia a nivel europeo, que sin embargo se adaptara a las diferentes situaciones de enseñanza-aprendizaje (Soler, 2006).

El MCERL, que ha sido traducido a 23 lenguas, tiene carácter descriptivo y no normativo. Su esencia se resume en tres términos interdependientes, que suponen los tres pilares del marco: aprendizaje, enseñanza y evaluación. El MCERL es algo más que un instrumento de medición de la competencia lingüística, supone una herramienta para

¹ “El nivel B1 refleja la especificación del nivel Umbral para un viajero que va a un país extranjero, y tiene quizá dos características principales. La primera es la capacidad de mantener una interacción y de hacerse entender en una variedad de situaciones; por ejemplo: *generalmente comprende las ideas principales de los debates extensos que se dan a su alrededor siempre que el discurso se articule con claridad en nivel de lengua estándar; ofrece y pide opiniones personales en un debate informal con amigos; expresa de forma comprensible la idea principal que quiere dar a entender; utiliza con flexibilidad un lenguaje amplio y sencillo para expresar gran parte de lo que quiere; es capaz de mantener una conversación o un debate, pero a veces puede resultar difícil entenderle cuando intenta decir exactamente lo que quiere; se expresa comprensiblemente, aunque sean evidentes sus pausas para realizar cierta planificación gramatical y léxica y cierta corrección, sobre todo en largos periodos de producción libre.* La segunda característica es la capacidad de saber cómo enfrentar de forma flexible problemas cotidianos como, por ejemplo: *se enfrenta a situaciones menos corrientes en el transporte público, a las típicas situaciones que suelen surgir cuando se realizan reservas para viajes a través de una agencia o cuando se está viajando; participa en conversaciones sobre asuntos habituales sin haberlo previsto; es capaz de plantear quejas; toma la iniciativa en una entrevista o consulta (por ejemplo, sabe cómo iniciar un nuevo tema), aunque aún se le nota que depende del entrevistador durante la interacción; sabe cómo pedir a alguien que aclare o desarrolle lo que acaba de decir”.* (Consejo de Europa, 2002, p. 37)

describir y mejorar el aprendizaje, que aspira a convertirse en un modelo unificado, encaminado a analizar las necesidades de los estudiantes para hacer propuestas para optimizar su aprendizaje. Asimismo, incita a los docentes a reflexionar sobre las variables de diversa índole que ayudan a incrementar la eficacia de la enseñanza-aprendizaje de idiomas en diferentes situaciones. La evaluación, entendida de forma amplia, adquiere una importancia caudal a la hora de analizar los resultados de este proceso y la determinación de las medidas para subsanar las dificultades de aprendizaje del alumno, si bien no reviste mayor importancia que los otros dos aspectos, constituyendo así un complemento de la descripción y el aprendizaje (Little, 2012).

1.1.1 Objetivos del MCERL

Los objetivos generales del MCERL se han elaborado pensando en dos objetivos generales. El primero persigue suscitar la reflexión en los hablantes de la lengua, sean docentes o alumnos, sobre el proceso y las estrategias de interacción, las capacidades necesarias para la intercomunicación y el establecimiento de objetivos y la evaluación del progreso. El segundo pretende motivar la comunicación entre lingüistas, el establecimiento de objetivos de aprendizaje y la descripción del proceso de su consecución. La finalidad principal del MCERL es la reflexión y está dirigido, en primer término, a todos los actores del proceso de enseñanza de idiomas: docentes, formadores de profesores, examinadores, autores de material didáctico y, en segundo término, a los alumnos y a cualquier hablante de lenguas, tanto en el ámbito educativo, como extraeducativo. Con la finalidad de favorecer el intercambio de experiencias y la movilidad de los ciudadanos europeos, el MCERL realiza una propuesta de unificación de niveles y reconocimiento de certificados, que persigue la homologación de las titulaciones de idiomas (Martyniuk, 2012).

El MCERL tiene una dimensión vertical y otra horizontal. La primera se fundamenta en tres tipos de usuarios y seis niveles, que abarcan del nivel A1 al C2, tal y como se muestra en la Tabla 1:

Tabla 1

Tipos de usuario y niveles

Tipo de usuario y nivel	Denominación en español	Denominación en inglés
A Usuario básico		
A1	Acceso	Breakthrough
A2	Plataforma	Waystage
B Usuario independiente		
B1	Umbral	Threshold
B2	Avanzado	Vantage
C Usuario competente		
C1	Dominio operativo eficaz	Effective operational Proficiency
C2	Maestría	Mastery

Para cada nivel el MCERL proporciona una descripción del nivel de competencia que deben alcanzar los alumnos. Estos niveles están descritos en forma de escalas de descriptores y en términos de capacidades de los aprendices para realizar determinadas actividades con la lengua (Markowitsch y Luomi-Messerer, 2008).

En el cuadro 1 presentado en la página 26 del MCERL, se especifican los niveles comunes de referencia, según se especifica en la Tabla 2:

Tabla 2

Niveles comunes de referencia. Escala global

U S U A R I O C O M P E T E N T E	C2	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
	C1	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.

U S U A R I O	B2	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.	
	I N D E P E N D I E N T E	B1	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
		A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
B Á S I C O	A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.	

Esta escala de carácter global se especifica con el desarrollo de escalas más específicas, por competencias: la recepción oral y escrita; la producción oral y escrita; la interacción o mediación oral y escrita (Consejo de Europa, 2002; Dobson, 2006), que posteriormente encontrarán su reflejo en la *Biografía* del PEL. La novedad que incluye el MCERL es la inclusión de la interacción o mediación oral y escrita como competencia (Anexos 8 y 9).

En las actividades de comprensión de lectura, el usuario como lector recibe y procesa como información de entrada textos escritos producidos por uno o más autores. Los objetivos del lector pueden ser desde captar la idea general, pasando por la comprensión detallada hasta implicaciones. La escala general se desarrolla en escalas

ilustrativas de leer correspondencia e instrucciones y para orientarse, en busca de información y argumentos.

En las actividades de comprensión auditiva, el usuario de la lengua como oyente recibe y procesa una información de entrada (input) en forma de enunciado emitida por uno o más hablantes. Los objetivos del oyente pueden ser, como en la comprensión de lectura, desde captar la esencia hasta conseguir información específica. La escala general se especifica en cuatro tablas que se refieren a la comprensión de conversaciones entre hablantes nativos, conferencias y presentaciones, avisos e instrucciones y retransmisiones y material grabado.

En las actividades de expresión escrita (escribir) el usuario de la lengua produce, como autor, un texto escrito que es leído por uno o más lectores. La escala general (Anexo 6) se especifica en otras que versan sobre la escritura creativa e informes y redacciones. En las actividades de expresión oral (hablar), el usuario de la lengua produce un texto oral que es recibido por uno o más oyentes, desde leer en voz alta un texto escrito hasta hablar espontáneamente. La escala general (Anexo 7) encuentra su desarrollo en subescalas que describen el monólogo sostenido como descripción de experiencias, argumentación (por ejemplo, en un debate) y declaraciones públicas.

La interacción a través de la lengua escrita incluye actividades como intercambiar notas o participación en conferencias por ordenador, conectados o no a Internet. La interacción cara a cara puede suponer, por supuesto, una mezcla de medios hablados, escritos, audiovisuales, paralingüísticos y paratextuales. La escala general (Anexo 8) se detalla en otras sobre la correspondencia y notas, mensajes y formularios.

En las actividades de interacción oral, el usuario actúa de forma alterna como hablante y oyente con uno o con más interlocutores para construir conjuntamente una conversación a través de la negociación de significados según el principio de cooperación. Las estrategias de comprensión y de expresión se usan de forma constante durante la interacción. Hay también tipos de estrategias cognitivas y de colaboración (también llamadas estrategias del discurso y estrategias de cooperación), cuyo objetivo es controlar la colaboración y la interacción en acciones tales como tomar el turno de

palabra y cederlo, formular el tema y establecer un enfoque, por ejemplo. Las actividades de interacción van desde la conversación casual hasta la cooperación práctica centrada en los objetivos. La escala general se desarrolla en subescalas sobre la comprensión de un interlocutor nativo, conversaciones informales y formales, colaboraciones para alcanzar un objetivo, interacciones para obtener bienes y servicios, intercambios de información y entrevistas.

Asimismo, la autoevaluación toma gran importancia en el proceso de aprendizaje gracias al cambio de perspectiva, por el cual el alumno se convierte en el principal actor. De esta manera, el MCERL incluye tablas de autoevaluación, para que sea el mismo aprendiz el que evalúe sus competencias lingüísticas en general (Tabla 3), que a su vez recoge también el PEL, y por destrezas (Anexos 10 y 11):

Tabla 3

Competencia lingüística general

C2	Saca provecho de un dominio amplio y fiable de un completo repertorio de elementos lingüísticos para formular pensamientos con precisión, poner énfasis, diferenciar y eliminar la ambigüedad. No manifiesta ninguna limitación de lo que quiere decir.
C1	Elige una formulación apropiada de una amplia serie de elementos lingüísticos para expresarse con claridad y sin tener que limitar lo que quiere decir.
B2	Se expresa con claridad y sin manifestar ostensiblemente que tenga que limitar lo que quiere decir. Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para hacer descripciones claras, expresar puntos de vista y desarrollar argumentos, utilizando para ello algunas oraciones complejas y sin que se le note mucho que está buscando las palabras que necesita.
B1	Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para describir situaciones impredecibles, para explicar los puntos principales de una idea o un problema con razonable precisión y para expresar pensamientos sobre temas abstractos o culturales, tales como la música y las películas. Dispone de suficientes elementos lingüísticos como para desenvolverse y de suficiente vocabulario como para expresarse con algunas dudas y circunloquios sobre temas como la familia, aficiones e intereses, trabajo, viajes y hechos de actualidad, pero las limitaciones léxicas provocan repeticiones e incluso, a veces, dificultades en la formulación.
A2	Tiene un repertorio de elementos lingüísticos básicos que le permite abordar situaciones cotidianas de contenido predecible, aunque generalmente tiene que adaptar el mensaje y buscar palabras. Produce expresiones breves y habituales con el fin de satisfacer necesidades sencillas y concretas: datos personales, acciones habituales, carencias y necesidades, demandas de información. Utiliza estructuras sintácticas básicas y se comunica mediante frases, grupos de palabras y fórmulas memorizadas al referirse a sí mismo y a otras personas, a lo que hace, a los lugares, a las posesiones, etc.
A1	Tiene un repertorio limitado de frases cortas memorizadas que incluye situaciones predecibles de supervivencia; suelen incurrir en malentendidos e interrupciones si se trata de una situación de comunicación poco frecuente. Tiene un repertorio muy básico de expresiones sencillas relativas a datos personales y a necesidades de tipo concreto.

La dimensión horizontal está formada por diversas categorías generales o parámetros que describen el uso de la lengua y la habilidad del usuario o el alumno para utilizarla. Si vinculamos ambas dimensiones sistemáticamente, el MCERL proporciona un sistema de escalas de descriptores sobre el nivel de dominio del alumno en el uso de la lengua. El sistema de niveles y categorías comunes facilita el reconocimiento de los niveles alcanzados. Los parámetros que se utilizan son las competencias generales y comunicativas, el contexto, las actividades de la lengua, los procesos, el texto, el ámbito, la estrategia y la tarea, los cuales son definidos en el MCERL. Las *competencias* son la suma de conocimientos y características individuales que permiten a una persona realizar acciones: por una parte, las *competencias generales* son las que no se relacionan directamente con la lengua, pero a las que se puede recurrir para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades lingüísticas, mientras que las *competencias comunicativas* son las que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos. El *contexto* se refiere al conjunto de acontecimientos y de factores situacionales, tanto internos como externos a la persona, dentro del cual se producen los actos de comunicación. Las *actividades de lengua* suponen comunicación dentro de un ámbito específico a la hora de procesar uno o más textos con el fin de realizar una tarea. Los *procesos* se refieren a la cadena de acontecimientos, neurológicos y fisiológicos, implicados en la expresión y en la comprensión oral y escrita. El *texto* es cualquier secuencia de discurso (hablado o escrito) relativo a un ámbito específico y que durante la realización de una tarea constituye el eje de una actividad de lengua, bien como apoyo o como meta, bien como producto o como proceso. El *ámbito* se refiere a los sectores amplios de la vida social en los que actúan los agentes sociales. Una *estrategia* es cualquier línea de actuación organizada, intencionada y regulada, elegida por cualquier individuo para realizar una tarea que se propone a sí mismo o a la que tiene que enfrentarse. Una *tarea* se define como cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo (Consejo de Europa, 2002).

1.1.2 Ventajas y desventajas del MCERL

Atienza (2002) resume los logros del MCERL mediante el carácter exhaustivo tanto práctico como teórico, el aprendizaje integrado de lenguas, la competencia comunicativa única, que se caracteriza por el desequilibrio, la evolución, la diferenciación, la parcialidad y la funcionalidad, para la L1 y la L2, el desarrollo de la conciencia lingüística y comunicativa, independiente de la edad del hablante y la necesidad del currículum lingüístico-cultural único.

López y otros (2010) consideran una ventaja el hecho de que “los descriptores comunes de referencia estén descritos en términos independientes del contexto” (p. 21). De esta manera, se evita el problema de que los niveles de las enseñanzas se supediten a la práctica departamental o de aula, en aras de una estandarización. Según ellos, el PEL también constituye un intento de llegar a este objetivo.

Uno de los aspectos de mayor controversia es la evaluación certificativa. Los niveles del MCERL han sido asumidos por las instituciones certificadoras que gestionan los exámenes de lengua (Sandlund, Sundqvist y Nyroos, 2016), pero sin estudios de validación (De Jong, 2009). El *Foro intergubernamental de política lingüística* focalizó y discutió los principales problemas que plantea el MCERL.

El carácter abierto, flexible y no específico supone una indefinición, ya que existen aspectos que el MCERL no concreta (Cheng, Combemale, France, Jézéquel y Rumpe, 2015; Weir, 2005; Whittle y Lyster, 2016). Además, se prioriza la dimensión vertical (descriptores de dominio de la lengua divididos en seis niveles de competencia), en detrimento de la dimensión horizontal (la descripción de las categorías de aprendizaje de idiomas y el uso del lenguaje) propicia un enfoque superficial del MCERL en materiales didácticos, diseños curriculares, especificaciones de pruebas o exámenes y enfoques de aula. La dimensión plurilingüe del MCERL no se tiene en cuenta, en una Europa multilingüe que se debate entre la necesidad del inglés como lengua común y la protección de las lenguas minoritarias. El MCERL se limita a proponer el plurilingüismo y pluriculturalismo frente al multilingüismo y multiculturalismo. Desde el punto de vista plurilingüe, el individuo aprende diferentes

idiomas, relacionando de forma instintiva las capacidades y conocimientos adquiridos previamente para el aprendizaje de la nueva lengua. Por el contrario, el multilingüismo se refiere, por ejemplo, al aprendizaje de varias lenguas extranjeras de forma independiente, sin que se establezca ninguna relación (Garton y Kubota, 2015).

Debido a la globalización, el aprendizaje del inglés vive en la actualidad un auge sin precedentes, que se refleja tanto a nivel individual, como educativo, que ha resultado en la casi defenestración de otros idiomas en la enseñanza reglada, en lo que respecta a la oferta de idioma y a los programas bilingües. Beacco y Byran (2007) publicaron una guía para el desarrollo de políticas educativas en Europa, en la que defendían el ámbito europeo como sociedad multilingüe, en la que se hablan distintas lenguas propias, que integra diversos países multilingües, en la formación de ciudadanos plurilingües que dominan diversas L2 con distintos grados de competencia.

Asimismo, existe disparidad de criterios de evaluación entre las entidades certificadoras después de haber adaptado supuestamente sus niveles a los del MCERL. En un estudio sobre la lengua inglesa en la Universidad española del EEES, se estudian los criterios dispares para conceder el nivel lingüístico y proponen medidas para alcanzar una unificación al respecto:

Mientras que algunos estudiantes sólo necesitan cursar una asignatura de inglés de 6 créditos para superar el nivel B2, otro tiene que superar hasta tres asignaturas (18 créditos) para superar un nivel inferior (B1); con el agravante de que puede que no se tenga en cuenta si el programa de esas asignaturas garantizan el nivel en cuestión o la inclusión de todas las destrezas que se indican en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Esto supone, además, que en muchas ocasiones se certifiquen niveles de lengua que no se corresponden con la realidad, lo cual puede llevar a engaño al estudiante. (Halbach, Lázaro y Pérez, 2013, p. 4)

Otro ejemplo de la diferencia de baremos en lengua inglesa son el *First Certificate* y los exámenes de la EOI. Antes de la entrada en vigor del nuevo currículum que introducía los niveles del MCERL en 2008, el *First Certificate* y el examen de ciclo elemental eran equivalentes. Sin embargo, después de los cambios curriculares, se estableció la equivalencia del nivel intermedio al B1 y el *First Certificate* se ancló en el B2.

La Orden 20/2011 pretende facilitar al alumnado que cursa sus estudios de Educación Secundaria y de Formación Profesional en centros docentes de la Comunitat

Valenciana, la acreditación del Nivel Básico de las enseñanzas de idiomas de régimen especial, con un currículo basado en las competencias propias del nivel A2 del MCERL de alemán, francés, inglés e italiano. Los centros docentes pueden elaborar y administrar, de forma individual o de forma conjunta con otros centros docentes, las pruebas homologadas de las lenguas extranjeras que impartan. Sin embargo, la modalidad elegida podrá ser diferente para cada idioma. Por consiguiente, la validez, fiabilidad y viabilidad del examen puede variar, dependiendo del centro donde se realice, a diferencia de las pruebas de certificación de la EOI. Esta PUC (Prueba Unificada de Certificación) consta de cuatro partes (Comprensión escrita y oral y expresión e interacción escrita y oral). Una comisión de profesores confecciona los exámenes a partir de materiales auténticos, que son supervisados por un grupo de expertos que vela por el cumplimiento de la validez, fiabilidad y viabilidad de la prueba, que se realiza el mismo día y a la misma hora en todas las EOI de la Comunidad Valenciana.

El Decreto 61/2013, de 17 de mayo, del Consell crea un sistema de reconocimiento de la competencia en idiomas extranjeros en la Comunidad Valenciana y se establece la Comisión de Acreditación de Niveles de Competencia en Lenguas Extranjeras, pretende regular el reconocimiento de la acreditación de la competencia lingüística en lenguas extranjeras de acuerdo con el MCERL mediante títulos, diplomas y certificados expedidos por instituciones competentes y universidades, lo cual simplifica la posibilidad de acreditar la competencia en lenguas extranjeras. De esta manera, se reconocen como acreditativos de la capacitación lingüística y comunicativa en lenguas extranjeras los títulos, diplomas y certificados expedidos por las EOI y por las universidades españolas que se ciñan al modelo de acreditación de exámenes de la Asociación de Centros de Lenguas de Educación Superior (ACLES). Por consiguiente, las entidades que superen los procedimientos convocados periódicamente obtendrán el permiso para certificar la competencia lingüística. No obstante, no se prevén controles periódicos de las pruebas.

Otro aspecto mejorable es la aplicación de unos niveles de referencia, orientados a alumnos adultos de L2, a menores de 16 años y al aprendizaje de L1. Por una parte, es imprescindible distinguir entre la enseñanza-aprendizaje de lengua materna y lenguas

extranjerías y lenguas propias, y entre el aprendizaje de idiomas en las etapas de desarrollo en alumnos de diferentes grupos de edad y entre los distintos enfoques y categorizaciones que deben tenerse en cuenta en la definición de los objetivos de los planes de estudio para el alumnado adulto.

Aunque existen aspectos en común entre la adquisición de la primera lengua en un entorno natural y el aprendizaje de la L2 en el aula, ciertas condiciones y el contexto son diferentes. Los hablantes adquieren la L1 utilizando reglas gramaticales en el contexto comunicativo sin un análisis lingüístico, mediante la repetición, a través de la práctica (Brewster, Ellis y Girard, 1992). Estas técnicas se aplican a la L2 de un modo consciente y explícito, a causa del nivel diferente desarrollo cognitivo de los aprendientes. En la L1 la adquisición es inconsciente y espontánea, mientras que en la L2 el aprendizaje se realiza mediante la instrucción con una metodología concreta para conseguir determinados objetivos (Klein, 1986).

Respecto al contexto, existen diferencias significativas entre la adquisición de la L1 y el aprendizaje de la L2 en cuanto a la cantidad y a la calidad del input al que están expuestos los alumnos. El aprendizaje de la L1 se caracteriza por una inmersión lingüística completa, el hablante se ve obligado a interactuar con su entorno, lo que resulta en la adquisición de la lengua. Por el contrario, el aprendizaje académico de un idioma en un aula presenta muchas limitaciones, que se traducen en mayores dificultades para aprender la L2. Sin embargo, esto no significa que la exposición de los alumnos a la L2 en clase no sea útil. El aula probablemente nunca será capaz de superar por completo sus restricciones, no tiene por qué hacerlo. Su objetivo no es sustituir el mundo exterior, sino entrenar a los estudiantes para que puedan comenzar a utilizar la lengua en el resto del mundo para su posterior adquisición (Krashen, 1987).

No obstante, hay que puntualizar que no todos los contextos educativos son iguales. Existen situaciones de enseñanza-aprendizaje donde la L2 se enseña en un contexto de inmersión lingüística, en el que en principio los resultados son más satisfactorios. Es lo que se denomina actualmente CLIL (Content and Language Integrated Learning) o en español, AICLE (aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras). De esta manera, aumenta la cantidad y la calidad del input gracias

a la mayor exposición y variedad de contenidos. Lyster (2007) caracteriza este tipo de aprendizaje con mayor interacción significativa entre alumno-profesor y alumno-alumno, menor apoyo en la comunicación no verbal y mayor corrección explícita.

De esta manera, los resultados de aprendizaje de la L2 serán mejores, serán de mayor calado. La investigación ha demostrado claramente que los estudiantes de inmersión, independientemente del tipo de programa, desarrollan niveles mucho más altos de dominio de una segunda lengua que los estudiantes que la estudian como asignatura convencional (Lyster, 2007). Por consiguiente, los alumnos de un programa de inmersión tienen más posibilidades de alcanzar el nivel de maestría en la L2.

Asimismo, resulta difícil aplicar el cambio de perspectiva a la tradición educativa y evaluativa (Little, 2006) y surge la necesidad de acabar con la visión cortoplacista si se quiere alcanzar una ordenación e implementación integrada de programas de política lingüística. Por tanto, se deben considerar las distintas realidades del alumnado a la hora de establecer los descriptores, que supondrán la base de los planes de estudio del alumnado menor de 16 años y del de L1.

De igual forma, se constata la cantidad insuficiente de documentos específicos para el desarrollo de los currículos escolares. El MCERL no está adaptado a estos perfiles de alumno, si bien se utiliza como referente en estos contextos. El PEL de educación primaria y secundaria, sin embargo, sí contempla descriptores específicos para este tipo de alumnado, aunque no recoge ninguna distinción entre L1 y L2.

1.1.3 Directrices del Consejo de Europa

La política lingüística actual del Consejo de Europa subyace a la Recomendación R (98) 6 del Consejo de Ministros, la cual recomienda a los estados miembros usar el MCERL para organizar y revisar la enseñanza-aprendizaje de idiomas de una forma coherente y transparente en aras de una mejor coordinación internacional y un aprendizaje de lenguas más diversificado. Asimismo, insta a las instituciones a promover el desarrollo y el uso por parte de los alumnos de todas las etapas educativas de un documento personal (es decir, el PEL) en el que se pueda dejar constancia del nivel de competencia y otras experiencias lingüísticas y culturales, de modo que se

convierta en un documento transparente a nivel internacional, para así motivar a los aprendices y reconocer sus logros para ampliar y diversificar su aprendizaje de lenguas en todos los niveles, con el objetivo del aprendizaje a largo de toda la vida.

El MCERL se hace eco de esta recomendación en el capítulo 1, cuando analiza el contexto político y educativo, en el apartado de plurilingüismo:

Los recientes desarrollos de los programas del Consejo de Europa en el ámbito de la lengua se han diseñado con el fin de producir herramientas que puedan utilizar todas las personas implicadas en la enseñanza de idiomas para el fomento del plurilingüismo. En concreto, el *European Language Portfolio* (ELP) proporciona un formato en el que se pueden registrar y reconocer formalmente el aprendizaje de idiomas y las experiencias interculturales de diversa índole. Con este fin, el *Marco de referencia* no sólo proporciona un escalonamiento del dominio general de una lengua determinada, sino también una división del uso de la lengua y de las competencias lingüísticas, que facilita a los profesionales la especificación de objetivos y la descripción del aprovechamiento de muy diversas formas según las necesidades, las características y los recursos de los alumnos, que tienen un carácter variable. (Consejo de Europa, 2002, p. 16)

En el apartado de evaluación, el MCERL considera la introducción de un PEL, que brindaría a los usuarios la posibilidad de registrar su progreso en la competencia plurilingüe mediante la recopilación de experiencias de aprendizaje de todo tipo en todas las lenguas que se dominen, puesto que, si no fuera así, muchas de estas experiencias carecerían de registro y reconocimiento. De esta manera, el PEL aspira a convencer a los usuarios a dejar constancia regularmente de información que actualice su estado de dominio de cada lengua, mediante la autoevaluación. De vital importancia es el carácter responsable y transparente de las anotaciones a fin de que estas reflejen de forma fidedigna la competencia lingüística, para lo cual el MCERL debe ser su fundamentación.

En el apartado *Portfolio y perfil*, el MCERL aboga por que el reconocimiento y la evaluación de conocimientos y competencias se realicen de manera que se consideren las circunstancias y las experiencias, mediante las que se adquieren tales competencias y destrezas. La implementación del PEL, que posibilita al usuario dejar constancia y presentar diferentes aspectos de su biografía lingüística, supone una herramienta a tales efectos, ya que su diseño contempla no solo cualquier certificación oficial obtenida durante el aprendizaje de un idioma concreto, sino también un registro de experiencias más informales, que consideran cualquier contacto con otras lenguas y culturas.

En el apartado relativo a la valoración mediante escala, el MCERL subraya que en algunas versiones del PEL los descriptores ilustrativos, entendidos como especificaciones de criterio independientes adaptadas a determinados niveles, se pueden utilizar para la autoevaluación y para la evaluación realizada por el examinador. De esta manera, se aúnan los dos tipos de evaluaciones en consonancia con la Recomendación R (98) 6.

En lo que respecta a una evaluación viable y un metasistema, se cita como ejemplo un proyecto de investigación del PEL realizado por el Consejo Nacional Suizo de Investigación después del simposio de Rüschtikon, en el que se evaluaron actuaciones en vídeo de alumnos. Las conclusiones giraron en torno a la necesidad de relacionar la evaluación continua y las listas de autoevaluación con un marco general y las distintas formas de utilizar en la evaluación los descriptores clasificados por escalas del MCERL en el análisis de los vídeos.

En conclusión, se puede afirmar que el PEL, en su versión impresa, no constituye ni un libro de texto, ni un currículum, ni material complementario, sino un documento, con aspecto de carpeta de anillas que el aprendiz puede utilizar en cualquier lugar, si bien se utiliza sobre todo en el aula, no teniendo ningún precedente en la enseñanza de L1 y L2. Otro aspecto importante es que pertenece al usuario, que es el que lo gestiona, mientras que el papel del profesor se restringe al de orientador. Supone la aplicación práctica del MCERL, en lo que respecta a concepción socioconstructivista del aprendizaje, autonomización del aprendiz y aprendizaje a lo largo de la vida, y se caracteriza por la adaptación al usuario (Cassany, Aranzabe y Ceballos-Escalera, 2006).

Los ministros europeos de Educación, reunidos en Cracovia en la 20ª reunión de su Conferencia Permanente consideraron las conclusiones y recomendaciones anteriores y los alentadores resultados de los proyectos piloto llevados a cabo en 15 Estados miembros en una fase piloto inicial (1998 a 2000) con el fin de explorar el potencial práctico, viabilidad y los efectos de un PEL. En consecuencia, acordaron recomendar que los Gobiernos de los Estados miembros, en congruencia con sus políticas de educación, implementar o crear condiciones favorables para la implantación y uso

generalizado del PEL de acuerdo con los principios y directrices establecidas por el Comité de Educación.

Cuando se decidiera introducir el PEL, habría que solicitar a un organismo competente (por ejemplo, un comité nacional) que examinara los modelos de PEL para la educación obligatoria, para verificar el cumplimiento de los criterios acordados y transmitir su dictamen a través de una recomendación al Comité Europeo de Validación. Asimismo, sería necesario solicitar al órgano competente que vigilara el cumplimiento de los principios y directrices a nivel nacional, regional y local con el fin de crear las condiciones que permitan a los alumnos utilizar los PEL a largo de la educación formal e informal. Otro aspecto importante radica en la ayuda a los profesores en el uso efectivo del PEL a través de programas de capacitación y apoyo apropiados con el objetivo de tomar medidas para garantizar que el PEL es reconocido como un registro válido de competencia con independencia de su país, región, sector o institución de origen. Por último, se estableció como objetivo la cooperación entre las instituciones educativas y otros organismos competentes en todos los niveles, ya sean públicos o privados, en aras de la elaboración y gestión conjunta de los PEL, así como la difusión y el estudio de su repercusión para transmitir los resultados al Consejo de Europa regularmente, al menos una vez cada tres años.

1.1.4 TIC aplicadas al aprendizaje de lenguas

El PEL ofrece las características básicas comentadas, sin embargo, cada estado europeo ha desarrollado sus versiones teniendo en cuenta las peculiaridades de su contexto y de los destinatarios. En la actualidad existen más de 70 PEL validados en toda Europa. En España, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte ha desarrollado cuatro propuestas oficiales, validadas por el Consejo de Europa, a las cuales se puede acceder desde la página web del OAPEE²:

- Infantil (3-8 años), que es la única que existe en Europa para estas edades.

² <http://www.sepie.es/oapee/inicio/iniciativas/portfolio/portfolios-validados-esp.html>



Figura 2: Mi primer portfolio

- Primaria (8-12).



Figura 3: Mi pasaporte de lenguas (Primaria)

- Secundaria (12-18).



Figura 4: PEL (Secundaria)

- Adultos (a partir de 16 años).



Figura 5: Mi pasaporte de lenguas (Adultos)

Los PEL españoles tienen en cuenta las características lingüísticas y educativas de nuestro estado. Más concretamente, los cuatro PEL españoles tienen en común diversos aspectos (Cassany, 2007), como la consideración de todas las lenguas del estado, ya que se considera la competencia plurilingüe, en la que se integran los conocimientos que el hablante ha desarrollado en contextos y lenguas diferentes. Por esta razón, los PEL incorporan todas las lenguas del aprendizaje, las L1 (en las regiones donde hay dos lenguas cooficiales) y las L2, lo cual implica la diferenciación entre idiomas ambientales y extranjeros, que no se usan en el entorno inmediato y presencial del sujeto, si bien esta denominación no representa a menudo la realidad, si tenemos en cuenta el gran número de comunidades de extranjeros que residen en España: existen localidades donde la cantidad de foráneos supera a la de autóctonos. Los PEL de primaria, secundaria y adultos se han editado en modo plurilingüe: en castellano, catalán, valenciano (no se reconoce la unidad de la lengua, defendida por la comunidad científica y en el conflicto con la Generalitat Valenciana, avalada por 46 sentencias firmes del Tribunal Constitucional, el Tribunal Supremo y el Tribunal Superior de Justicia de la Comunidad Valenciana), gallego y euskera, como lenguas españolas, además de francés e inglés, como lenguas europeas más presentes en los centros educativos. El objetivo de fomento del plurilingüismo y de igualdad de las lenguas desaparece, al parecer, por razones pragmáticas. El usuario puede elegir la combinación

lingüística, aunque se trata de idiomas instrumentales, ya que se pueden registrar datos en todos los idiomas que domine el usuario. Sin embargo, la reflexión se debería realizar en la lengua objeto de estudio, si consideramos la perspectiva de aprendizaje en la lengua (Garriga-Hernández, Linares-Hernández y Hernández-López, 2011). Además, se presta atención a las lenguas de los extranjeros residentes: Los PEL españoles contemplan actividades y propuestas para promover la integración de los migrantes recientes, sobre todo en secundaria e infantil, con guías muy extensas. De esta manera, se propone concienciar al resto del alumnado y animarlo para que aprendan alguna expresión en esta lengua para favorecer la integración (González, 2014).

Se pone énfasis en la formación, puesto que los PEL de infantil, primaria y secundaria priorizan el componente formativo del PEL en detrimento del informativo, mientras que el de adultos equilibra estas dos funciones. Los PEL validados aspiran a modificar el trabajo de los docentes y el aprendizaje de los alumnos, cambiando su concepción de cómo se aprende una lengua para utilizarla en un contexto (Rojas, 2014).

Se opta por la continuidad, ya que los modelos españoles comprenden todas las edades, desde la educación infantil hasta la formación de adultos, de modo que se explicita la continuidad del aprendizaje de idiomas a lo largo de la vida (García-Rodríguez, Meseguer-Martínez, González-Losada y Barrera-Torrejón, 2014). Los cuatro modelos validados poseen una estructura común adaptada a cada edad para que los usuarios puedan hacer la transición entre los diferentes PEL de forma fácil a lo largo de todo su aprendizaje.

El papel del profesor del profesor consiste por consiguiente en la transmisión de los contenidos y el proceso de aprendizaje mediante el reconocimiento de los objetivos y contenidos lingüísticos e interculturales como propios, el establecimiento de la tipología propia de aprendizaje, el diseño del plan de aprendizaje, mediante las estrategias y las técnicas de aprendizaje, la evaluación y la autoevaluación del aprendizaje y la reorientación del proceso de aprendizaje para la consecución de objetivos (Martínez, 2010). Por tanto, las implicaciones pedagógicas del PEL para el docente muestran una triple vertiente (Álvarez, Monferrer y Pitarch, 2009): orientador pedagógico, reflexión metalingüística y la valoración de capacidades parciales.

El PEL en calidad de instrumento de evaluación se caracteriza por la evaluación del aprendizaje en lo que respecta al proceso y al producto, la reflexión del alumno sobre su propio aprendizaje en calidad de partícipe en el proceso de evaluación, el desarrollo de destrezas colaborativas entre los alumnos mediante la coevaluación, el fomento de la capacidad de resolución de problemas, la caracterización de las tareas de aprendizaje, según su relevancia y la adaptación del aprendizaje a las necesidades del alumnado (Barragán, 2005).

Se trata de convertir a nuestros alumnos en usuarios reflexivos y críticos. Sin embargo, las TIC han cambiado en la última década la forma de aprender e interactuar y esta revolución ha tenido su reflejo en el portfolio electrónico, que cuenta ya con una trayectoria mayor, sobre todo, en Estados Unidos (Cambridge, 2008). Tras los primeros modelos, se resolvieron los problemas iniciales de almacenamiento, seguridad, acceso, conectividad y costes. En la actualidad, consisten en una base de datos vinculada con una interfaz, mediante la cual el usuario sube y gestiona la información. Los portfolios electrónicos están alojados en el servidor de una institución o mediante software descargable en el ordenador del usuario.

La aplicación de las TIC al portfolio electrónico ha multiplicado sus opciones de registro de experiencias en multitud de formatos que ayudan a reflejar mejor el aprendizaje. No obstante, Kimball (2005) se muestra crítico con algunos portfolios electrónicos, ya que no siempre dan prioridad al aspecto pedagógico, aunque cuenten con muchas aplicaciones digitales. Entre los inconvenientes que encuentra, también figuran la visión comercial, la ausencia de guía didáctica, problemas de privacidad, uso y transferencia de información y carencia de reflexión sobre el aprendizaje.

El 30 de noviembre de 2009 como resultado de la aplicación de las TIC, el OAPEE (Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos) realizó la presentación oficial del e-PEL (OAPEE, 2010), que supone la versión digital del PEL en formato impreso. La principal novedad consiste en el almacenamiento online de todas las experiencias lingüísticas y culturales del usuario a lo largo de la vida (Palacios, 2006). Al igual que su homólogo en papel, el e-PEL considera el aprendizaje de lenguas desde el punto de vista cualitativo, ya que no solo es importante la cantidad de

situaciones de exposición al idioma, sino también su la calidad y repercusión decisiva en la interlengua del estudiante, que según Selinker (1972), era el constructo teórico que subyace a los intentos de los investigadores de adquisición/aprendizaje de segundas lenguas para identificar las etapas por las que pasan los estudiantes de una segunda lengua en su camino hacia la competencia total. Más de cuarenta años después, Selinker (2014) vincula este término con los nuevos avances tecnológicos: “a suggested future centering on creation of a deep interlanguage semantics guided by not only learning from, but contributing to, an exponentially-changing computational world” (p. 221).

La aparición del e-PEL abre la posibilidad de pensar en el PEL como una herramienta para reflexionar y gestionar nuestro entorno personal de aprendizaje (personal learning environment, en inglés, cuyo acrónimo es PLE), especialmente en relación con el aprendizaje de lenguas y más concretamente dentro de un Proyecto Lingüístico de Centro (PLC) en el caso de la enseñanza reglada. El aprendizaje de lenguas no se circunscribe, obviamente, al espacio del aula, sino que la presencia de lenguas y de oportunidades de aprendizaje nos rodean: el e-PEL permite recoger esas experiencias lingüísticas y culturales, presenciales y virtuales, mediadas o no por la tecnología, para incorporarlas a nuestro PLE.

Además, la incidencia del e-PEL sobre el desarrollo de las competencias básicas en las enseñanzas de régimen general y especial, entre las que se encuentran los idiomas, puede ser fundamental, ya que el e-PEL no fue ideado para Educación Infantil o Primaria, aunque se está desarrollando esta versión. Las competencias más transversales (aprender a aprender, autonomía e iniciativa personal, competencia en comunicación lingüística, competencia social y ciudadana, competencia digital) pueden beneficiarse del impulso del e-PEL mediante el pilar fundamental de estas competencias: el aprendizaje a lo largo de la vida (Brouns, Vogten, Janssen y Finders, 2013). Por consiguiente, es imprescindible analizar mediante el uso y la práctica educativa si su actual diseño es el más útil o no, si sería necesario incorporar o modificar aplicaciones, si se puede incorporar a otros PLE y a otros entornos (LMS, blogs, wikis).

El e-PEL consiste en un repositorio visual de evidencias educativas en formato electrónico en un entorno web (López-Fernández y Riu, 2012), un instrumento que cuenta con una metodología propia y flexible centrada en la persona como aprendiz (Marí, 2013), que puede constituir un instrumento de interés en el ámbito del aprendizaje autónomo, en lo que respecta a la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje de la L1 y las L2. Sin embargo, el objetivo principal del e-PEL es la vinculación entre el mundo académico y el mundo laboral, es decir que el usuario, desde el principio de la escolarización, pueda gestionar su aprendizaje y diseñar su perfil profesional mediante las prestaciones del e-PEL en lo que respecta al registro de muestras de aprendizaje y a la presentación de sus competencias lingüísticas (Álvarez, Monferrer y Pitarch, 2007).

Mediante el e-PEL, el profesor y los usuarios colaboran en las actividades de enseñanza-aprendizaje con las posibilidades que brindan las TIC. El aprendizaje significativo no se limita a la memorización de contenidos, sino a un proceso conjunto de construcción del conocimiento (Klenowski, 2007). En el e-PEL, la dimensión digital reviste importancia, en tanto que permite el intercambio de información a través del uso interactivo. García (2005) considera la interactividad como la característica más importante, que diferencia los portfolios electrónicos de sus homólogos en formato impreso. Cuando se diseñó el PEL, se optó por el formato impreso, pero durante el periodo de experimentación se constataron limitaciones derivadas de este soporte: dificultad de actualización y gestión, capacidad restringida de formatos de almacenamiento y dificultad de identificación por parte del usuario (Álvarez, 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. Así 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 y otros, 2011).

Álvarez y otros (2009) caracterizan el e-PEL en contraposición al PEL mediante la titularidad del usuario, directriz prioritaria del Consejo de Europa para la validación de cualquier Portfolio Europeo de Lenguas, lo cual reviste especial importancia para considerar el e-PEL como algo propio, no como algo impuesto por un docente o institución. Otra novedad es el aumento de la función informativa. Gracias a la aplicación de las TIC, el titular puede disponer del e-PEL en cualquier momento y lugar, tanto para gestionarlo o reflexionar, como para proceder a su difusión entre determinados destinatarios, en lo que respecta a su desarrollo profesional o a su aprendizaje para contar con el asesoramiento del docente. La mejora de la función pedagógica se materializa en el almacenamiento de muestras de aprendizaje en diferentes formatos, que constatan el aprendizaje lingüístico e intercultural –tanto formal como informal– a lo largo de la vida, lo que facilita la reflexión y la determinación de los planes de aprendizaje personales contribuyen a mejorar la dimensión didáctica del PEL (Yang y Chen, 2014). Asimismo, se mejoran las posibilidades de gestión del proceso de aprendizaje y de esta manera, se fomenta el desarrollo de la consciencia y la responsabilidad del aprendizaje y de la competencia plurilingüe. Su disponibilidad mediante la Red contribuye a su incorporación a plataformas de enseñanza y aprendizaje y a su difusión para que pueda informar o mejorar su aprendizaje, siendo estas dos funciones, la informativa y la pedagógica, las

principales. El e-PEL, además, modifica la distribución de las partes del PEL en aras de una mayor adaptación del instrumento a la autonomía en el aprendizaje. De esta manera, la reflexión y el registro comienza por la *Biografía*, en lo que respecta al proceso de aprendizaje, la capacidad o dominio en las distintas competencias, y los planes de futuro. A continuación, se procede a trabajar con el *Dossier*, en el cual se deja constancia de las muestras de aprendizaje en diferentes formatos con la fecha de realización, que facilita la comparación entre las muestras para establecer el progreso. Por último, se trabaja con el *Pasaporte*, en el que el perfil lingüístico, la valoración de los conocimientos aparece automáticamente como resultado de la información introducida en la *Biografía*. Toman protagonismo el plurilingüismo y las experiencias interculturales. En consonancia con la filosofía del MCERL, el e-PEL tiene por objetivo el plurilingüismo. De esta manera, el e-PEL permite cambiar en todo momento de lengua de reflexión o de trabajo. Como novedad, esta versión incluye nuevas tablas de reflexión sobre aspectos interculturales y sobre plurilingüismo para que el titular reflexione sobre su competencia intercultural y plurilingüe. Otro rasgo distintivo es la movilidad. Gracias a su ubicación en la Web, el e-PEL solo requiere una conexión a Internet, lo que agiliza la actualización de contenidos en cualquier momento y lugar. Desde otra perspectiva, la validación del e-PEL por parte del Consejo de Europa promueve la movilidad de estudiantes y trabajadores en Europa, ya que se consigue una mayor transparencia y transferencia de la información sobre estudiantes y trabajadores en Europa.

Marí (2013) resume así las diferencias entre el PEL y el e-PEL:

Tabla 4

Diferencias entre el PEL y el e-PEL

PEL	E-PEL
Aplicable a enseñanzas de régimen general y especial	Aplicable también a la Universidad
Edición por la administración educativa	Aplicación por cualquier administración educativa
Limitación del documento y posibilidad de deterioro físico	Facilita el aprendizaje a lo largo de la vida
Capacidad reducida de almacenamiento	Mayor capacidad de almacenamiento en diferentes formatos
Actualización de contenidos por el usuario	Actualización automática de contenidos
La lengua de trabajo es la de la edición	Libertad de elección de las lenguas de trabajo

El sistema de trabajo con el e-PEL se puede resumir mediante el historial lingüístico sobre el tipo de aprendiz, la capacidad de aprender a aprender y las actividades de aprendizaje sobre las técnicas y estrategias, la movilidad, entendida como reflexión sobre la competencia intercultural. La gestión también se refiere a las experiencias interculturales y su consecuente reflexión, al plurilingüismo, las tablas de autoevaluación y los planes de futuro como posibilidad de reorientar el aprendizaje (Álvarez y otros, 2009).

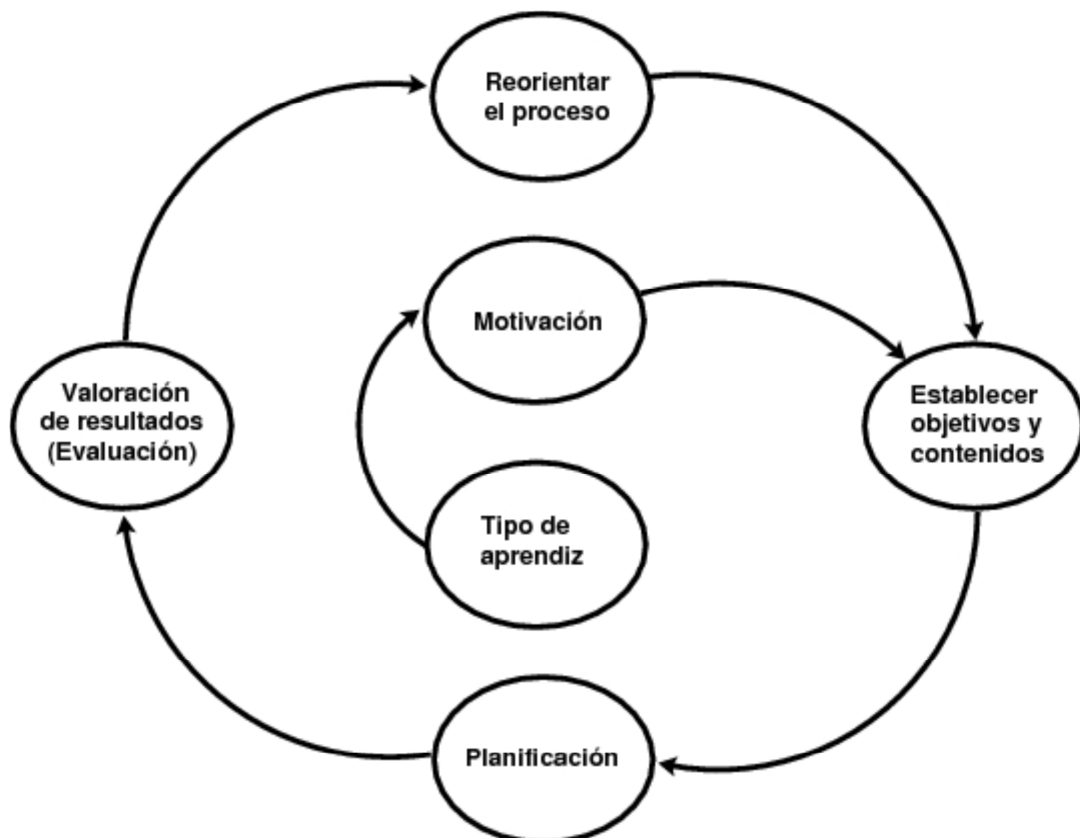


Figura 6: Sistema de trabajo con el e-PEL (Álvarez y otros, 2009)

Por consiguiente, el e-PEL implica una dinámica de trabajo cíclica, basada en el análisis del aprendizaje para la determinación de los nuevos objetivos, tal y como especifican Álvarez y otros (2007):

El flujo de trabajo no es lineal, sino circular: el propietario analiza lo aprendido en cada nivel hasta este momento en base a los certificados y al trabajo almacenado en el dossier, consulta las tablas de autoevaluación en la biografía y decide, a partir de los descriptores de capacidades y niveles del MCERL, en qué punto de su proceso de aprendizaje está y a dónde (sic) se propone llegar en un plazo de tiempo concreto y, a ser posible, realista, para lo que puede contar con la ayuda del tutor. A partir de ahí, realiza nuevos trabajos en diferentes formatos, de manera que pueda avanzar en la competencia deseada, y que incorpore al Dossier como repositorio para futuras reflexiones o promoción, como ejemplos para el currículum del propietario.

Seguidamente puede autoevaluarse con relación a ese trabajo y, si es el caso y ha conseguido cualquier certificación por ese trabajo, puede añadirla a la sección de pasaporte.

Sin embargo, la autonomía no significa que el docente pasa a segundo plano o que es innecesario. Si bien es cierto que el objetivo es la responsabilidad del estudiante respecto a su aprendizaje, el papel del docente se erige como mediador entre el aprendizaje dirigido y el autónomo.

De hecho, no todos los estudiantes tienen la iniciativa de aprendizaje ni cuentan con la misma motivación, ya que no es necesariamente una cualidad innata, pero en general se puede enseñar (Fielden, 2014). Por consiguiente, corresponde al profesorado facilitar a los aprendices las herramientas necesarias para que lleguen a ser autónomos. El docente tiene que propiciar situaciones, en las que los estudiantes tengan que hacer uso de su autonomía, de manera que el hábito logre la interiorización de la nueva forma de aprender. En el contexto de la investigación, la EOI Alicante cuenta con un aula de autoaprendizaje y los grupos de la investigación cuentan con un curso alojado en la plataforma *Moodle* como complemento de las clases presenciales, para que los alumnos puedan trabajar de manera autónoma aquellos aspectos que presentan mayor dificultad. Otras opciones para fomentar la autonomía son los proyectos o las webquests. Para aprovechar estas situaciones de aprendizaje, los profesores deben facilitar a los alumnos los instrumentos necesarios para desarrollar la autonomía, no solo en el contexto académico, sino también en el extraacadémico, que enlaza a su vez con el aprendizaje a lo largo de la vida.

Estas herramientas se centran en la concienciación metalingüística y sobre el aprendizaje y el desarrollo de estrategias (Bosch, 1999). El desarrollo de la conciencia metalingüística y de aprendizaje hace referencia al objeto y al proceso de aprendizaje: análisis y reflexión sobre lo que se aprende y cómo se aprende con la finalidad de convertirse en un alumno más autónomo y consciente. La segunda dimensión de los instrumentos que necesita el alumno para alcanzar la autonomía de aprendizaje se refiere al aprendizaje estratégico, es decir, a adoptar un enfoque determinado a la hora de aprender. Las estrategias son herramientas que usa el hablante para optimizar sus recursos lingüísticos, para comunicarse de la forma más completa o más económica posible, según su finalidad particular. Por consiguiente, no se deben considerar las

estrategias de comunicación desde el punto de vista de la incapacidad, como elementos de compensación de carencia comunicativa, ya que los nativos también las utilizan para satisfacer determinadas demandas. El uso de estrategias de comunicación consiste en la aplicación de los principios metacognitivos: planificación, ejecución, control y reparación de los distintos tipos de actividad comunicativa: comprensión, expresión, interacción y mediación. El progreso en el aprendizaje implica una maximización de recursos mediante el empleo de estrategias de comunicación.

El desarrollo de la competencia estratégica se debe llevar a cabo de manera integrada, relacionándolo con tareas y actividades que fomenten e ejemplifiquen el uso de estrategias, y explícita, para que sean transferibles. En conclusión, el docente como asesor de aprendizaje debe transmitir los instrumentos necesarios para desarrollar la autonomía de forma explícita y sistemática, para lo cual el e-PEL puede ser una herramienta adecuada.

1.1.5 La nueva forma de aprender lenguas

El MCERL tiene por objetivo determinar las dimensiones de descripción del dominio de la lengua y facilitar niveles de referencia del progreso. Es necesario considerar que el desarrollo de la competencia comunicativa implica también ámbitos extralingüísticos tales como la consciencia sociocultural, la experiencia de aprendizaje, los sentimientos y la autonomía en el aprendizaje.

Los alumnos son los actores centrales del proceso de adquisición de la lengua, los cuales deben desarrollar las competencias y las estrategias necesarias para llevar a cabo las tareas y actividades para participar de forma eficaz en situaciones comunicativas. No obstante, hasta la publicación del MCERL los alumnos tendían a tomar un papel relativamente pasivo sin tomar la iniciativa de planear y gestionar su proceso de aprendizaje. Los alumnos aprendían realizando las tareas encomendadas por el docente o el libro de texto, mientras duraba la escolarización, pero cuando terminan sus estudios, no sabían aprender de manera autónoma. Esta autonomía en el aprendizaje se promueve si la competencia de aprender a aprender supone un aspecto caudal del aprendizaje de lenguas, la cual implica por parte del alumnado una mayor consciencia

de la forma en que aprenden, de sus dificultades y de las estrategias que contribuyen a su resolución (Salehi, Ebrahimi, Sattar y Shojaee, 2015). La capacidad de autogestión del aprendizaje no se restringe al ámbito extraescolar, sino también al contexto educativo, ya que los aprendices deben poder determinar sus objetivos, materiales y métodos de aprendizaje en función de sus propias necesidades, motivaciones, características y recursos (Barona, 2015). Este aspecto cobra especial relevancia en el e-PEL, ya que una de sus partes se dedica a aprender a aprender, es decir, al aprendizaje estratégico y al desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de lenguas.

La autonomía en el aprendizaje hace referencia a la capacidad de responsabilizarse del aprendizaje propio (Holec, 1981). De esta manera, el aprendiz autónomo desarrolla la habilidad de fijar sus propios objetivos, los contenidos y la progresión, gestionando y evaluando todo el proceso. La autonomía en el aprendizaje implica reflexión crítica, toma de decisiones y acción independiente (Little, 2010), lo que se traduce en aprendizaje significativo, ya que el alumno pasa a aplicar sus conocimientos a contextos más amplios.

Benson y Voller (2014) enumeran los cinco principios que definen la autonomía en el aprendizaje de lenguas: la conductividad de las situaciones, las competencias, la habilidad, la responsabilidad y los derechos:

Assess the conduciveness of the situations (the contexts of learning), the skills learners need to refine and develop, the capacity of ability that needs to be enhanced, the responsibility that needs to be encouraged and the rights to learn that need to be asserted. (XI)

Otros autores ponen énfasis en el carácter social de la autonomía en el aprendizaje. Huang y Benson (2013) determinaron tres aspectos, que conforman la capacidad de control del aprendizaje: habilidad, deseo y libertad. Las decisiones que toman los alumnos respecto a su aprendizaje dependerán de influencias sociales y culturales. De igual manera, su reacción a estos factores se verá afectada por la visión de sí mismos y de su identidad como estudiante de lengua. Benson (2013) considera que el aspecto social de la autonomía en el aprendizaje está íntimamente relacionado con el desarrollo personal.

La noción básica de que aprendemos de los demás es uno de los pilares del MCERL. Asimismo, la aparición de las TIC ha revolucionado las relaciones humanas, en general, y el aprendizaje, en particular. Vivimos en una sociedad en la que la innovación, la información y el conocimiento son rasgos fundamentales y los sistemas de comunicación la abren al exterior, produciéndose una sociedad en red, al estar todo conectado con todo. La sociedad de la información ha revolucionado las formas de acceso al conocimiento, la Red se ha convertido en la fuente prioritaria de saber e Internet ahora ocupa el monopolio de conocimiento que durante siglos ha ostentado la Universidad. El aprendizaje tiende a internacionalizarse porque el conocimiento es global y el mismo mercado de trabajo al que van acceder los ciudadanos rebasa las fronteras nacionales. Una estrategia de internacionalización es el MCERL, en general, y el PEL, en particular, a través de los cuales es posible la convergencia de los distintos ámbitos de conocimiento y saberes, el establecimiento de metodologías de enseñanzas y programas cada vez más unificados y el reconocimiento de titulaciones y cualificaciones, independientemente del país en donde se hayan obtenido (Gómez y Gómez, 2015). Gracias a las nuevas tecnologías, un alumno puede tener contacto con hablantes y acceder a materiales auténticos de la L2 fuera del aula, lo que refuerza el componente social del aprendizaje (Murray, 2014).

El desarrollo de la habilidad de aprender por sí mismo implica la capacidad de pensamiento crítico considerando diversos puntos de vista para tomar decisiones propias. Por consiguiente, la autonomía en el aprendizaje significa autogestión y aprender a aprender, a través de la cual el estudiante determina los objetivos, el proceso de aprendizaje, así como la autoevaluación. El aprendiz se convierte en el centro del aprendizaje mediante el desarrollo de la responsabilidad mediante la aplicación de técnicas fuera del aula, es decir, autonomía técnica. Esta capacidad no es innata y debe ser aprendida de manera natural o sistemática (Holec, 2013).

Si se define la autonomía desde el punto de vista positivista, se hace hincapié en el aprendizaje sin que intervenga el docente, mientras que el constructivismo hace referencia a actitudes y habilidades, que posibilitan el desarrollo de la responsabilidad en el alumno, entendido como un proceso interno (Benson, 1997).

La autonomía de aprendizaje se fundamenta en la asunción de la responsabilidad sobre su propio aprendizaje, lo cual implica tomar consciencia de los contenidos, los motivos, el proceso, la finalidad y los logros de aprendizaje. De esta manera, esta capacidad promueve el aprendizaje significativo, que fomenta a su vez que los conocimientos adquiridos se apliquen a otros contextos comunicativos (Little, 2010).

Otros autores asocian autonomía con individualismo (Aoki y Smith, 1999). Sin embargo, soslayan que el alumno aprende a ser autónomo a través de la interacción con el docente y los demás compañeros de aprendizaje, que desde el punto de vista social de la autonomía, trascienden al aula y se sitúan en su PLE: todas aquellas personas que participan y contribuyen a la adquisición de conocimientos a través de la interacción y la interdependencia.

La autonomía no significa que el docente desaparezca del proceso de aprendizaje. El profesor se transforma en orientador del aprendizaje, tanto fuera del aula como a lo largo de la vida. Esta capacidad de autogestión del aprendizaje se traduce en la elección de determinados consejos o enseñanzas, que propone el profesorado en aras del aprendizaje (Monereo, 2001). El desarrollo de la autonomía implica un cambio de actitud hacia la consciencia sobre el proceso de aprendizaje, el cual implica análisis, reflexión y toma de decisiones en todas las situaciones de aprendizaje, ya que esta competencia no se circunscribe al aprendizaje fuera del aula, a nivel social e individual.

Por consiguiente, la autonomía es un concepto amplio, que engloba diferentes puntos de vista caracterizados por la interdependencia, lo que implica una visión constructivista del proceso de aprendizaje a través de su carácter interactivo y reflexivo (Martínez, 2008). La autogestión del aprendizaje tiene como ventajas 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 (Ellis y Sinclair, 1989b)

La autonomía es la clave para progresar, ya que la toma de decisiones propias determina en gran medida su desarrollo lingüístico. Se trata de no imponer la toma de decisiones respecto al aprendizaje, ya que cada estudiante tiene diferentes intereses y necesidades y debe tener derecho a elegir en consecuencia, puesto que la motivación es

uno de los principales motores del aprendizaje. Tradicionalmente se ha obviado este aspecto en el desarrollo de currículos educativos, al igual que la reflexión crítica del proceso de aprendizaje, lo cual conducía hacia un contexto educativo, donde el docente era el centro. Asimismo, hay que señalar que el aprendizaje de idiomas en línea, los avances que nos brindan las TIC y la necesidad de flexibilidad han revolucionado la enseñanza-aprendizaje de idiomas.

La autonomía exige reflexión (Little, 2009), al tiempo que promueve tomar conciencia del aprendizaje. La toma de una decisión fomenta su responsabilidad y la autoestima. El desarrollo de aprendizaje autónomo implica por igual a docentes y aprendices. El profesor configura un ambiente de aprendizaje, en el que el alumnado se hace corresponsable de su proceso de aprendizaje de forma paulatina, para finalmente alcanzar la plena autonomía.

La reflexión se encuentra íntimamente relacionada con la autoevaluación, ya que para autoevaluarse es necesario reflexionar sobre la consecución de objetivos (Canga y Fernández, 2012). El sistema DIALANG está diseñado para evaluar la comprensión oral, expresión escrita, comprensión escrita, gramática y vocabulario, con finalidad informativa, de acuerdo con la escala de niveles del MCERL (González-Hernando, 2012).

Las especificaciones de autoevaluación se utilizan por dos motivos en el sistema. En primer lugar, la autoevaluación se considera una importante actividad en sí misma. Se estima que fomenta el aprendizaje autónomo, que da a los alumnos un mayor control sobre su aprendizaje y que mejora su conciencia sobre el proceso de aprendizaje. (Consejo de Europa, 2002, p. 218)

De esta manera, se analizan las expectativas del docente respecto al alumno en cuanto al seguimiento de las instrucciones, a la iniciativa, al trabajo independiente y a la competitividad con sus compañeros, las cuales están vinculadas con el aprendizaje autónomo.

El MCERL invita a reflexionar sobre el uso de las TIC en la clase, pero también en la modalidad individual de aprendizaje autónomo, al igual que considera los medios audiovisuales de comunicación e información instrumentos de trabajo de grupo (discusión, negociación, juegos de colaboración y de competición) y herramientas de interacción, no solo con sus compañeros de clase, sino con todo su PLE, que gracias a

las TIC no se circunscribe a su ámbito geográfico y personal, en sentido estricto. Hay que destacar que las TIC por sí solas no implican aprendizaje colaborativo, interactivo es el uso didáctico que se hace de las mismas.

El desarrollo de la competencia de aprender a aprender presenta las fases de preparación, concienciación y aplicación. La primera hace referencia al diagnóstico de las competencias del alumno, mientras que la segunda se centra en la reflexión sobre sus necesidades y la toma de contacto con nuevas estrategias de aprendizaje. Por último, mediante la aplicación se explicita el modo de aplicación y la función de las estrategias de aprendizaje (Ellis y Sinclair, 1989a).

Por consiguiente, el estudiante de lenguas extranjeras necesita aprender a ser autónomo para poder aprender por su cuenta, lo que se traduce en el aprendizaje a lo largo de la vida, uno de los objetivos del MCERL. De esta manera, se hace necesaria una herramienta en la enseñanza-aprendizaje de idiomas para llevar a cabo el desarrollo de la competencia estratégica. Este instrumento puede ser el PEL o su versión electrónica, el e-PEL. Por tanto, conviene analizarlo para dilucidar su adecuación a este cometido.

Según Barragán (2005), el PEL permite un nuevo tipo de aprendizaje caracterizado por la evaluación del proceso y del producto de aprendizaje, la motivación del alumno para reflexionar sobre su propio aprendizaje, el desarrollo de destrezas colaborativas entre los estudiantes, el fomento de la capacidad de resolución de problemas, la discriminación de las tareas de aprendizaje y los datos para detectar las necesidades de los alumnos. En lo que respecta al docente, el PEL posibilita la planificación de actividades y tareas para adquirir las capacidades de los descriptores a lo largo del curso, con la posibilidad de consideración de estos logros parciales como evaluación continua (Gallego, 2009).

Este tipo de evaluación demuestra en combinación con el PEL una mayor fiabilidad a la hora de evaluar el nivel verdadero del alumno:

De este modo, el alumno tendría la oportunidad de saber cómo mejorar su capacidad para interactuar, para exponer su punto de vista, para mediar o para hacer sus intervenciones apropiadas al contexto en el que se desarrollan, mostrando un uso efectivo de la lengua; y los

profesores tendríamos la ocasión de poder evaluarlo de una forma regular para ayudarles en dicho aprendizaje gradual. Por otro lado, podríamos determinar con más precisión el nivel real del alumno, evitando los falsos niveles, ya que aquéllos cuya lengua materna es el italiano, portugués y/o francés tienen un alto grado de conocimiento pasivo del idioma, lo que provoca que puedan aprobar con relativa facilidad un examen de selección múltiple, por ejemplo, o pruebas de comprensión auditiva o escrita, mostrando como resultado un nivel que no está en consonancia con su capacidad de uso real de la lengua. (Pérez-Cordón, 2008, p. 482)

El e-PEL promueve el cambio del centro de atención desde el docente al estudiante, ya que hace patente los progresos en el proceso de aprendizaje.

La utilización del e-PEL aporta al docente la reflexión sobre el aprendizaje, su proceso y su evaluación, ya que el instrumento de evaluación son las rúbricas, que indican objetivos claros, el crecimiento personal y profesional, puesto que el profesor cuenta con más datos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje para evaluar su propia tarea docente. Asimismo, supone una herramienta objetiva para evaluar la enseñanza por parte de terceros para decidir sobre la promoción profesional (Barberá y de Martín, 2011).

El MCERL y el PEL/e-PEL introducen la dimensión intercultural en la enseñanza de idiomas, que tiene por objetivo desarrollar la capacidad de mediación de los alumnos para que sean capaces de interactuar con múltiples identidades y evitar los estereotipos que acompañan la percepción de alguien a través de una sola identidad. Se basa en la percepción del interlocutor como un individuo, cuyas cualidades han de ser descubiertas, y no como un representante de una identidad atribuida externamente. La comunicación intercultural es la comunicación en base al respeto de las personas y la igualdad de los derechos humanos como fundamento democrático para la interacción social (Byram, Holmes y Savvides, 2013).

De esta manera, la enseñanza de idiomas con una dimensión intercultural ayuda a los alumnos a adquirir la competencia lingüística necesaria para comunicarse al hablar o escribir, a formular lo que quieren decir/escribir no solo de forma correcta, sino también adecuada. Dicho de otro modo, el aprendiz desarrolla su competencia intercultural, es decir, su capacidad para garantizar una comprensión mutua entre personas de diferentes identidades sociales y su capacidad de interactuar con las personas como seres humanos complejos con múltiples identidades y su propia individualidad.

Por lo tanto, el desarrollo de la dimensión intercultural en la enseñanza de lenguas implica reconocer que los objetivos son transmitir al alumnado la competencia intercultural, así como la lingüística para capacitarlos para la interacción con personas de otras culturas, desarrollar la consciencia hacia personas de otras culturas como individuos con otras perspectivas, valores y comportamientos diferentes y considerar tal interacción como una experiencia enriquecedora. No es propósito de la enseñanza de lenguas tratar de cambiar los valores de los alumnos, sino hacerlos explícitos y que los alumnos sean conscientes (García-Romeu, 2006).

El MCERL y el PEL postulan la enseñanza de idiomas como respeto a todas las lenguas, basándose en su igualdad como base democrática para la interacción social. Por ello, el papel del profesor de lengua se debe centrar en el desarrollo de habilidades, actitudes y toma de conciencia de los valores para desarrollar el conocimiento de una cultura.

Las TIC han revolucionado la forma de aprender y enseñar. La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) incluye entre las competencias básicas la competencia digital y el tratamiento de la información, las cuales hacen referencia a estos aspectos:

Habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información y transformarla en conocimiento. Incluye aspectos diferentes que van desde el acceso y selección de la información hasta el uso y la transmisión de ésta en distintos soportes, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como un elemento esencial para informarse y comunicarse. Está asociada con la obtención crítica de información y requiere el dominio básico de lenguajes específicos y pautas de decodificación de los mismos. Implica comprender e integrar la información en los esquemas de conocimientos previos; ser capaz de comunicar la información y los conocimientos adquiridos empleando recursos expresivos que incorporen no sólo diferentes lenguajes y técnicas específicas, sino también las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación. (López, 2006, p. 5)

Las TIC como instrumento de enseñanza-aprendizaje están íntimamente ligadas con estos aspectos, sin los que se podría concebir la Sociedad de la Información, al tiempo que constituyen un elemento generador y transmisor de conocimiento. Asimismo, aumentan las oportunidades de comunicación e interacción con el valor añadido de la inmediatez. Son una herramienta que fomenta la comunicación interpersonal y el trabajo cooperativo de forma tanto sincrónica como asincrónica en entornos sociales cada vez más amplios.

El artículo 69, párrafo 6, de la Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) determina la elaboración de “un marco común de referencia de competencia digital docente que oriente la formación permanente del profesorado y facilite el desarrollo de una cultura digital en el aula”. Por consiguiente, la gestión del e-PEL implica el desarrollo de la competencia digital en lo que respecta a la competencia comunicativa, a la capacidad de comunicarse eficazmente en lo que se denomina el entorno personal de aprendizaje (Mezarina, Páez, Terán y Toscano, 2014).

Tradicionalmente, la competencia digital se ha enfocado desde el punto de vista instrumental dejando de lado la dimensión comunicativa. Por consiguiente, el docente debe transmitir a los alumnos el lenguaje en el contexto digital, sus características e implicaciones. De igual manera, es imprescindible enseñar aspectos tales como la comunicación pública, los derechos de autor, los ámbitos personales, privados y públicos y la identidad digital. Todos estos conceptos conducen al carácter social y ubicuo del aprendizaje (Torres, 2011).

El docente debe interiorizar las actitudes que motivan el cambio de perspectiva en la enseñanza-aprendizaje de idiomas, a través de la nueva estructura de valores que derivan del MCERL: la iniciativa, la flexibilidad, el aprendizaje autónomo y cooperativo, las TIC como instrumento de aprendizaje y el aprendizaje a lo largo de la vida. El e-PEL representa una herramienta útil para llevar a cabo este cambio de concepción del docente y, en consecuencia, del alumnado.

El docente debe utilizar el e-PEL para detectar el perfil del alumno y diagnosticar sus necesidades a fin de encauzar su proceso de aprendizaje y para asesorarles en su planificación. Este papel de consejero no es coercitivo, ya que tiene que imperar la autonomía del aprendiz, pero que a su vez necesita de la opinión de un especialista para poder planear de forma óptima su aprendizaje. Es cometido del profesor la propuesta de una miríade de recursos educativos de carácter constructivista, para que el alumnado pueda elegir libremente aquellos que le resulten más útiles, sin olvidar que el aprendizaje autónomo se basa en el estratégico para solventar por sí solo las dificultades que surjan (Zabalza, 2006).

En lo que concierne a la perspectiva socioafectiva, el e-PEL podría contribuir a evitar la sensación de fracaso docente, ya que los objetivos de aprendizaje no son los mismos para todos los aprendices y cada uno establece sus metas. Este aspecto reviste especial importancia en la enseñanza de idiomas en la EOI, ya que como enseñanza de régimen especial no es obligatoria y no contempla adaptaciones curriculares para ningún alumno. El abandono es considerable, quizás porque no se deslinda el aprendizaje de la certificación, condición necesaria para la promoción de curso.

El PEL representa un instrumento idóneo para que el alumno elabore, adopte y exprese las actitudes y fundamentos del MCERL, en particular aquellos relacionados con la autonomía en el aprendizaje, la iniciativa, el aprendizaje cooperativo y el desarrollo de la capacidad de aprender a aprender, así como, con la consecución del objetivo primordial del aprendizaje de lenguas: el aprendizaje significativo. Estas metas se pueden conseguir mediante el trabajo integrado del PEL en la práctica docente, a través de actividades y de la gestión de materiales vinculados a las actitudes. En conclusión, el aprendiz se debe convencer de la filosofía del MCERL y el PEL. De esta manera, el discente debe desarrollar expectativas realistas y positivas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas. Eso es de vital importancia para que el alumno lo perciba como algo importante para la interacción en una sociedad multilingüe y multicultural, lo que requiere de su participación activa. Esta capacidad exige la toma de consciencia de su aprendizaje, lo cual reviste especial relevancia si se concibe el aprendizaje como algo que se produce durante toda la vida, también cuando se acaba la escolarización.

En lo que respecta al desarrollo de competencias, la gestión del PEL por parte del usuario debe traducirse en el control integral e integrado de su aprendizaje, ya que se incluye el concepto de competencias del MCERL: *saber, saber hacer y saber ser y estar*, tanto respecto al mundo laboral como en relación al ámbito personal. La integración se refiere a que el PEL posibilita un aprendizaje íntegro a la vez que unificado: permite ahondar en el desarrollo de las competencias, concretar objetivos y contenidos, reflexionar, planificar su aprendizaje y evaluar su progreso:

Tomando como marco de referencia lo establecido en el Informe Delors (1996), redactado por una Comisión de Expertos a petición de la UNESCO, que asentaba los pilares que orientarán la

educación del siglo XXI –entre los que destacamos aprender a conocer y aprender a hacer–, se iniciará un nuevo punto de mira en el modelo educativo hacia un nuevo paradigma de enseñanza-aprendizaje: de un profesor centrado más en su saber y conocimiento a un profesor facilitador del aprendizaje que hace posible que lo que sabe y explica esté presente entre el alumnado. Desde esta perspectiva que emana del Informe Delors, el alumnado deja de ser receptor de todo lo que se le explica para su memorización, así como individualista y aislado, para convertirse en un alumnado constructor, que toma parte activa en la construcción de su conocimiento y que aprende de manera interactiva y cooperativa con sus compañeros. (Lledó, Perandones y Sánchez, 2011, p. 255)

El e-PEL posibilita asimismo un aprendizaje sistemático y cíclico de las competencias: el desarrollo de las capacidades se rige siempre por la sucesión recopilación, selección, reflexión y publicación, sistema que tiene en cuenta tanto el proceso como el producto. Barberá y otros (2006) han estudiado las subfases de la aportación de evidencias de aprendizaje. La primera es la recogida de información, que se refiere a la recopilación de toda aquella información que sea susceptible de probar el progreso en el aprendizaje. Esta preselección se lleva a cabo con el objetivo de demostrar cómo se produce el aprendizaje significativo (Al-khresheh, 2015). A continuación, se realiza la selección, en la que el alumno procede a elegir las muestras que mejor prueben la consecución de un determinado objetivo o competencia. Al respecto, se deben considerar aspectos como el público al que va dirigidas o el tipo de valoración del e-PEL. Más tarde, surge la reflexión. El aprendiz tiene que hacer explícita la justificación de la selección de las muestras y dejar patente la relación entre la muestra y el objetivo de la competencia, lo cual subyace a la autoregulación del aprendizaje por parte del estudiante, proceso en el que el docente tendrá que proporcionar al alumnado los instrumentos necesarios para llevarla a cabo (Lam, 2015). Por último, se procede a la publicación. Esta subfase coincide con el momento final de aportación de evidencias. El estudiante da a conocer a un destinatario los resultados del proceso de aprendizaje de los objetivos o competencias planteadas al inicio del mismo, lo que supone el establecimiento de nuevos objetivos y el comienzo del proceso. Este forma de trabajo está relacionada con el aula invertida, una forma de aprendizaje combinado en el que los estudiantes aprenden nuevos contenidos por su cuenta y las tareas se realizan en clase con un profesor que ofrece orientación más personalizada mediante la interacción con los estudiantes, en lugar de la clase frontal tradicional (Nwosisi, Ferreira, Rosenberg y Walsh, 2016).

El objetivo final es que el alumno aprenda a ser capaz de realizar todo el proceso de manera autónoma, integrando competencias transversales y específicas, para aplicarlas en la vida personal y laboral. Esta forma de trabajo se ve favorecida por la inclusión de las TIC en el e-PEL, puesto que se mejoran la administración y almacenamiento de pruebas de aprendizaje (Rastrero, 2007).

Según el MCERL (Consejo de Europa, 2002), “las *competencias* son la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones” (p. 19). El PEL considera en su desarrollo las situaciones y circunstancias, en las que se produce la interacción. Bajo esta premisa, la gestión del PEL se debe caracterizar por la flexibilidad, ateniéndose al contexto y a las necesidades de aprendizaje del usuario.

La toma de conciencia requiere una reflexión sobre el aprendizaje por parte del alumno (Fuentes y Carlos, 2014). El diario de aprendizaje promueve el aprendizaje mediante la reflexión personal sobre sus experiencias, tanto en situaciones formales como informales de aprendizaje, lo que representa una importante fuente de información sobre los procesos de autoevaluación, cumplimiento de los objetivos, funcionamiento y relaciones de la clase y aspectos socioculturales y afectivos (Palomares, 2011).

La creatividad y la capacidad crítica, sirven para asumir responsabilidades al tomar sus propias decisiones y para identificar, aprovechar y generar oportunidades de cambio con continuidad y acierto. Por consiguiente, la gestión del PEL debe estar asociada a estas cualidades porque solo así se contribuirá a su desarrollo mediante su puesta en práctica. Asimismo, el alumno puede motivarse a través de la competitividad consigo mismo y con los demás en lo que respecta a las estrategias individuales y grupales, planificación, entrega y respeto de las reglas (Martínez, 2010).

Para pasar del método comunicativo al aprendizaje social es necesario que el alumno desarrolle una competencia básica: la competencia digital, la cual, de hecho, constituye el fundamento para que el alumno pueda gestionar su e-PEL de forma eficaz. Asimismo, la interfaz del e-PEL favorece que el usuario pueda ponerlo a disposición de

cualquier destinatario y recibir así la retroalimentación de otros usuarios o del docente a través de comentarios, promoviendo de esta manera la interacción y la colaboración. Además, su actualización y difusión resulta mucho más sencilla que la del PEL en formato impreso. Por otra parte, la inclusión de producciones lingüísticas como podcast, vídeos o imágenes describen mucho mejor sus competencias, al tiempo que facilitan la adaptación, personalización y modificación constante (Rosell-Aguilar, 2015).

El e-PEL aspira a convertirse en un referente común para el aprendizaje de lenguas a distancia, ya que incrementa la doble función informativa y pedagógica del PEL. Mediante la incorporación de las TIC, el PEL presenta mejoras respecto al intercambio de información y se optimiza su función pedagógica. El e-PEL constituye, por consiguiente, una herramienta dinámica para el aprendizaje de lenguas a distancia en consonancia con la autonomía en el aprendizaje y el aprendizaje a lo largo de la vida:

Desde el punto de vista del alumno, permite un proceso de formación basado en la adición de objetos que suponen una mejora y evolución del trabajo realizado, sobre todo, con la intervención del tutor en la respuesta y corrección de los envíos de los alumnos. La comunicación con el tutor, los compañeros y la institución es de carácter multimedia y ofrece al alumno posibilidades de promoción y publicación de méritos en la web, aparte de generar instantáneas personalizadas para su distribución en medios de almacenamiento digital. Socialmente, el PEL electrónico permite al alumno interrelacionarse con los tutores, con sus compañeros y con la institución. El alumno decide sobre su propio proceso de aprendizaje: autonomía. (Álvarez, Monferrer y Pitarch, 2005, p. 278)

El aprendizaje significativo conlleva que las actividades de aprendizaje tienen que adaptarse al alumno: objetivos, contenidos, tareas, actividades deben dar respuesta a las necesidades del aprendiz, de tal manera que se puedan integrar y reestructurar en su mundo de experiencias. El interés es el mayor motor del aprendizaje, por lo que es necesario vincular la motivación con la transferencia de estrategias a partir de su aplicación desde esquemas de conocimiento comunes con el objetivo que este aprendizaje sea relevante (Fernández, 2003). El MCERL y el PEL tienen por objetivo el aprendizaje significativo, el cual implica iniciativa y responsabilidad por parte del alumno.

En conclusión, el nuevo papel del alumno, enmarcado en el MCERL y el PEL, conlleva diversas ventajas. La motivación de todos los alumnos, sin excepción, aumenta y desarrollan confianza en sí mismos gracias a la formulación positiva de sus

capacidades. Asimismo, los alumnos reflexionan más sobre sus capacidades y conocimientos lingüísticos y el trabajo voluntario redonda en un papel más activo. Las relaciones entre alumnos y entre alumnos y profesores se ven reforzadas, los discentes tienen que poner en práctica su creatividad y el e-PEL supone un instrumento eficaz para dar a conocer sus capacidades. Se otorga preferencia a la comunicación frente a errores menores de gramática, mientras los alumnos aprenden a desarrollar sus propias competencias lingüísticas. Además, los estudiantes aprenden a aprender fuera del contexto académico: aprendizaje a lo largo de la vida (Little y Perclová, 2003).

El MCERL (Consejo de Europa, 2002) entiende por evaluación la “valoración del grado de dominio lingüístico que tiene el usuario” (p. 169). Todas las muestras de aprendizaje constituyen una forma de evaluación, al igual que las denominadas pruebas. Se propugna una visión amplia, ya que se tienen que evaluar también aspectos extralingüísticos, aunque el MCERL se circunscribe a la lingüística.

La evaluación está íntimamente ligada a tres características: validez, fiabilidad y viabilidad. La validez se refiere al constructo que se debe evaluar y representación del dominio lingüístico. La fiabilidad corresponde a la coincidencia de orden de las calificaciones de determinados alumnos en diferentes pruebas y a la unificación de criterios de exigencia para un nivel determinado. Este aspecto es de vital importancia respecto a la equiparación de certificados lingüísticos, en cuanto al objeto de evaluación y a su interpretación.

De esta manera, el MCERL presenta tres formas de enfocar la evaluación, tal y como se describe en la Tabla 5 (Consejo de Europa, 2002, p. 178):

Tabla 5

Enfoques de evaluación

Para especificar el contenido de las pruebas y de los exámenes.	<i>lo que se evalúa</i>
Para establecer los criterios con los que se determina la consecución de un objetivo de aprendizaje.	<i>cómo se interpreta la actuación</i>
Para describir los niveles de dominio lingüístico en pruebas y exámenes existentes, permitiendo así realizar comparaciones entre distintos sistemas de certificados.	<i>cómo se pueden realizar las comparaciones</i>

La novedad principal es la propuesta de una serie de niveles comunes para relacionar entre sí diferentes formas de evaluación.

La evaluación debe ser práctica. La viabilidad tiene que ver con la cantidad de categorías que se apliquen como criterios debido a las limitaciones de la situación de evaluación. El MCERL pretende ser simplemente un punto de referencia de carácter integrador, pero requiere selección por parte de los usuarios. A modo de resumen, las categorías que el MCERL propone para evaluar las actividades comunicativas se refieren a la interacción oral, llevada a cabo de forma espontánea y en turnos breves, en forma de conversación y debate informal como cooperación centrada en el objetivo comunicativo. En el ámbito de la expresión oral, se evalúan intervenciones con preparación previa en turnos más largos, que describen la especialidad académica del candidato. En lo que respecta a la expresión escrita, se realiza la evaluación de la descripción o informe del ámbito de especialización del examinando. Los descriptores de actividades comunicativas admiten tres usos diferenciados según el logro de objetivos: construcción, para especificar el diseño de tareas de evaluación; informe, para informar de los resultados y autoevaluación del alumno y evaluación por el profesor.

A tales efectos, el MCERL propone instrumentos para llevar a cabo estos tipos de evaluación, tales como listas de control, en los que los descriptores de un nivel en particular se plasman en una lista, que se puede desarrollar en subdescriptores y la parrilla, en la que se define un perfil determinado de categorías seleccionadas.

La novedad que aporta el MCERL consiste en la gradación de dominio de la competencia: se evalúa hasta qué punto el candidato lo hace bien o mal, además de lo que sabe hacer. Los descriptores del dominio lingüístico permiten dos usos según el

logro de los objetivos. El primero se refiere a la autoevaluación del alumno y evaluación por el profesor: Los descriptores positivos e independientes se incluyen en listas de control de autoevaluación del alumno o de evaluación por parte del profesor. El problema de la ambigüedad se soluciona mediante su desarrollo. Sin embargo, el segundo se centra en la valoración de la actuación: Las escalas de descriptores ofrecen un punto de referencia para el desarrollo de criterios de evaluación en aras de la objetividad.

Estas escalas son útiles tanto para el profesor como para el alumno:

One form of teacher-based assessment is the evaluative rubric (or checklist) that the teacher reader may find useful for evaluating learners' receptive and productive pragmatic ability. The use of rubrics highlights important pragmatic aspects being focused on, and enables students and teachers alike to pay attention to those crucial aspects during instruction and assessment. In fact, assessment specially formative assessment- could be seamlessly integrated into the instruction. (Ishihara y Cohen, 2014, p. 292)

Hay dos formas diferenciadas de proporcionar un cuadro de subescalas. Una consiste en una escala de dominio a modo de cuadro descriptivo que abarca la definición de varios niveles para determinadas categorías. La superación parcial de un nivel se puede consignar mediante un segundo dígito o el signo +, aunque la prueba de actuación se centre en el nivel anterior. La Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) recoge esta nomenclatura para los niveles impartidos en la EOI. La otra es una escala de valoración, en la que se selecciona un descriptor para cada categoría que describa el nivel requerido para superar una prueba de esa categoría. Si en una escala de 1 a 5, 3 equivale al aprobado, 5 se referiría al nivel superior y 1 al inferior.

Los niveles comunes de referencia tienen por objetivo describir el nivel de dominio lingüístico alcanzado en los certificados lingüísticos para compararlos entre sí. De hecho, existen cinco maneras de relacionar evaluaciones: equiparación, mediante la producción de versiones alternativas de la misma prueba, calibración, relacionando los resultados de diferentes pruebas en una escala común, moderación estadística, a través de la corrección según la dificultad de las pruebas o la exigencia de los examinadores, punto de referencia, por medio de la comparación de muestras de trabajo en relación con definiciones normalizadas y ejemplos y moderación social, llegando a un acuerdo después de un debate.

Este enfoque se plasma en la evaluación por niveles, para lo cual los alumnos necesitan tomar consciencia a través de ejemplos e intercambio de opiniones. Esta nueva perspectiva se enfrenta al problema de que las evaluaciones por lo general evalúan elementos diferentes, incluso en el mismo ámbito debido a una escasa conceptualización y activación del constructo y una interferencia derivada del método de evaluación. La aportación del MCERL al respecto es el esquema descriptivo de categorización práctica del uso de la lengua, las competencias y el proceso de enseñanza y aprendizaje, con el objetivo de definir detalladamente cada capacidad lingüística comunicativa. Las escalas de descriptores tienen un doble objetivo. Por un lado, relacionar sistemas nacionales e institucionales entre sí y planificar los objetivos de exámenes y cursos a través de las categorías y los niveles de las escalas. La *Guía del usuario para examinadores* elaborada por ALTE ejemplifica la elaboración de los constructos de las pruebas, con el fin de evitar distorsiones innecesarias.

El uso del PEL como instrumento de evaluación es la vinculación de los objetivos de aprendizaje y el currículum con la evaluación, haciendo partícipes al estudiante y al docente. Como elemento de responsabilidad de su propio aprendizaje, el alumno asume un papel activo en su evaluación. Asimismo, la recogida de muestras que prueban el progreso durante todo el proceso de enseñanza–aprendizaje posibilita un análisis más amplio de la competencia lingüística, tomando en cuenta el proceso, no solo el producto final. La interacción social tiene gran importancia para el aprendizaje y los contextos donde se desarrolla (Van Lier, 2014), ya que surge un diálogo entre las herramientas derivadas del escenario de aprendizaje y su uso contextualizado en acciones particulares, lo cual se traduce en el papel activo del sujeto en la medida que selecciona y aplica los instrumentos de evaluación.

El término *autoevaluación* hace hincapié en que son los propios estudiantes los que llevan a cabo la evaluación. Para que dicha evaluación sea útil, los resultados deberían facilitar la toma de decisiones sobre medidas que debe adoptar el estudiante. Este concepto de autoevaluación, por tanto, es paralelo a la idea de mejorar la enseñanza-aprendizaje de idiomas a través de la reflexión sobre la práctica docente en el aula. La diferencia radica en que en la autoevaluación es el estudiante el que realiza la

reflexión sobre sus procesos de aprendizaje y experiencias de enseñanza (Klenowski, 2012).

La evaluación del proceso de aprendizaje de lenguas ha estado vinculada tradicionalmente con la calificación y los objetivos del curso académico. El profesor se tiene que enfrentar a grupos de alumnos heterogéneos a los que se tienen que aplicar los mismos criterios de evaluación, ya que sus objetivos son en teoría los mismos, un proceso en el que confluyen diversos factores. Por consiguiente, el e-PEL facilita nuevos principios que hacen patente la diversidad de aprendices y circunstancias, que impiden la evaluación que se ha practicado hasta la fecha. Este nuevo enfoque nos permite generar un adecuado feedback. De igual forma, proporciona al profesor las pautas necesarias para una evaluación integral. Sin embargo, no se puede obviar el inevitable rol de la evaluación como instrumento de acreditación académica, destacando su función integradora dentro del todo que constituye el proceso de enseñanza-aprendizaje (De Mingo y Neila, 2013).

La evaluación mediante el e-PEL tiene por consiguiente diferentes objetivos: la determinación del progreso y proceso de aprendizaje y las aportaciones del docente en el seguimiento, la extensión de la evaluación a lo largo del tiempo, en contraposición a las pruebas puntuales como única evaluación y la implicación de los aprendices a través de 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. Asimismo, persigue el diagnóstico del nivel de competencia y el grado de dominio de los contenidos que el estudiante desea aprender y que los aprendices demuestren sus competencias en relación con el aprendizaje de lenguas. Por último, pretende conseguir la equidad en la evaluación de diversas formas de aprender sin dar preferencia a ninguna, lo que se traduce en lo que se denomina una evaluación abierta y facilitar material de aprendizaje y evaluación de carácter más diversificado de todas las competencias, no solo lingüísticas, sino también interculturales y estratégicas, en las que el e-PEL pone especial énfasis, ya que el aprendizaje de un idioma no se concibe sin la cultura en la que se incardina ni sin el contacto con otras lenguas y sus culturas.

El MCERL caracteriza la competencia plurilingüe y pluricultural como desequilibradas y variables, ya que el aprendizaje, el dominio y el perfil de competencias no es igual en cada lengua. De igual manera, el perfil pluricultural puede diferir del perfil plurilingüe, fenómeno inherente a toda sociedad compleja, queda claro que, también en estos casos, los desequilibrios (o, si se prefiere, diferentes tipos de equilibrio) son la norma.

La competencia plurilingüe y pluricultural presenta un perfil cambiante, dependiente de las circunstancias personales, pero que contribuye a la mejora de la conciencia de identidad. Asimismo, esta competencia no equivale a la adición de competencias monolingües, sino que permite combinaciones y alternancias de distinto tipo, fomentando así el desarrollo de la conciencia lingüística y comunicativa, e incluso de las estrategias metacognitivas que permiten ser más consciente de su dimensión lingüística para llegar a controlarlas. De igual forma, esta experiencia de plurilingüismo y pluriculturalismo utiliza competencias sociolingüísticas y pragmáticas previas y contribuye a su desarrollo y contribuye al aprendizaje estratégico en lo que respecta a interactuar en situaciones nuevas. Por consiguiente, la competencia plurilingüe y pluricultural puede contribuir al aprendizaje lingüístico y cultural.

A tales efectos, es importante promover el respeto por la diversidad de lenguas y por el aprendizaje de más de un idioma en la enseñanza reglada. Fuera de una perspectiva pragmática, el objetivo se debe centrar en construir la identidad lingüística y cultural propia a través de la integración de la experiencia plural de la diversidad y fomentar así la capacidad de aprendizaje intercultural.

La cultura se define por la intersección de tres niveles: el individuo pluricultural, la situación comunicativa intercultural y la sociedad multicultural, que se caracteriza por la diversidad (Trujillo, 2006):

Tabla 6

Definición de cultura

	Estática (definición de la sociedad, el individuo y la comunicación)	Dinámica (un modo de percepción y actuación social, personal o comunicativa)
Multiculturalidad	Sociedad como coexistencia de múltiples culturas	Reconocimiento y apreciación de la coexistencia de múltiples culturas en el contexto social
Pluriculturalidad	Identidad del individuo como miembro de múltiples culturas	Percepción y construcción de las múltiples identificaciones del individuo.
Interculturalidad	Comunicación como actividad cultural.	Participación activa y crítica en la comunicación

El PEL propone una nueva metodología que subyace a la nueva concepción de la competencia lingüística y por consiguiente comunicativa como una competencia compleja que implica aspectos como la modularidad, el componente estratégico (vinculado con el contexto, la situación, la interacción y los recursos), la pedagogía diferenciada, el componente sociocultural en la comunicación y el desarrollo de una competencia intercultural íntimamente ligada a la competencia de mediación (vinculada a su vez con la traducción y la interpretación) (Ruiz y López, 2004).

El desarrollo de la competencia intercultural constituye uno de los pilares del PEL, por lo que constituye un aspecto fundamental en su gestión en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas. La socialización se lleva a cabo a través de creencias y puntos de vista determinados, que subyacen a la interpretación de la propia experiencia, tanto a nivel personal como grupal. La perspectiva cultural incide en gran medida en la comunicación, lo que reviste gran importancia en el aprendizaje de idiomas. Por consiguiente, resulta imprescindible analizar el proceso de aprendizaje en un contexto de contacto intercultural (Sánchez, 2014).

El docente necesita transmitir tanto la competencia lingüística como la intercultural, la cual hace referencia a aspectos históricos, políticos, educativos y etnológicos, ya que ambas conforman la competencia comunicativa: a pesar de los conocimientos lingüísticos, la comunicación no se puede producir si no se conocen los aspectos culturales en los que se enmarca la lengua. Asimismo, el aprendiz de lenguas tiene que desarrollar una aptitud de tolerancia y empatía hacia lo diferente, de tal manera que el aprendizaje se considere siempre un enriquecimiento personal (Salgueiro, 2014).

El aprendizaje intercultural se ve beneficiado por las TIC, ya que estas facilitan el intercambio comunicativo e intercultural. De hecho, se ha constatado una creciente necesidad de desarrollo de la interculturalidad en lo que respecta a la comunicación, que se puede cubrir con las posibilidades que brindan las nuevas tecnologías:

Se puede desarrollar la competencia intercultural a través de multitud de herramientas para favorecer la comunicación, la construcción compartida de conocimientos y el intercambio de información acerca de experiencias en educación intercultural entre todos los miembros de las comunidades educativas. Y entre estas aplicaciones tenemos: el correo electrónico, las listas de distribución y discusión, los foros, el chat, la mensajería instantánea, videoconferencia, redes sociales, microblogging, blog, Wikis, sitios web, portales y plataformas educativas, gestores de contenido, repositorios y bancos de recursos multimedia. (Leiva, Yuste y Borrero, 2014, p. 134)

En el Decreto 155/2007 del Consell, que regula las enseñanzas de idiomas de régimen especial en la Comunidad Valenciana, se establece que estas tendrán por objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa del discente con enfoque didáctico del MCERL y que el currículo fomentará “la responsabilidad y la autonomía del alumno en el aprendizaje, la competencia plurilingüe y pluricultural y la dimensión intercultural, por ser aspectos que inciden en un aprendizaje más efectivo” (art. 2.4).

La competencia intercultural se encuentra incardinada en la competencia sociocultural. Lengua, sociedad y cultura suponen un trinomio indisoluble, puesto que la lengua, no solo representa un vehículo de transmisión de la cultura, sino también representa todas sus realidades y su desconocimiento puede dificultar la comunicación. La competencia sociocultural no será evaluada, sin embargo sí será objeto de evaluación la competencia sociolingüística debido a su relación íntima con la competencia funcional.

Los contenidos de interculturalidad se refieren a la presencia del idioma objeto de estudio en la Comunidad Valenciana, a la vida social y comercial. En 2013, la Comunidad Valenciana exportó productos a Alemania por valor de 2.702 millones de euros, lo que supone un 11% del total, solo superado por Francia con un 14% (IVACE, 2013), mientras que importó mercancías desde Alemania por un valor de 2000 millones de euros, solo por detrás de China con 2.153 millones de euros (Cámara Oficial de Comercio, Industria y Navegación de Valencia, 2014).

Según el Instituto Nacional de Estadística (INE), 41.823 alemanes residieron en la Comunidad Valenciana en 2013. Según la actualización padronal de 2011, el 24,13% de la población de la provincia de Alicante es foránea, un total de 466.684 personas, dato que constituye el mayor porcentaje de todas las provincias españolas y casi el doble de la media española (12,1% de extranjeros). 19 municipios de la provincia de Alicante tienen más población de origen extranjero que español.

En 2013, 449.835 turistas alemanes visitaron la Comunidad Valenciana, lo que supone una cuota del 7,5%, ocupando la tercer posición detrás del Reino Unido y Francia. En este año, a esta región llegaron 464.534 pasajeros en avión, el 76% de los cuales tuvo como destino Alicante. Más de 4.000 residentes en la provincia de Alicante con nacionalidad española han emigrado al extranjero en el último año, según los datos del Padrón de Españoles Residentes en el Extranjero (PERE) que facilita el INE. 764 alicantinos han emigrado a Alemania.

Aspectos interculturales son también las costumbres y tradiciones de los países del idioma objeto de estudio y su influencia en la Comunidad Valenciana: La tradición alemana por excelencia es la Oktoberfest y en Calp, Alicante, se celebra esta fiesta desde 1988, siendo la más antigua y multitudinaria de las que se celebran en España. Con la interculturalidad están relacionadas las palabras del idioma objeto de estudio más conocidas y usadas en las lenguas cooficiales de la Comunidad Valenciana: El español cuenta con 263 germanismos y el catalán/valenciano posee también un número considerable, aunque no hay estudios estadísticos al respecto:

Una buena prueba de la dificultad de dilucidar los germanismos del catalán es la extensa discrepancia que manifiestan dos de los etimólogos más competentes en este tema, Ernst Gamillscheg y Joan Coromines. En resumen, el contingente de palabras catalanas de etimología germánica, de diferentes procedencias, y a través de diversas vicisitudes, es notable y abarca muchos campos semánticos. (Bruguera, 2008, p. 36)

En conclusión, podemos afirmar que la cultura alemana está muy presente en Alicante, por lo que los estudiantes de alemán de la EOI Alicante necesitan una competencia intercultural para poder interactuar de manera eficaz con los germanohablantes residentes y no residentes. Asimismo, debido a la crisis económica y al índice de desempleo en la provincia de Alicante, (en octubre de 2014, el número de parados ascendió a 216.000 personas, un 24,3%), muchos alicantinos emigran al

extranjero (764 lo hicieron a Alemania). Es necesario, por consiguiente, un instrumento válido para poder desarrollar la interculturalidad en la enseñanza de idiomas, en general, y del alemán, en particular, en la EOI Alicante. Resulta, por tanto, conveniente estudiar si el e-PEL puede ser esta herramienta. Reflejo de esta realidad son los artículos en la prensa provincial sobre la selección de personal que el Gobierno Alemán está realizando en la provincia de Alicante (Hernández, 2016) y la mejora de condiciones laborales por la falta de aspirantes con conocimientos de alemán (Navarro, 2016).

Capítulo 2: El e-PEL

1.2.1 e-PEL como portfolio electrónico

Un portfolio electrónico es un documento personal en el que los usuarios registran su aprendizaje lingüístico en contextos académicos y extraacadémicos y las experiencias culturales y reflexionan sobre estos aspectos. Mediante su uso, los alumnos dejan constancia de sus competencias lingüísticas e ilustran su progreso a lo largo del tiempo, lo que motiva que los titulares tomen consciencia de su competencia implícita, la cual los alumnos no están acostumbrados a reconocer normalmente, repercutiendo así en su propio proceso de aprendizaje. El portfolio electrónico, objeto de este estudio es el e-PEL, que forma parte de la política lingüística de la UE, que aporta sugerencias para apoyar la movilidad y la cohesión entre sus ciudadanos a través del desarrollo del multilingüismo y la multiculturalidad. Se trata de una iniciativa del Consejo de Europa para apoyar el aprendizaje permanente como una forma de responder a los cambios económicos, sociales y culturales en Europa (Cassany y Libia, 2006).

Esta herramienta sería útil para docentes y centros educativos, ya que es un instrumento que les puede ayudar a detectar las necesidades y motivaciones de los alumnos de forma general, mediante la descripción pormenorizada de la competencia, la biografía y la experiencia personal de los nuevos alumnos, ofreciendo así al profesor retroalimentación sobre el estadio del aprendizaje de cada uno de ellos (Little, 2006).

Esta propuesta del Consejo de Europa es de interés también para empresas e instituciones porque muestra una descripción y análisis completos de la competencia lingüística del usuario y su predisposición a la movilidad, describe su competencia de acuerdo a niveles estándar europeos, puede reflejar un mayor grado de desarrollo lingüístico mediante descriptores pormenorizados y, además, refleja una descripción general de las experiencias lingüísticas y culturales del titular en el extranjero (Mighetto y Söhrman, 2006).

Sin embargo, desde su creación, el portfolio electrónico ha dado lugar a diferentes definiciones. Por consiguiente, hay que establecer qué condiciones cumple el e-PEL y cuáles no. Según Karpa, Kempf y Bosse (2013), son más que carpetas de presentación.

Sin embargo, el e-PEL no permite la estructura arbórea de carpetas, ya que los archivos que suba el usuario dependen directamente del directorio raíz y el e-PEL no permite otra clasificación. A través del e-PEL, los usuarios pueden dirigir y construir sus procesos de aprendizaje y desarrollo. El método de aprendizaje puede ser dividido en varios subprocesos. Unos tienen carácter previo como el análisis y la planificación del aprendizaje, que se plasmarían en la *Biografía* del e-PEL. Durante su gestión, el usuario aprende a través de la recopilación, selección y combinación de aplicaciones, la reflexión y la comunicación, la calificación y la evaluación de las muestras o reflexiones (Bernhardt y Kirchner, 2007). Este aprendizaje se llevaría a cabo en el *Dossier* del e-PEL.

De igual manera, el e-PEL puede ser definido como una recopilación digital de información (Martínez, 2010), que muestra y describe el aprendizaje, la carrera profesional, experiencias y logros del usuario, que se plasmaría en el *Pasaporte* del e-PEL. La sociedad de investigación Salzburg Research concibe el término también como una recopilación digital, pero hace hincapié en la calidad de las informaciones del usuario, que desea documentar el producto (resultados del aprendizaje) y el proceso (itinerario de aprendizaje/progresos) de su desarrollo de competencias en un período de tiempo determinado con fines específicos. El interesado ha hecho en cada momento la selección de los ejemplos de aprendizaje y los ha organizado de forma autónoma en lo que respecta a los objetivos. No obstante, esto no sería posible en el e-PEL. Asimismo, coinciden con la definición del *Europortfolio* en que el titular tiene el control completo sobre a quién, cuándo y qué información se muestra. Otro de los puntos débiles del e-PEL es la imposibilidad de compartir contenidos. La forma que se sugiere para mostrar información a otras personas es adjuntar el archivo a través del correo electrónico personal, no de forma directa a través de la plataforma (Hornung-Prähauser, Geser, Hilzensauer y Schaffert, 2007).

Barrett (2000), sin embargo, hace hincapié en el aspecto tecnológico y describe los portfolios electrónicos como aquellos que hacen uso de las nuevas tecnologías, que permiten al usuario recopilar y organizar las muestras de aprendizaje en varios formatos (audio, vídeo, gráficos y texto). El e-PEL cumpliría con estos requisitos, ya que sí que admite la inclusión de diferentes tipos de material. Un portfolio electrónico estándar

utiliza enlaces de hipertexto para organizar el material y conectar los ejemplos de aprendizaje a los objetivos adecuados. No obstante, el e-PEL no permite el hipervínculo a materiales que el usuario haya colgado en Internet. Un portfolio electrónico no es una recopilación desordenada de objetos (es decir, un bloc de notas digital o una presentación multimedia), sino más bien una herramienta de reflexión que demuestra el progreso a lo largo del tiempo (Canga, 2011). En cuanto a organización de contenidos, el e-PEL no permite la clasificación personalizada, aunque sí que se puede considerar como un instrumento de reflexión a lo largo del proceso de aprendizaje, puesto que registra la consecución de objetivos en el *Dossier* e invita a la reflexión sobre los nuevos objetivos de aprendizaje que se plantee el usuario y sobre los pasos que debe seguir para conseguirlos (Little y Perclová, 2003).

Algunos autores prefieren los portfolios electrónicos alojados en la Web, sobre todo Chang, Tseng y Liang (2014), sin embargo Galloway (2002) no está a favor de restringir los portfolios electrónicos a páginas web en línea, entre los que se encontraría el e-PEL. Opina que documentos de *Microsoft Office* (*Word, Excel, PowerPoint*) con buenos hipervínculos y formato (si es necesario) pueden ser tan eficaces como las páginas web, al tiempo que mantienen la originalidad del portfolio. Un portfolio electrónico puede ser producido con una combinación de cualquiera de estas herramientas, ya que imponer una plantilla prefijada podría inhibir la creatividad de los usuarios y resultar contraproducente. El e-PEL seguiría este formato de presentación de contenidos. En contraposición a otros portfolios electrónicos como *Mahara*, que presentan los ejemplos de aprendizaje a través de páginas web, el e-PEL solo admite archivos en formato de texto, audio o vídeo. Si el usuario quiere incluir un hipervínculo, debe hacerlo a través de un documento de texto, lo que sin duda resta operatividad, en comparación al vínculo directo.

Por otra parte, Abrenica (2005) pone énfasis en el producto como reflejo del proceso de aprendizaje. Así, opina que el portfolio electrónico es una herramienta de evaluación basada en el rendimiento auténtico. Se utiliza para la valoración del aprendizaje mediante la demostración de cómo y por qué el estudiante está aprendiendo. Un portfolio electrónico, simplemente significa que la *carpeta* es de base tecnológica. Lo que se archivaba impreso en el *Dossier* del PEL en formato papel, ahora se archiva

en una carpeta de su homólogo electrónico. Los archivos de audio y vídeo se debían almacenar en CD o DVD. El e-PEL permite la inclusión directa de estos formatos. Hay muchos diferentes tipos de portfolios electrónicos. La mayoría permite mayor flexibilidad para que el profesor u orientador pueda hacer hincapié o medir una habilidad o concepto específicos.

El portfolio electrónico incorpora la tecnología actual en el proceso de evaluación. La carpeta ya no se limita a la secuencia lineal, las aplicaciones no lineales son posibles gracias a los avances tecnológicos. El portfolio electrónico ayuda a condensar el material en formatos que son mucho más manejables que un CD-ROM, memorias externas, páginas web, por ejemplo. Si la carpeta tiene formato electrónico también permite una fácil actualización y mantenimiento del material (Cully, 2001). El e-PEL cumpliría con este requisito.

Buckner, Powers y Thomson (2001) destacan los aspectos innovadores respecto a los portfolios convencionales. Además de contener los elementos que encontramos en la versión impresa, los materiales pueden ser almacenados, organizados y presentados en formato digital. De esta manera, podemos encontrar materiales tales como imágenes digitales y escaneadas, archivos de texto, audio y vídeo, así como combinaciones de estos formatos. El modo de almacenamiento del portfolio digital puede ser un CD, un DVD, un archivo comprimido o el disco duro del ordenador. Asimismo, un portfolio electrónico puede ser creado con diferentes tipos de software, que permiten almacenar los materiales en diferentes formatos. Incluso se pueden utilizar programas de autor para crear formatos propios (Bullock y Parmalee, 2001). Se trata de portfolios electrónicos de software descargable como el eELP (Electronic European Language Portfolio). El e-PEL correspondería al otro tipo, ya que se encuentra alojado en el servidor del OAPEE.

En conclusión, se puede afirmar que el e-PEL es una recopilación de información sobre un usuario en particular, proporcionada por él mismo así como por otras personas y organizaciones, que incluye productos lingüísticos almacenados en diferentes formatos que el alumno ha creado o contribuido a crear, junto con documentos oficiales, así como las transcripciones de los logros conseguidos, que el alumno ha decidido conservar. Asimismo, es principalmente propiedad del alumno, aunque algunos de los

elementos contenidos pueden tener autoría compartida, por ejemplo, un plan de aprendizaje individual que contiene los objetivos alcanzados y metas futuras, negociado entre el alumno y el profesor. Además, supone un instrumento capaz de proporcionar la información sobre un usuario a partir del cual se pueden desarrollar diferentes perfiles del alumno a través de otras aplicaciones y conservarse dentro del e-PEL. Por último, es una aplicación que es proporcionada por una organización oficial, en este caso, el OAPEE, que establece las condiciones para su uso. Un individuo tiene un único e-PEL, que se aplica a todas las lenguas que el usuario esté aprendiendo o haya aprendido.

La clasificación de los portfolios electrónicos se articula según la visión del aprendizaje como proceso o como resultado. Por consiguiente, existen básicamente dos tipos de carteras (Cooper y Love, 2007): de formación y sumativo. El enfoque de un portfolio electrónico de formación (*formative portfolio*) es el proceso de aprendizaje de un estudiante en particular, por ejemplo, con la finalidad de informe de aprendizaje, ya que contiene muestras de un alumno recopiladas durante todo el curso con el fin de demostrar los progresos alcanzados en un período de tiempo. El portfolio electrónico sumativo (*summative portfolio*) hace hincapié en los resultados y no en el proceso de aprendizaje. Estos modelos contienen pruebas de las capacidades del usuario a la vez que muestran su variedad y alcance. Su evaluación (y por tanto de las capacidades del usuario y de sus conocimientos) sería, por consiguiente, sumativa. Por tanto, existen tres formas distintas de evaluación basadas en portfolios electrónicos. En primer lugar, se puede utilizar el portfolio electrónico basado en la competencia o los resultados, que muestra ejemplos del trabajo de un usuario recopilados como muestra de sus capacidades y conocimientos en relación con el plan de estudios. En segundo lugar, existe el portfolio electrónico del aprendizaje negociado, en el que los resultados de los procesos de aprendizaje negociado se evalúan a través de este tipo de portfolio. Por último, el portfolio electrónico biográfico supone un historial de logros. Este tipo de cartera contiene las experiencias de aprendizaje de un usuario en un período de tiempo y por orden cronológico (Lam, 2015).

Existen tres tipos principales de portfolios electrónicos, según la finalidad de los mismos (Danielson y Abrutyn, 1997). El primero es el portfolio electrónico de trabajo (*working portfolio*), también conocido como portfolio de proceso o aprendizaje, que

contiene muestras de aprendizaje, realiza un seguimiento del alumno a través de tiempo y puede ser temporal, ya que los usuarios pueden cambiar a otro tipo de portfolio electrónico. Otro modelo es el portfolio electrónico de publicación (*showcase portfolio*), que contiene el mejor trabajo del usuario. Se utiliza generalmente para demostrar el nivel de logro que el estudiante ha alcanzado. Los usuarios suelen utilizar este tipo con fines profesionales. El tercer tipo es el portfolio electrónico de evaluación (*assessment portfolio*), estructurado y estandarizado con el contenido del plan de estudios para determinar los contenidos de los mismos.

Una tercera clasificación del EPICC (European Initiatives Co-ordination Committee) amplía estas tres categorías en una más con el portfolio electrónico de reflexión. Asimismo, a diferencia de los otros autores, contempla la posibilidad de combinación de diferentes portfolios electrónicos, ya que su aplicación persigue diferentes propósitos a la vez y se solapan sus características. Por ejemplo, cuando se utilizan para la formación del profesorado, se pretende que los usuarios no solo reflexionen sobre su desarrollo. Sus reflexiones pueden estar vinculadas a un plan de desarrollo personal, lo que permite que se relacionen estas reflexiones con una fase particular del desarrollo. Además, se pide a los usuarios que argumenten su análisis con diversos tipos de materiales (evaluaciones, hojas de trabajo, ejemplos de aprendizaje) con el objetivo de validar y facilitar su evaluación. La evaluación también asegura que los estudiantes y docentes se tomen en serio el trabajo con el portfolio electrónico (Van Tartwijk y otros, 2003). Dado el carácter más exhaustivo de esta tipología se procederá a caracterizar el e-PEL, según estos cuatro tipos.

Este tipo de portfolios se utiliza en general en situaciones donde el rendimiento de los estudiantes no se ha evaluado de forma convencional, sino que más bien se pretende que los portfolios electrónicos proporcionen información de su competencia en disciplinas concretas (Martínez, Pérez y Blanco, 2014). Este podría ser perfectamente el caso de la evaluación sumativa de los alumnos oficiales de la EOI. Los alumnos pueden aportar imágenes, grabaciones de vídeo e informes de reflexión. También se pueden incluir datos tales como las evaluaciones del empresario o supervisor de sus competencias. Los modelos de este tipo ofrecen ventajas especiales en la evaluación del aprendizaje basado en la práctica (Roig, 2009). También son muy útiles en situaciones

en las que la evaluación no puede ser algo que se pueda llevar a cabo mediante un examen porque la situación comunicativa es un hecho aislado (por ejemplo, prácticas lingüísticas en los museos de la ciudad) o el producto de aprendizaje tiene grandes dimensiones o es inmóvil (participación en las jornadas gastronómicas de la EOI).

En ambos casos, el estudiante está desarrollando un producto de aprendizaje único, que puede explicar y mostrar mejor a través de un vídeo de su práctica, con el apoyo de diferentes documentos (dossier informativo de las obras del museo o murales de las recetas) creados a través del tiempo. La imagen ofrecida por la evaluación convencional no describe bien el aprendizaje en cualquiera de estos casos. La mayor ventaja de este tipo de portfolios electrónicos radica en que pueden ser diseñados para ser fáciles de usar, pero todavía permiten la flexibilidad y la creatividad, de manera que los estudiantes pueden presentar las pruebas de su trabajo y sus logros de acuerdo con sus necesidades e intereses (Blaustein y Lou, 2014). Los estudiantes también pueden ahorrarse la presión de tener que reproducir su trabajo en la situación puntual del examen convencional, como son las evaluaciones puntuales que se llevan a cabo en la EOI, ya que pueden *construir* su e-PEL durante todo su aprendizaje.

Un portfolio electrónico de evaluación puede utilizarse en la enseñanza de idiomas para evaluar y calificar la consecución de objetivos. Los usuarios pueden atestiguar que han alcanzado objetivos de aprendizaje determinados y que dominan los actos comunicativos contenidos en los descriptores correspondientes. De esta manera, este tipo aporta pruebas de que el usuario ha adquirido los contenidos lingüísticos necesarios para realizar las actividades propuestas por el docente, es decir, que estas pruebas se pueden tomar como criterio de consecución de los objetivos correspondientes. Con el fin de poder alcanzar transparencia en la evaluación, así como la equiparación de los distintos tipos de evaluación, se deben fijar criterios claros a través de la colaboración entre docentes y usuarios. Las diferentes opiniones se deben referir tanto al contenido y al alcance como a la forma externa y la configuración lingüística. Las formas tradicionales de evaluación (exámenes, exposiciones o diálogos) pueden completar el proceso de calificación (Brown y Brunow, 2014).

Este tipo podría ser considerado como el más cercano a los portfolios convencionales, ya que se asemeja a los desarrollados con fines profesionales. Con este modelo, los usuarios tienen libertad para determinar el contenido y tienden a mostrar su mejor trabajo. Además de la muestra de aprendizaje en sí, también se pueden incluir el proceso de consecución y las posibles revisiones o evaluaciones. Este portfolio electrónico de presentación podría utilizarse para la solicitud de empleo ante posibles empresarios. En este caso, la estructura lógica podría ser la de un curriculum vitae. Por consiguiente, podrían constituirse carpetas ingentes de presentación, que dificultarían la movilidad, ya que contienen productos únicos de aprendizaje y su usuario presentaría solo una copia para su presentación al empresario. Los elementos contenidos podrían sufrir daño, que podría ser irreparable. Este modelo evita estos problemas, así como los derivados de la reproducción y difusión. Además, ofrece al usuario la posibilidad de mostrar sus productos utilizando múltiples formatos multimedia. Cualquier proyecto de aprendizaje es susceptible de presentación en este tipo de portfolios electrónicos (Van Tartwijk y otros, 2003).

Este modelo se puede equiparar a un curriculum pormenorizado. El usuario lo envía a sus posibles empresarios, aunque no como hasta ahora en formato impreso o como un archivo de texto, sino que lo incluye en su cuenta de portfolio electrónico para consultar o descargar. En esta carpeta de solicitud laboral, el usuario enumera como en un curriculum convencional su formación, sus títulos conseguidos, sus notas y capacidades, así como su experiencia profesional. Los certificados no homologados, las prácticas, las referencias y pruebas puntuales de su rendimiento académico y laboral completan el perfil, que facilitan al empresario información valiosa sobre su personalidad y su rendimiento laboral en situaciones reales. Esta forma de solicitud de empleo trasciende a la tradicional, porque facilita información sobre la competencia digital del candidato y sus habilidades prácticas (Burner, 2014). Por consiguiente, el titular no se debe circunscribir a la información escrita, sino incluir también otro tipo de pruebas de sus capacidades en formato audiovisual. Por ejemplo, para la candidatura a un puesto de trabajo en el sector turístico, el alumno de EOI puede incluir vídeos sobre presentaciones multimedia o proyectos culturales sobre su ciudad, que ha realizado

durante su aprendizaje. De hecho, ya existen iniciativas como *Europass*, que tratan de unificar este tipo de portfolios de solicitud de empleo.

El objetivo principal de este modelo es apoyar la planificación de los estudiantes en lo que respecta a su desarrollo personal (*personal development planning*). Por consiguiente, se adapta bien a una situación en la que todos los estudiantes asisten al mismo curso, tratan de alcanzar los mismos objetivos y son evaluados de la misma forma, que sería el caso del e-PEL en la EOI. Este tipo proporciona un medio de seguimiento y planificación del desarrollo de los usuarios a través del tiempo. Asimismo, se proporciona un registro claro de los progresos que cada estudiante ha realizado, los cuales continúan, aunque el estudiante, cambie de curso o nivel. De igual manera, diferentes instituciones pueden tener constancia de los mismos al mismo tiempo, por ejemplo, EOI y IES, si el alumno cursa enseñanzas de idiomas en ambas instituciones (Van Tartwijk y otros, 2003).

Este tipo de portfolio supone un apoyo para el usuario en el progreso individual y la consecución de objetivos. A este respecto, se recopilan productos a lo largo de un periodo de tiempo prolongado. En todo caso, se necesita tiempo suficiente para poder conseguir las metas y que el aprendizaje sea patente. Sin embargo, la consideración de estos lapsos de tiempo, a nivel de curso, nivel o aprendizaje permanente, reviste gran importancia. De esta manera, se pueden documentar los progresos de forma cronológica, ya que este modelo incluye las muestras lingüísticas del usuario tanto al inicio como al final de su aprendizaje (Jurisevic, Enever y Pizorn, 2014), como es el caso del e-PEL. Sus titulares analizan de forma autónoma los fallos cometidos y seleccionan estrategias de aprendizaje para solucionarlos. Las competencias estratégicas del e-PEL adquieren en este punto gran importancia. Por consiguiente, constituye el fundamento de la autoevaluación y la co-evaluación basándose en objetivos establecidos. Asimismo, se recomienda que los alumnos reflexionen por escrito sobre las competencias conseguidas y aquellas no alcanzadas, de tal manera que se motiven para establecer por ellos mismos nuevos objetivos de aprendizaje.

Este tipo comprende dos finalidades: la autoevaluación y la evaluación. Existe gran similitud con los otros tres tipos (valoración, evaluación y desarrollo). Sin

embargo, este modelo hace más hincapié en la titularidad del usuario adaptándose de forma específica a sus necesidades. Su objetivo consiste en presentar en el marco de su portfolio electrónico por escrito las reflexiones del propietario sobre sus competencias (Bauer y Baumgartner, 2012). Este aspecto se puede llevar a cabo en el e-PEL a través de anotaciones, que quedan registradas. A través de este tipo, el usuario refleja sus progresos y su vinculación con los objetivos de aprendizaje. Los usuarios pueden incluir planes de estudio, observaciones de los compañeros, hojas de evaluación, como base para la reflexión sobre el aprendizaje, con el fin de revisar y mejorar su proceso de aprendizaje. Otra de las aplicaciones del portfolio electrónico de reflexión, consiste en hacer reflexionar a los usuarios sobre las actitudes en el uso y aprendizaje de la lengua. La fundamentación que se esconde detrás de esta reflexión se asemeja a la de los diarios de aprendizaje en formato impreso (Van Tartwijk y otros, 2003).

1.2.2 Objetivos del e-PEL

El e-PEL tiene por objetivo la aplicación de las TIC para difundir la enseñanza y el aprendizaje de todas las lenguas nacionales o regionales europeas, ya que no se hace ninguna distinción entre las lenguas de aprendizaje. Asimismo, el e-PEL promueve el desarrollo de los vínculos e intercambios con instituciones y personas de todos los niveles del sistema educativo con el fin de ofrecer a todos la posibilidad de compartir la experiencia del aprendizaje auténtico de la lengua y la cultura (Broek y van den Ende, 2013). El objetivo del e-PEL es facilitar el aprendizaje permanente de idiomas a través de la provisión de los recursos metodológicos adecuados para ser conscientes de la diversidad lingüística y cultural de Europa (Edwards y López, 2008).

Richterich (1998) elaboró un informe, donde estableció una serie de principios que servirían para encauzar las propuestas del PEL. Estos principios son los de coherencia, transparencia, derecho de elección, derecho a la información y derecho de palabra. En 1996 en el marco de la elaboración de propuestas del PEL, Trim, North y Coste (1996) establecieron tres principios siguiendo unos criterios concretos de aplicación didáctica: la necesidad de negociación e interactividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la determinación de los conocimientos en cuanto a las destrezas, entendidas como descriptores, y a su división en niveles de dominio y la necesidad de

sistemas flexibles de descripción y evaluación, que permitan comparar, reconocer y legitimar las equivalencias de los niveles lingüísticos entre los distintos países.

Por consiguiente, las primeras orientaciones metodológicas del PEL aúnan aspectos del cognitivismo (estrategias cognitivas y metacognitivas), del constructivismo (el conocimiento significativo) y del socioconstructivismo (interacción de enseñanza-aprendizaje, interacción entre aprendientes y consideración discursiva y estratégica de la competencia comunicativa) (Clouet, 2010). El PEL es un documento estandarizado, en el cual toda persona que está aprendiendo o ha aprendido un idioma, bien en un contexto académico, extraacadémico o por su cuenta, puede consignar sus conocimientos lingüísticos y sus experiencias culturales, motivando así la reflexión sobre su propio aprendizaje. En definitiva, se trata de una propuesta que favorece la metacognición, la introspección y que obliga al alumno a reflexionar sobre su propio aprendizaje y por tanto a tomar decisiones, elementos fundamentales para llevar a cabo un aprendizaje autónomo y significativo. El valor particular de un portfolio electrónico o en la Web radica en la materialización de los principios del MCERL en relación con las ventajas de la tecnología digital (Álvarez y otros, 2005).

Los principios del MCERL se pueden agrupar en tres ámbitos. El primer ámbito incluye la unidad en la diversidad. Los descriptores definidos en el MCERL se combinan con sugerencias explícitas (*Biografía, Dossier, consejos de aprendizaje*). De esta manera, se pueden evaluar procesos de aprendizaje individuales utilizando los criterios validados a nivel internacional. La reflexión sobre el propio aprendizaje de los idiomas conduce a formas alternativas de evaluación de tal manera que la autoevaluación se puede ajustar a las calificaciones obtenidas por una evaluación llevada a cabo por terceros (profesor o compañeros) (Pozo y Díaz, 2013).

El MCERL trasciende a sus antecesores, el enfoque comunicativo y el enfoque por tareas, ya que sugiere una diversificación de la metodología orientada a la comunicación considerando la diversificación de los recursos, de los planes de estudio y de los alumnos. La diversidad de los estudiantes es el aspecto clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma y orienta la metodología comunicativa hacia la consideración del aprendiz como sujeto del aprendizaje, con todo lo que ello implica

(Barberá, Gewerc y Rodríguez, 2009): desarrollo de la capacidad de aprender a aprender (autonomía), de autoevaluación y de una competencia estratégica (aprendizaje estratégico) y metacognitiva.

Dicho de otro modo, desde la perspectiva del profesor, el MCERL supone un enfoque metodológico integrador y equilibrado para la enseñanza-aprendizaje de lenguas, que entiende la competencia comunicativa como una competencia compleja que considera como parámetros la modularidad, el componente estratégico (en relación con el contexto, la situación, la interactividad y los recursos), la pedagogía diferenciada, el aspecto sociocultural de la comunicación y el desarrollo de la competencia intercultural unida a la competencia de la mediación (capacidad de interpretación y de traducción) (Álvarez y otros, 2005). El e-PEL hace referencia, en el apartado de autoevaluación, a un nivel estándar de los niveles del MCER, pero admite la adaptación de los descriptores de acuerdo con las necesidades específicas del usuario. Asimismo, refleja todas las lenguas que domina el usuario. De esta manera, se contribuye al desarrollo del multilingüismo (Landone, 2005).

El segundo ámbito abarca la transparencia, la coherencia y la integración. Transparencia significa que la información se debe formular de forma clara, precisa e inteligible y debe ser de fácil acceso para el usuario. Esta transparencia se materializa en la posibilidad de homologación de los niveles de lengua, mediante la adopción de niveles, descriptores y criterios aceptados comúnmente en Europa. Por tanto, se puede afirmar que refuerza decisivamente el MCERL desde una perspectiva práctica (Díaz, García, González, Serna y Vez, 2004).

Asimismo, el e-PEL, por otro lado, es una herramienta en sintonía con la filosofía del Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante, EEES), que está caracterizado por estos principios. De hecho, se encuentra contemplada la necesidad de que los estudiantes universitarios alcancen competencias básicas instrumentales como la de comunicación oral y escrita en la lengua propia o los conocimientos de una segunda (tercera o cuarta) lengua. Asimismo, se consideran las competencias interpersonales como la apreciación de la diversidad y la multiculturalidad y la habilidad de trabajar en un contexto internacional o sistémicas como la preocupación por la calidad y el

conocimiento de culturas y costumbres de otros países. El e-PEL refuerza, sobre todo, una de las competencias básicas sistémicas clave del EEES, la habilidad para trabajar de manera autónoma porque supone, más allá de los usos posibles y los beneficios colectivos que se puedan desprender, una herramienta para la autonomía en el aprendizaje de lenguas, un instrumento de fomento de la capacidad de autoevaluación. Desde este punto de vista, es una aportación en plena consonancia con los usos, las expectativas y las necesidades actuales de los estudiantes, inmersos en la transformación que representa la globalización (Méndez, 2012).

La coherencia requiere que todos los aspectos en relación con el e-PEL se correspondan y guarden relación entre sí. Esto incluye los objetivos y los métodos de enseñanza, las formas de evaluación, el currículum y los desarrollos curriculares y las políticas educativas. El diálogo se refiere a su función social, que se plasma en la interacción entre alumnos y tutores (Little y Perclová, 2003). El e-PEL combina el aprendizaje de lenguas orientado hacia la competencia comunicativa durante la formación académica con el aprendizaje a lo largo de la vida. Se contrastan las especificidades curriculares de las diferentes instituciones educativas a fin de conseguir transiciones transparentes entre los diferentes niveles educativos, entre sí y con las formas de aprendizaje no académico, permitiendo e incentivando la valoración de todos los conocimientos y experiencias lingüísticos y culturales del individuo y se revela, pues, como una poderosa herramienta de apoyo a la construcción de la competencia plurilingüe y multicultural. La concepción particular del e-PEL, por otro lado, da un sentido global, multilingüe y multicultural, a buena parte de la sección de la *Biografía lingüística* y establece entre sus usos prioritarios, por ejemplo, la autoevaluación de la competencia intercultural y la explicación de las experiencias lingüísticas e interculturales por parte de los usuarios. Las características basadas en la Web permiten la retroalimentación directa y rápida de los resultados de aprendizaje en todos los ámbitos sus ámbitos (Trujillo, 2005).

El tercer ámbito se refiere a la titularidad del e-PEL, el cual es propiedad de los alumnos y considera todas las competencias, experiencias, aprendizajes que contribuyen al aprendizaje permanente de idiomas dentro y fuera del ámbito académico. Es el estudiante, es decir, su titular, el que decide si quiere compartirlo con los demás y

cuándo y de qué forma desea hacerlo. El e-PEL permite trabajar en un área restringida que es accesible solo para el titular a través de una contraseña. Solo él decide quién tiene acceso a qué ámbito. De hecho, todas las áreas abiertas son susceptibles de mostrarse a terceros, de manera que tengan una visión general de las competencias alcanzadas por el usuario (Little y Perclová, 2003).

En conclusión, el e-PEL ofrece en detalle diferentes posibilidades a los usuarios, tales como reflejar y relacionar su estado y proceso de aprendizaje, sus formas de aprender y sus resultados de aprendizaje de la lengua entre sí, dotar de transparencia en consecuencia el estado y el proceso de aprendizaje propio y comunicarse con los demás y describir y reflejar aprendizajes académicos y extracurriculares en el aprendizaje de idiomas, así como experiencias interculturales. Asimismo, contribuye a desarrollar la capacidad de autoevaluación crítica, a sistematizar el aprendizaje orientado a objetivos y a asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje. El estudiante reconoce los progresos en su proceso de aprendizaje, aprovechándolo para el aprendizaje futuro de idiomas de forma consciente e intencionada y aúna el aprendizaje de idiomas y el uso de las TIC y desarrolla así la competencia digital. Por último, supone un compañero de aprendizaje a lo largo de la vida y motiva la producción de CD-ROM, páginas de Internet y solicitudes en línea a partir de las muestras de aprendizaje para solicitar trabajo y desarrollar la capacidad de modificarlos y adaptarlos de forma flexible, aunque se requieran aplicaciones externas (Brand-Gruwel, Kester, Kicken y Kirschner, 2014).

En concreto, en el ámbito académico podemos destacar la transición entre los distintos niveles, cursos y clases, la transferencia de estándares curriculares (basados en el MCERL), posibilitando una orientación clara de los objetivos de la enseñanza-aprendizaje de idiomas. Otra característica es la adaptación de los métodos y los contenidos de enseñanza a los elementos del e-PEL, al tiempo que sensibiliza a los docentes para desarrollar la atención a la diversidad y la autonomía del alumno en el aprendizaje y para diseñar la práctica docente teniendo en cuenta la atención a la diversidad. A través del e-PEL se puede llevar a cabo la evaluación de diferentes maneras (por parte del docente, coevaluación, autoevaluación) de forma interactiva y constructiva para todos los actores del proceso de aprendizaje, reflejando los principios de la política cultural y lingüística del Consejo de Europa en cuanto a la profundización

de la comprensión mutua entre los ciudadanos europeos, el respeto a la diversidad de culturas y formas de vida y la protección y promoción de la diversidad lingüística y cultural.

Estos tres pilares se refieren a los objetivos principales del Consejo de Europa (2002) y explican la fuerte identidad europea del e-PEL, su intención de fomentar la diversidad cultural y lingüística, el aprendizaje intercultural y el desarrollo de la conciencia intercultural. Una de sus funciones consiste en reconocer y participar en la diversidad lingüística y cultural, que es el centro del legado europeo (Lorenzo, 2005). Asimismo, el e-PEL se basa en el desarrollo del plurilingüismo como un proceso a lo largo de toda la vida, ya que cada vez más es probable que las necesidades de aprendizaje de idiomas evolucionen a lo largo de toda la vida en respuesta a las necesidades educativas, vocacionales, profesionales, personales y sociales. Asimismo, está comprometido con el desarrollo de la autonomía del estudiante como uno de los fundamentos de la educación para la ciudadanía democrática y la educación permanente. Por consiguiente, su diseño tiene por objetivo ayudar a los estudiantes a lograr una conciencia más plena de su identidad lingüística y cultural, que se encuentra en continuo desarrollo (Landone, 2005).

Otro principio del e-PEL se centra en el desarrollo de la capacidad autónoma para el aprendizaje de idiomas. Su diseño tiene por objetivo ayudar a los estudiantes a lograr una conciencia más plena de sí mismos como estudiantes del idioma y desarrollar habilidades de aprendizaje de idiomas que se pueden implementar para satisfacer las necesidades individuales que se presentan tanto fuera como dentro de los contextos educativos formales (Martínez, 2008). El e-PEL persigue la transparencia y la coherencia en los programas de aprendizaje de idiomas, las cuales son principios clave que subyacen en el MECRL. Cuando estos se plasman en esta herramienta, se obtiene un instrumento de aprendizaje y reflexión, que debe ser coherente en su estructura y totalmente transparente. De esta manera, este portfolio propuesto por el Consejo de Europa está diseñado de tal manera que ayuda a los estudiantes en contextos educativos formales a entender el propósito y la orientación de los programas de aprendizaje de idiomas que están siguiendo (Landone, 2005).

Otro de sus principios es la descripción clara de las competencias lingüísticas y las cualificaciones a fin de facilitar la movilidad. La validez de la función informativa a nivel internacional del e-PEL depende del uso de los niveles de referencia comunes del MCERL. De esta manera, el nivel del usuario está referido a unos descriptores concretos e iguales en todos los países de la Unión (Salaberri, 2010). Este portfolio electrónico se basa en la promoción del plurilingüismo y la pluriculturalidad, el cual ha sido diseñado para tener en cuenta todos los aprendizajes lingüísticos e interculturales del alumnos, tanto si se llevan a cabo dentro como fuera de los contextos educativos formales. En consecuencia, proporciona un espacio para el registro de toda la experiencia de aprendizaje y uso de las lenguas extranjeras y de la competencia en varios idiomas. Como regla general, el e-PEL no tiene por objetivo el apoyo del aprendizaje de un único idioma. Sin embargo, una excepción se ha hecho en el caso de los modelos utilizados por los inmigrantes que aprenden la lengua de su comunidad de acogida, aunque estos siguen siendo necesarios para tener en cuenta otras lenguas que utiliza el usuario (Cassany y otros, 2006).

El usuario es el propietario, lo cual significa que cada alumno es el administrador, en sentido amplio y estricto. Independientemente del apoyo que pueda ser proporcionado por las instituciones educativas y los profesores, cada usuario es responsable de mantener esta herramienta de aprendizaje. Esto conlleva responsabilidad no solo respecto al objeto tangible, sino para todos los procesos que implica. En particular, cada alumno es responsable de la autoevaluación periódica que es fundamental para su uso eficaz. En general, esto requerirá una orientación adecuada al modelo de e-PEL(+14), destinado a adultos, que es el que se utiliza en la EOI (Álvarez, 2008). Este instrumento didáctico se basa en la valoración de todos los aspectos de la competencia lingüística e intercultural y la experiencia adquirida con independencia de su adquisición, dentro o fuera de la educación reglada. De esta manera, en muchos casos los usuarios desarrollarán competencias en lenguas y culturas que no forman parte de su experiencia educativa formal, para lo que se contribuye a su reconocimiento y registro (Ortega, 2004).

El e-PEL se basa en la autonomía del alumno. En los contextos educativos formales, está destinado a ser utilizado para involucrar a los estudiantes en la

planificación, el seguimiento y la evaluación de su aprendizaje. Por tanto, tiene una fundamentación pedagógica para orientar y apoyar al alumno en el proceso de aprendizaje de idiomas e informativa para registrar su dominio (Esteve, Arumí y Cañada, 2011).

Estos dos principios están estrechamente vinculados. No se cumplirá fácilmente la función informativa, si esta no ha sido central para la experiencia de aprendizaje de idiomas de la persona. Por otro lado, la función pedagógica depende, en parte, del hecho de que el alumno proporciona los medios para registrar características y acontecimientos clave en su experiencia de aprendizaje y uso de las lenguas (Cassany y otros, 2006). Este instrumento didáctico se basa en el MCERL, con referencia explícita a los niveles comunes de competencia. Su función informativa es válida en la medida en que se hace un uso coherente y consistente de los niveles comunes de referencia del MCERL. Estos se resumen en el cuadro de autoevaluación, que se incluye en el *Pasaporte* del e-PEL (Parodi, 2013). Una excepción se hace en el caso de los modelos para los más jóvenes. La versión electrónica incluye también listas de comprobación detalladas adecuadamente formuladas para ayudar a los usuarios a evaluar sus conocimientos lingüísticos con referencia a los niveles comunes. En el caso de los usuarios más jóvenes (la matrícula en la EOI se permite a partir de los 14 años), se podría desarrollar un cuadro de autoevaluación simplificado, pero sería recomendable que se utilizase la tabla estándar en el caso de adultos.

Este portfolio electrónico se fundamenta en la autoevaluación de los usuarios y el registro de la evaluación de los profesores, las autoridades educativas y las entidades examinadoras. El principio de propiedad por parte del alumno significa que el registro de la evaluación del profesor siempre debe ser independiente de la autoevaluación del alumno. Aunque los profesores desempeñan inevitablemente un papel importante de mediador en el desarrollo de las habilidades de autoevaluación de los alumnos, la evaluación docente no se debe utilizar para corregir la autoevaluación del usuario (Fainholc, Zangara y Grassis, 2009).

Esta herramienta para el aprendizaje de lenguas se basa en la homologación de aprendizaje lingüístico e intercultural e incorpora un mínimo de características

comunes, que hacen que sea reconocible y comprensible en toda Europa. Además de mantener la estructura de tres partes, todos los e-PEL proclaman su carácter europeo utilizando el logotipo del Consejo de Europa, por lo menos en la portada y en el inicio de cada sección, y utilizan la misma terminología clave, especialmente en el *Pasaporte de Lenguas*, la *Biografía Lingüística* y el *Dossier* (Gil y Roca-Piera, 2011).

El modelo oficial de portfolio electrónico se basa en la coexistencia con otros modelos, que cada alumno poseerá a lo largo de la formación permanente para gestionar su aprendizaje en otras materias. Estos e-PEL pueden satisfacer las necesidades de los usuarios de acuerdo con su edad, el propósito y contexto de aprendizaje. Incluso cuando este instrumento está especialmente diseñado para satisfacer las necesidades de aprendizaje de idiomas de un grupo en particular (por ejemplo, alumnos adultos que aprenden el idioma en la EOI), su gestión deberá corresponder en todos los aspectos a esos principios y directrices. En particular, no se debe obviar el hecho de que el e-PEL es una herramienta para promover el plurilingüismo y pluriculturalismo.

El e-PEL es una recopilación estructurada de resultados de aprendizaje, que demuestra el esfuerzo del alumno, el proceso de aprendizaje y los resultados de aprendizaje en una o más competencias. Este conjunto de información incluye la participación del alumno en la selección de los contenidos, los criterios de selección y evaluación, la reflexión sobre el propio aprendizaje, así como las metas para el aprendizaje futuro. De acuerdo con su función, se presentan diferentes características, que se detallan a continuación.

El e-PEL tiene por objetivo capacitar a todos los europeos para comunicarse con hablantes de otras lenguas maternas, desarrollando una mente abierta, y facilitar la libre circulación de personas y el intercambio de información y la mejora de la cooperación internacional. Asimismo, persigue el desarrollo del respeto en los alumnos hacia otras formas de vida y prepararlos para un mundo intercultural, en particular mediante vínculos e intercambios directos a través de la experiencia personal (Sánchez, 2014).

Además, esta herramienta tiene la función de asegurar que los recursos necesarios - tanto técnicos como pedagógicos - están disponibles para mejorar la

enseñanza de lenguas modernas en todo el sistema educativo y fuera de él con el fin de satisfacer la creciente demanda de la comunicación internacional e intercultural (Díaz y otros, 2004). En particular, el e-PEL pretende promover el plurilingüismo generalizado, alentando a todos los europeos a alcanzar un grado de competencia comunicativa en varios idiomas mediante el reconocimiento de los diferentes aprendizajes y el establecimiento de una herramienta online unitaria a nivel europeo. A tales efectos, se implanta un concepto amplio de la competencia lingüística y cultural, cuya finalidad es desarrollar competencias parciales y darles el debido reconocimiento a nivel oficial. De esta manera, se convierte en una herramienta multidisciplinar en el marco del uso de las lenguas extranjeras en la enseñanza de materias no lingüísticas, lo que se conoce como AICLE, creando así condiciones favorables para este tipo de enseñanza (Canga y Fernández, 2012).

El objetivo principal del proyecto del e-PEL es examinar cómo la digitalización puede reforzar el PEL, desde el punto de vista de los usuarios (profesores y estudiantes). Se pretende que los alumnos expliciten sus competencias lingüísticas y que ilustren su progreso a lo largo del tiempo, lo que evidencia la competencia inmanente, la cual los alumnos no están acostumbrados a reconocer y que se refleja en su propio proceso de aprendizaje. La reflexión del estudiante y la conciencia de sí mismo son las principales características del alumno activo. Por lo tanto, se aspira a que el objetivo de la digitalización del e-PEL sea transformar los datos en muestras de aprendizaje del alumno, aprovechando lo que las TIC pueden aportar al aprendizaje de idiomas.

En primer lugar, se ha optado por estructurar su interfaz de forma que el alumno se ve obligado a afrontar las tres partes contextualmente. De hecho, la barra de herramientas permite al usuario acceder al *Pasaporte de Lenguas*, a la *Biografía lingüística* y al *Dossier* en cada momento. Asimismo, una de sus características radica en la distinción entre la cumplimentación y su visualización, que no es posible en un formato impreso. En este formato, lo que el alumno escribe es lo que obtiene. En la versión digital, estas actividades pueden estar diferenciadas, que es algo que facilita su cumplimentación. Esto supone una interfaz más dinámica y menos repetitiva, que obliga a introducir a menudo información similar en las diferentes partes por separado. De

hecho, el e-PEL muestra una estructura tripartita de visualización de manera que se aúnan la eficiencia de uso y los principios pedagógicos.

En contraposición, la estructura estándar tripartita del eELP presenta algunas secciones superpuestas, lo cual proviene del hecho de que su organización se basa en el principio de tener una sección documental sintética junto a una sección pedagógica detallada (Söhrman y Mighetto, 2006). En el e-PEL han optado por otro enfoque para la visualización, caracterizando la *Biografía lingüística* y *Pasaporte de las Lenguas* como secciones centradas en el lenguaje y en las experiencias, respectivamente. Por tanto, en la visualización, el *Pasaporte de Lenguas* se presenta como una sección en la que el usuario puede describir sus experiencias lingüísticas e interculturales en detalle, usando un formato de introducción progresiva de datos: una primera tabla de información general que se desarrolla en una segunda de observaciones detalladas, más elaboradas por el alumno sobre experiencias lingüísticas e interculturales más importantes. Por esta razón se convierte en una sección centrada en la experiencia, es decir, en el historial lingüístico e intercultural de los usuarios. Dicho de otro modo, no solo se facilita una tabla de síntesis, sino que se presenta una tabla articulada para compilar el flujo de experiencias del usuario y para mejorar el nivel de introspección del *Pasaporte de las Lenguas* durante la cumplimentación de datos.

Por otro lado, la *Biografía lingüística* se centra en la competencia, ya sea lingüística, en sentido estricto, intercultural y de aprendizaje. En este menú, el usuario puede evaluar su competencia lingüística, cultural y de aprendizaje, es decir, lo que es capaz de llevar a cabo lingüísticamente en contextos comunicativos. Por esta razón, también incluye dos secciones para mejorar su competencia: la competencia de aprendizaje, mediante la cual el usuario puede identificar sus habilidades y las necesidades futuras para mejorar la forma en que aprende idiomas, y los objetivos y las prioridades, a través de los cuales el titular puede fijar metas y prioridades para el aprendizaje futuro de idiomas. Asimismo, existe el *Dossier*, que recoge los certificados y documentos guardados por el usuario, que persiguen el objetivo de completar las secciones mencionadas.

Desde el punto de vista pedagógico, este modelo de e-PEL ofrece un formato más compacto que permite al usuario disponer del perfil de habilidades lingüísticas, así como la tabla de autoevaluación, junto con su *Biografía lingüística* y sus experiencias lingüísticas e interculturales más importantes, contar con algunas tablas de competencia comunicativa (aprendizaje estratégico, pragmático, sociolingüístico e intercultural) junto a tablas de carácter más lingüístico de forma integrada (descriptores), considerar las experiencias desde una perspectiva holística, hacer hincapié en la importancia de los objetivos de aprendizaje y estilos de aprendizaje, interpretarlos como secciones autónomas dentro de la *Biografía lingüística* y contemplar los certificados y los diplomas como pruebas del aprendizaje, al mismo nivel que otros documentos menos formales.

Desde el punto de vista de la facilidad de uso, el e-PEL evita que el usuario tenga que introducir la misma información dos veces en diferentes secciones y comprobar su congruencia de forma manual. El usuario compila la información referente a su experiencia cultural y lingüística con un único formato, en lugar de escribirla de forma resumida en el *Pasaporte* de las Lenguas, y a continuación, volverla a escribir de forma narrativa en la *Biografía lingüística*, y, por último, recopilar documentos que la atestiguan una vez más en el *Dossier*. Parece evidente que esta estructura digital modular implica una interfaz menos repetitiva para el titular y una contigüidad entre las secciones, lo cual también conlleva que el e-PEL sea más rápido de rellenar y actualizar, mientras que el formato en papel requería bastante tiempo. De esta manera, se soluciona uno de los mayores inconvenientes de la versión impresa.

De hecho, si se caracterizan la *Biografía lingüística* y el *Pasaporte de las Lenguas* como secciones centradas en el lenguaje junto con otra sección basada en las experiencias, se contribuye a reforzar la capacidad de su uso para el titular de este modelo para más de 14 años. Esto significa evitar el riesgo de la distinción entre sus funciones documental y pedagógica. Por ejemplo, si el usuario necesita realizar una solicitud de empleo a través de su e-PEL, podría tener la tentación de compilar únicamente su *Pasaporte de las Lenguas*, que cumpliría la función de ofrecer un breve perfil del usuario para el receptor. Se corre, por tanto, el riesgo de que se soslayen la *Biografía lingüística* y el *Dossier*. Los datos de *Pasaporte* (en particular, el perfil de las

competencias lingüísticas) pueden no reflejar con precisión la competencia del titular. Por el contrario, si el usuario lo utiliza como instrumento pedagógico en el aprendizaje de idiomas, percibirá que el e-PEL es una herramienta útil para mostrar todos los aspectos de su competencia lingüística, lo que se traduce en definitiva en la toma de la conciencia de su función de movilidad.

Por esta razón, se pretende que el usuario lo gestione como un instrumento integral (documental y pedagógico, al mismo tiempo). Por consiguiente, se convierte en una herramienta más centrada en el estudiante en lugar de un estudiante centrado en el e-PEL. Por consiguiente, el resultado radica en la mejora de la cohesión de las secciones, ya que estas son compatibles con la visibilidad de los datos de aprendizaje (pruebas de aprendizaje) y, en consecuencia, facilita la reflexión del usuario y la toma de conciencia de su propio aprendizaje. El e-PEL pretende estimular y fomentar el aprendizaje temprano de lenguas modernas y su continuidad en la transición de un ciclo educativo a otro y a lo largo de la vida, fuera también de la enseñanza reglada. De esta manera, se desarrollan formas adecuadas de evaluación y reconocimiento del aprendizaje de lenguas (Berodia, 2014). A tales efectos, va acompañado de políticas y medios adecuados que persiguen su instauración en todas las etapas del sistema educativo para su continuación fuera de la enseñanza reglada, como es el caso de las Enseñanzas de Régimen Especial, entre ellas las Enseñanzas de Idiomas en la EOI.

Asimismo, el e-PEL pretende continuar para elevar el nivel de comunicación que los alumnos deben alcanzar para que puedan utilizar el idioma para comunicarse de manera efectiva con otros hablantes de esa lengua en las transacciones cotidianas, construir relaciones personales y sociales y aprender a comprender y respetar otras culturas. En igual medida, hace hincapié en el multilingüismo, ya que supone un instrumento unitario para la gestión del aprendizaje de todas las lenguas que está aprendiendo o ha aprendido el usuario. Otro aspecto que se debe destacar es la gestión continuada de aprendizaje durante la escolarización y después de ella. Una característica innovadora es el reconocimiento de las competencias parciales, que luego deben ser evaluadas y reconocidas oficialmente por separado, ya que las necesidades comunicativas de cada usuario son diferentes. Por consiguiente, las competencias se

deben considerar de forma separada para su desarrollo y evaluación (Alba y otros, 2012).

El e-PEL tiene por objeto fomentar entre las autoridades e instituciones de redes internacionales la cooperación entre administradores, formadores de profesores, profesores y alumnos, en particular con miras a la creación de proyectos conjuntos o intercambio de experiencia, ideas y materiales de enseñanza. De hecho, no se limita a un proyecto individual, sino un proyecto de centro, en el que se implican todos los miembros de la comunidad educativa (Trujillo, 2010). Asimismo, pretende fomentar el desarrollo de la autonomía de los alumnos, es decir, la capacidad de aprender de forma más eficiente e independiente como base del aprendizaje a lo largo de toda la vida, la contextualización y la diversificación de los conocimientos de idiomas de acuerdo con las cambiantes necesidades prácticas y culturales (Cristancho, 2011).

El e-PEL persigue la sensibilización de los alumnos hacia el papel de las lenguas en la vida laboral y prepararlos, en su caso, para contactos profesionales en su campo de especialización. La EOI imparte enseñanzas especializadas de idiomas fuera del sistema educativo reglado, lo que supone el marco adecuado para formar adultos de cualquier ámbito, también aquellos que no cuentan con formación universitaria, ya que los idiomas suponen una necesidad en el mundo actual para todos los ámbitos profesionales, también para profesiones de grado medio. De esta manera, se facilita su participación en proyectos internacionales, preparándolos para asumir una ocupación en el extranjero o en situaciones multiculturales, consiguiendo así una mejora de su movilidad profesional. El e-PEL supone, por tanto, un equilibrio entre el desarrollo profesional, cultural y personal, ya que considera desde el punto de vista cultural y lingüístico componentes generales y profesionales. De esta manera, se promueve un enfoque flexible a través de la distinción de diferentes subcompetencias para cubrir las necesidades especiales de formación lingüística y cultural, tanto en el ámbito profesional como en el personal (Fullana, Pallisera, Palaudàrias y Badosa, 2014).

El e-PEL supone un ámbito de desarrollo de la competencia comunicativa y intercultural para todos los adultos, incluidos aquellos con poca o ninguna experiencia en el aprendizaje de idiomas, pero que necesitan adquirir la capacidad de utilizar un

idioma extranjero con fines comunicativos (Gutiérrez, 2013). El e-PEL tiene por objeto el desarrollo en estudiantes adultos de ambas habilidades lingüísticas generales y específicas sobre una base permanente a fin de contribuir a su desarrollo personal, facilitar la comprensión intercultural, la movilidad y la cooperación internacional en todos los niveles. A tales efectos, el e-PEL supone una plataforma supranacional, cuyo fin es garantizar la capacitación para el aprendizaje autónomo mediante el uso de las TIC, con el fin de promover el desarrollo de habilidades de comunicación avanzadas con gran diversificación, vinculando el aprendizaje autónomo al aprendizaje a lo largo de la vida, en general, y al de lenguas, en particular (Martínez, Riopérez y Lord, 2013).

La Comunidad Valenciana es un territorio donde interactúan diversas lenguas y culturas. Por una parte, hay dos lenguas cooficiales y, por otra, el porcentaje de extranjeros, residentes o no, es bastante alto. El e-PEL incluye en el elenco de lenguas, tanto el español como el valenciano³, lengua cooficial. En cualquier caso, se establece la igualdad entre todas las lenguas y culturas y promueve por igual su aprendizaje (Mas y Zas, 2011). De hecho, la EOI Alicante refleja la realidad multilingüe y multicultural desde una perspectiva genuinamente intercultural: con una oferta de once idiomas es la tercera en España, solo detrás de las EOI de Jesús Maestro y Drassanes. Este portfolio electrónico pretende, por tanto, el fomento del multilingüismo en la comunidad extranjera residente en España para facilitar así su integración en esta sociedad mediante el aprendizaje de las lenguas oficiales.

En cuanto a la determinación de objetivos y evaluación, el e-PEL pretende desarrollar objetivos de aprendizaje realistas y válidos bajo la forma de descriptores para todos los idiomas nacionales y regionales europeos a fin de garantizar la calidad en el aprendizaje y la enseñanza de idiomas a través de la coherencia y la transparencia de los objetivos, animando a las instituciones a implantarlo para planificar la enseñanza de idiomas de una manera coherente y transparente en aras de una mejor coordinación internacional más diversificada del aprendizaje de idiomas. De esta manera, se fomenta el desarrollo y la utilización por parte de los alumnos en todos los sectores de la

³ En el e-PEL, se ha tenido en cuenta la denominación oficial en contra del principio de unidad de la lengua con el catalán, que defiende la comunidad filológica. No obstante, este criterio no se ha seguido con el neerlandés (denominado holandés en el *Pasaporte*) y el flamenco, ya que este último no aparece en la lista de idiomas.

población de un documento personal, en el que quedan registrados sus progresos, experiencias lingüísticas y culturales significativas de una forma transparente a escala internacional, motivando a los usuarios mediante el reconocimiento de sus esfuerzos para ampliar y diversificar su aprendizaje de idiomas a todos los niveles desde una perspectiva global a lo largo de toda la vida (Durán y Pierce, 2011).

Esta herramienta para el aprendizaje de lenguas supone un salto cualitativo en cuanto a la evaluación y la certificación, ya que considera los ejemplos de aprendizaje como pruebas de progreso mediante objetivos, criterios y procedimientos claros tanto para los usuarios como para los profesores, lo que implica la unificación de criterios de calificación a nivel europeo. Asimismo, se promueve el desarrollo de diversas formas de evaluación y reconocimiento de competencias plurilingües que tienen en cuenta la gran diversidad de necesidades del usuario, prestando especial atención a la definición de objetivos a través de competencias parciales y la evaluación de su cumplimiento. A través de este portfolio electrónico, los certificados lingüísticos suponen un documento más del *Dossier*, los cuales no revisten más importancia que las pruebas fehacientes de consecución de los objetivos del nivel (Soraya y Andocilla, 2014).

La herramienta propuesta por el Consejo de Europa tiene por objetivo la capacitación del profesor para asesorar a sus usuarios en su gestión. De esta manera, las autoridades educativas deben tomar medidas para formar a los profesores de idiomas en su manejo, tanto desde el punto de vista técnico como pedagógico. Por un lado, se hace necesaria una estrecha cooperación entre las autoridades de educación, universidades, centros de investigación educativa y las escuelas en la formación de los futuros profesores, lo que implica que todos estos actores lo integren en sus actuaciones y contenidos. Por otro lado, se debe promover en el diseño de cursos de formación del profesorado sobre portfolios electrónicos la determinación de objetivos precisos y coherentes, que engloben el conjunto de competencias básicas, así como componentes lingüísticos, interculturales, educativos y psicológicos. Es recomendable que las instituciones responsables de la formación inicial y especializada de docentes en esta herramienta tengan en cuenta en sus actividades formativas la especial importancia del componente intercultural en la creación de conocimiento y el respeto de la diversidad

cultural y en el ámbito de aprender a aprender, dimensión que contribuye al desarrollo del plurilingüismo durante toda la vida (Higuera, 2012).

El e-PEL pretende promover los intercambios lingüísticos y culturales, por ejemplo, a través de acuerdos bilaterales o multilaterales, tanto para docentes como para usuarios, en los que ambos tengan la oportunidad de residir un tiempo en un país donde se habla el idioma de aprendizaje como lengua de comunicación cotidiana, contribuyendo así a la dimensión europea en la educación (Torres, 2011). Por consiguiente, las funciones del e-PEL referidas se incardinan en cuatro ámbitos principales: herramienta de enseñanza-aprendizaje, herramienta de evaluación, herramienta de política educativa y muestra de competencia lingüística. A modo de recapitulación, se procede a hacer una síntesis de la funcionalidad del e-PEL en estos ámbitos.

Como herramienta de enseñanza y aprendizaje, el e-PEL atesora un gran potencial de innovación. Promueve el multilingüismo y el aprendizaje intercultural. Contribuye a un cambio en la forma de aprendizaje mediante un proceso de diálogo, que se inicia en el aula y fomenta el control individualizado del autoaprendizaje en una enseñanza centrada en el alumno (Little, 2002). El e-PEL proporciona a alumnos y docentes un marco, en el cual tendrán lugar los procesos complejos de aprendizaje en forma de autoorganización guiada. Como instrumento de evaluación alternativa, el e-PEL presenta la posibilidad de comprender verdaderamente los procesos de aprendizaje, valorar la resolución de tareas abiertas, más complejas y no solo desde el producto final, sino también a través de los procesos de aprendizaje. El trabajo con el e-PEL compensa las carencias de un sistema de evaluación basado en calificaciones cuantitativas (Romero, 2011).

Como instrumento de política educativa, se asocia con el e-PEL un reconocimiento mayor en el mercado laboral, así como homologabilidad y movilidad (Little, 2003). Al mismo tiempo, se contribuye de forma activa y positiva a la diversidad lingüística y cultural. Eso debería animar a los estudiantes porque deja patente su competencia lingüística y sus logros a través de la toma de consciencia de la evaluación externa y la autoevaluación y de los aspectos que necesita mejorar en el futuro en el

proceso de aprendizaje permanente. A nivel extraacadémico, facilita en el mundo laboral una descripción detallada de la competencia lingüística y el nivel de dominio del titular del e-PEL (Gil y Roca-Piera, 2011).

Hoy en día, el aprendizaje informal es una parte muy importante de la vida de todos, incluso cuando las personas no son conscientes. Por tanto, es vital que las personas y las organizaciones asuman su importancia. No solo eso, sino que las personas necesitan para tomar control de su aprendizaje informal y darlo a conocer a los demás. Los portfolios electrónicos, en general, constituyen una recopilación de actividades de aprendizaje y de los productos resultantes, que apoyan la reflexión sobre el proceso de aprendizaje al permitir que los estudiantes lo controlen. La experiencia indica que la facilidad de uso es crucial. El diseño de la interfaz de usuario debe adaptarse a las necesidades de los alumnos para promover el uso de la herramienta. El e-PEL tiene que convertirse una parte integral de los procesos de trabajo y de aprendizaje del alumno, y ayudarlo mediante el seguimiento y la presentación de sus actividades a demostrar su competencia lingüística (García-Peñalvo, Johnson, Alves, Minović y Conde-González, 2014).

La competencia lingüística se puede adquirir a través de diferentes tipos de aprendizaje. En general, se pueden distinguir tres tipos básicos de aprendizaje (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2004). Por un lado, existe el aprendizaje formal es el que ofrece un centro educativo o formación, con carácter estructurado a través objetivos didácticos, duración o soporte y que concluye con una acreditación académica. El aprendizaje formal es intencional desde la perspectiva del alumno. Por otro lado, el aprendizaje informal es aquel que se adquiere en actividades de la vida cotidiana relacionadas con el ámbito profesional, familiar o personal. No está estructurado en objetivos didácticos, duración ni soporte y normalmente no conduce a una certificación. El aprendizaje informal puede ser intencionado (por ejemplo, un intercambio lingüístico), pero, en la mayoría de los casos, no lo es (es fortuito o aleatorio). Por último, el aprendizaje no formal es el que es ofrecido por un centro de educativo o de formación y normalmente no conduce a una certificación. Sin embargo, tiene carácter estructurado (en objetivos didácticos, duración o soporte). El aprendizaje no formal es intencionado desde el punto de vista del alumno.

El e-PEL tiene por objetivo aunar los tres tipos, reconociendo así el informal y el no formal. Asimismo, el aprendizaje de la lengua constituye una competencia transversal en dos vertientes: aprendientes y docentes. En lo que respecta al alumno, este se convierte en el eje vertebrador del aprendizaje mediante la reflexión y la autonomía en el aprendizaje (Jiménez, 2010). Diferentes aspectos de la enseñanza-aprendizaje se transforman en competencias, que el alumno debe desarrollar, tales como recopilar, organizar, planificar y reorientar. Además, el estudiante tiene que familiarizarse con el proceso de aprendizaje de lenguas y las TIC y vincular transversalmente el aprendizaje de lenguas. En lo que respecta al profesorado, el docente debe valorar el proceso de aprendizaje en todas sus dimensiones. De igual manera, debe compartir el metalenguaje, lo cual mejora el entendimiento mutuo alumno-profesor y contribuye al cambio de rol del profesorado (Gallego, 2009). En detalle, el e-PEL fomenta las capacidades de análisis y síntesis, de organización y planificación, por una parte. Por otra, fomenta la comunicación escrita en la lengua propia, la capacidad de gestión de la información, el aprendizaje autónomo y la toma de decisiones (Martínez, 2011).

Estas capacidades repercuten en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que los usuarios se hacen responsables de su propio aprendizaje. Los procesos de aprendizaje y la reflexión asociada cobran especial importancia. La práctica docente se debe orientar principalmente hacia actividades orientadas a la adquisición de competencias, que se basan en el MCERL, mientras que tanto el aprendizaje como los procesos de evaluación se democratizan, ya que se consideran la autoevaluación y la coevaluación. Por un lado, los aprendientes pueden solicitar comentarios sobre su aprendizaje (cultura de la retroalimentación). Por otro, los docentes comentan y valoran los productos lingüísticos y las competencias autoevaluadas por el alumno. No solo el asesoramiento sustituye a la simple calificación numérica, sino también se unifican y se coordinan todos los aprendizajes que ha llevado a cabo el usuario en diferentes contextos y momentos (Quiñonero y otros, 2011).

Sus objetivos se enmarcan en dos ámbitos: por una parte, institucionales, que persigue el Consejo de Europa en el ámbito europeo y, por otra parte, didácticos, que se refieren al proceso de enseñanza-aprendizaje. En términos generales, los principales

objetivos institucionales del e-PEL son proteger y promover la diversidad cultural y lingüística en los países europeos y mejorar el entendimiento mutuo y la tolerancia entre los ciudadanos de Europa, con lo cual coincide con la finalidad de las enseñanzas de idiomas en las EOI. Asimismo, se pretende facilitar la coherencia en la oferta de idiomas y la movilidad en Europa y promover el aprendizaje lingüístico a lo largo de toda la vida y el aprendizaje intercultural.

Los objetivos de enseñanza-aprendizaje del e-PEL se desprenden de sus funciones. En esencia, se persigue motivar a los estudiantes a mejorar su capacidad de comunicarse en diferentes idiomas y su experiencia plurilingüe e intercultural. Desde la perspectiva del aprendizaje en sí, se pretende alentar a los alumnos a reflexionar sobre su proceso de aprendizaje de idiomas y guiarlos en la planificación y evaluación de su progreso. Otro aspecto importante es el desarrollo de la responsabilidad y la autonomía en el aprendizaje. En el nuevo currículo de las EOI, se hace hincapié en esta capacidad, ya que el trabajo autónomo es una condición imprescindible para el aprendizaje significativo. En resumen, el e-PEL persigue aprender y enseñar más lenguas de modo más reflexivo, clarificar los objetivos de aprendizaje, identificar las competencias lingüísticas, fomentar la autoevaluación, potenciar su autonomía como aprendiz de lenguas y motivarle a que continúe con el aprendizaje de éstas a lo largo de su vida, incrementar la responsabilidad del aprendiz, fomentar la motivación por las lenguas, planificar su aprendizaje y visualizar sus progresos (Quiñonero y otros, 2011).

De la función informativa del e-PEL, se desprende la posibilidad de documentar e informar sobre las habilidades de los alumnos, lingüísticas e interculturales, de forma detallada, clara y comparable a nivel internacional. El e-PEL cambia el eje central del aprendizaje del profesor a los estudiantes, mediante el fomento de la autonomía, que es un requisito fundamental para el aprendizaje permanente. Los objetivos del e-PEL, desde la perspectiva de la información, se centran en la transparencia y coherencia en la enseñanza-aprendizaje, un sistema común en toda Europa con el fin de disponer de competencias lingüísticas fácilmente identificables y reconocibles mediante la creación de un documento acreditativo internacional, que facilite la movilidad laboral, escolar, mediante la competencia lingüística del usuario y sus contactos con otras lenguas y culturas.

1.2.3 Características del e-PEL

El e-PEL es un documento en el que cualquier persona a partir de 16 años puede registrar su aprendizaje de idiomas y experiencias culturales, ya sea en el ámbito académico, como fuera de él. Se caracteriza porque es propiedad del usuario para ser gestionado y actualizado durante toda su vida. Asimismo, constituye una herramienta de autoevaluación, ya que el titular puede evaluar él mismo su competencia lingüística.

Además, supone una herramienta pedagógica para el aprendizaje de idiomas e informativa de su competencia lingüística. El e-PEL está basado en el MCERL y especialmente diseñado para mejorar la calidad del aprendizaje y el uso de idiomas (Zambrano, 2014). Existen diferentes versiones del e-PEL en diferentes idiomas, países y para diferentes edades y etapas educativas, pero todos los e-PEL tienen la misma estructura y objetivos. Por lo tanto, todos los e-PEL son documentos comparables a nivel internacional. Este carácter homologable entronca con las pruebas unificadas de certificación de las EOI, que se aplican desde el año 2008, ya que los alumnos de todas las EOI de una comunidad realizan el mismo examen de cada nivel en una fecha y hora determinadas. No obstante, existen algunas divergencias entre comunidades, en cuanto a las partes y el formato de la prueba. Siendo el mismo título, se plantea la cuestión sobre la posibilidad de que la unificación abarcara todo el territorio nacional y se realizara el mismo examen, como lo realiza, por ejemplo, el Instituto Cervantes para los alumnos de español como lengua extranjera.

El e-PEL se compone de tres secciones. El *Pasaporte de Lenguas* resume la identidad y competencia lingüística y cultural del usuario de acuerdo con criterios comunes adoptados en toda Europa. Puede servir como complemento a los certificados oficiales. La *Biografía* describe las experiencias, lingüísticas y culturales de los usuarios y los objetivos futuros en cada idioma que el titular domina y aprende. Está diseñado para guiar a los alumnos en la planificación de su aprendizaje y en la evaluación de su progreso. El *Dossier* recoge ejemplos del aprendizaje de los alumnos para ilustrar su competencia lingüística (Barberá y de Martín, 2011).

La función principal del *Pasaporte* es mostrar un resumen de las experiencias lingüísticas e interculturales del usuario (nivel, certificados). Es, por ello, sintético e informativo. Su formato estándar facilita el reconocimiento y la movilidad en Europa. El *Pasaporte* proporciona una visión general de las competencias de los titulares en todos los idiomas que domina (incluida la lengua materna) en un momento determinado en el tiempo. Posibilita la autoevaluación de la competencia lingüística de los alumnos de acuerdo a los niveles europeos comunes. Asimismo, contempla los certificados formales (López-Fernández, 2014). A pesar de la implantación generalizada del PEL en formato impreso en las EOI, no se ha contemplado el *Pasaporte* a la hora de la expedición de los certificados de los diferentes niveles de idiomas de la EOI.

El *Pasaporte* incluye (Gil y Roca-Piera, 2011):

- El perfil de las competencias lingüísticas de los alumnos en relación con el MCERL.

Perfil de las competencias lingüísticas

Aquí obtendrá en sombreado la valoración de su nivel de competencia en cada una de las destrezas de todas las lenguas sobre las que haya reflexionado en la Biografía de su portfolio, y así dispondrá de una visión global de su perfil. El cuadro distingue seis niveles, del más básico (A1) al más avanzado (C2).

Escuchar | Leer | Conversar | Hablar | Escribir

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Escuchar						
Leer						
Conversar						
Hablar						
Escribir						

Cuadro de Autoevaluación (PDF)

Figura 7: Perfil de competencias lingüísticas del e-PEL

- El resumen de experiencias lingüísticas e interculturales de aprendizaje de los alumnos.

Resumen de experiencias de aprendizaje de idiomas e interculturales

Marque el tipo y la duración aproximada de sus experiencias de aprendizaje y uso del idioma. Use la opción "Otras experiencias" si considera que su experiencia no es asimilable a las propuestas (centros de inmersión lingüística, lengua materna, etc.). Si desea completar la información, en la página siguiente "Descripciones" podrá especificar o dar detalles sobre aquellas experiencias que merezca la pena describir. En el Dossier podrá adjuntar el material que considere oportuno para reflejar sus experiencias de aprendizaje en país donde no se habla el idioma.

→1 Hasta 1 año | →3 Hasta 3 años | →5 Hasta 5 años | 5→ Más de 5 años

	→ 1	→ 3	→ 5	5 →
Centros educativos (primaria, secundaria, formación profesional, universitaria, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Centros educativos que tienen esta como lengua vehicular	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Centros educativos plurilingües	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Educación de adultos	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escuelas oficiales de idiomas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cursos de inmersión lingüística	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Otros cursos	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uso del idioma en el ámbito académico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Utilización del idioma en el trabajo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contacto regular con hablantes de la lengua	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Otras experiencias	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Información complementaria				

Figura 8: Resumen de experiencias de aprendizaje de idiomas e interculturales del e-PEL

- El registro de los certificados y diplomas.

Certificados y acreditaciones

Complete la lista de todos los certificados y acreditaciones que haya obtenido indicando a qué niveles corresponden. Para introducir nuevos datos, pulse "Añadir un certificado/acreditación nuevo". En el Dossier podrá adjuntar el material que considere oportuno para reflejar sus certificados y acreditaciones.

Añadir un certificado/acreditación nuevo

Nombre del certificado / acreditación	Nivel	Expedido por	Fecha exp.
Certificado de nivel avanzado	B2	Escuela Oficial de Idiomas Benidorm	28/06/2010

Figura 9: Certificados y acreditaciones del e-PEL

La *Biografía* ayuda a los estudiantes reflexionar sobre sus experiencias lingüísticas e interculturales. En este apartado registran su historial de aprendizaje más detalladamente que en el *Pasaporte*. En esta sección, se contempla su progreso de aprendizaje de idiomas anterior, presente y futuro, tanto dentro como fuera de los

contextos educativos, en diferentes destrezas y en cada idioma que dominan (existen biografías en diferentes idiomas, una por cada lengua). En la *Biografía* también se evalúa su dominio del idioma, la cual puede ayudar a los alumnos hacer planes para sus futuras actividades de aprendizaje y experiencias culturales (Bernabé y Cantón, 2012).

El *Dossier* es el que ofrece a los estudiantes la oportunidad de seleccionar los materiales para documentar e ilustrar sus logros o experiencias registrados en el *Pasaporte de las Lenguas y Biografía Lingüística*. Se pueden incluir certificados y calificaciones (Zambrano, 2014). El e-PEL es una aplicación electrónica alojada en un servidor institucional central, protegida con contraseña y protección de datos. Permite el acceso desde cualquier punto con conexión a Internet. No requiere descargar ningún tipo de programa, en contraposición a otros modelos de e-portfolio, tales como el eELP. Sin embargo, no es posible tener acceso al e-PEL sin conexión a Internet. En la actualidad, casi todas las EOI cuentan con una plataforma *Moodle* para sus alumnos y profesores. Se plantea, por tanto, la cuestión de si estas deberían estar conectadas con la página oficial del e-PEL para que este se formara parte del aprendizaje diario del idioma.

El e-PEL ha sido diseñado para los usuarios adultos (+14), con especial atención a estudiantes universitarios de toda Europa. Abarca todos los niveles de conocimiento del idioma (A1-C2) y puede ser utilizado por los alumnos de una o más lenguas, ya sean nacionales o extranjeras. También puede ser utilizado por aquellos que no están aprendiendo un idioma, sino que desean demostrar su dominio del idioma para apoyar solicitudes de estudio o trabajo.

Asimismo, es un documento unipersonal, es decir, el usuario tiene autonomía de compilación y gestión. No obstante, el titular puede querer compartirlo con otras personas para recibir retroalimentación, aprovechando así sus comentarios y recomendaciones. Este aspecto no se ha tenido en cuenta. Sin embargo, el eELP contiene la función *nota*: una especie de *post-it* que se puede adjuntar a secciones diferentes. Existen dos utilidades principales. Por un lado, el usuario es el autor de las notas, que tienen, en este caso, la función de diario de aprendizaje, dado que se pueden añadir a cualquier sección del eELP experiencias, reflexiones, ejemplos, anécdotas, con

la finalidad de respaldar las reflexiones sobre su aprendizaje de lenguas. Por otro, una tercera persona es la autora de las notas, la cual puede ser el profesor, un intercambio lingüístico o un compañero de clase. A través de estas notas, cada uno de ellos puede ofrecerle retroalimentación sobre los contenidos de su eELP. De esta manera, se hace partícipes a los demás del propio aprendizaje de lenguas. Hay que destacar que las notas siempre incluyen la fecha, lo cual constituye un blog (Ghani y Ahmat, 2014), en el que queda registrado su proceso de aprendizaje. De esta manera, el alumno cuenta con una descripción pormenorizada de su progreso, haciéndose patente el carácter dinámico del aprendizaje a lo largo de un periodo de tiempo.

En la introducción se recomienda trabajar en el e-PEL en la lengua materna, ya que se facilita la reflexión y la planificación del proceso de aprendizaje. Sin embargo, alumnos con un nivel lingüístico a partir del B1 podrían empezar con la lengua objeto de estudio. La selección del idioma de trabajo se realiza en la página de acceso, cuando se introduce el usuario y la contraseña, aunque se puede cambiar en cualquier momento seleccionando otra lengua de las diez disponibles en la parte superior de la pantalla.

Si se decide borrar un idioma de los *Datos personales*, los datos que se habían aportado anteriormente al respecto no desaparecen, permanecen ocultos y son de nuevo accesibles si se selecciona el idioma. Con el fin de facilitar la reflexión, siempre aparece la fecha cuando se genera un documento en formato PDF. Una diferencia del e-PEL con el eELP consiste en que el segundo permite compartir una carpeta que se almacena en el sistema con los apartados seleccionados en pdf y cuantos documentos del *Dossier* que queramos incluir. En el e-PEL, este proceso no se realiza automáticamente.

Tanto en el e-PEL como en el eELP se comienza con la cumplimentación de los datos personales. En la introducción del e-PEL se recomienda comenzar a trabajar por el *Historial lingüístico* en un idioma (*Biografía*). En el *Dossier* se hace hincapié en la actualización de los trabajos para que posibiliten así la ilustración del estado actual de competencia en este idioma. Este proceso de reflexión sobre la progresión en el aprendizaje de la lengua facilita más tarde el trabajo de recopilación de experiencias de aprendizaje y uso del idioma, de certificados y acreditaciones (*Pasaporte*) y finalmente

de reflexión, mediante los resultados obtenidos a través de los descriptores, en el *Perfil de competencias lingüísticas (Pasaporte)*.

Las aportaciones del e-PEL radican en la inclusión del historial lingüístico. Los usuarios deben elaborar un panorama cronológico de sus experiencias de aprendizaje de la lengua e incluir tantas descripciones como consideren para dar una visión global de su aprendizaje del idioma objeto de reflexión. Este menú abarca una descripción de la experiencia, la fecha de inicio y de conclusión. Independientemente del orden de inclusión de los datos, el programa los ordena de forma cronológica inversa. Asimismo, existe la posibilidad de borrar cualquier entrada realizada. En la introducción se recomienda guardar una copia en PDF periódicamente, sobre todo después de un cambio significativo, lo cual hace posible a posteriori reflexionar sobre su progresión.

The screenshot shows the 'Historial lingüístico' (Linguistic History) interface. At the top, there are logos for the Spanish Government and the European Language Portfolio (APEE). The interface is in Catalan. The main content area includes a description prompt: 'Elabore un panorama cronológico de sus experiencias de aprendizaje en este idioma. Incluya tantas descripciones como considere para dar una visión global completa de su aprendizaje en el idioma objeto de reflexión.' Below this is a date input field for the last reflection. A table lists existing entries with columns for description, start year, end year, and a 'Borrar' (Delete) button.

Descripción	Año desde	Año hasta	
gds	2010	2010	Borrar
curs d'estiu	2001	2001	Borrar
certificat d'aptitud	2000	2000	Borrar

Figura 10: Historial lingüístico del e-PEL

A través del submenú *Aprender a aprender*, el alumno descubre su estilo de aprendizaje y los aspectos que pueden ayudarle de forma más eficaz. El usuario debe

leer con detenimiento cada estrategia de aprendizaje y determinar si ya la aplica o le gustaría hacerlo. Las estrategias de aprendizaje se articulan en cuatro ámbitos: influencia de emociones, reflexión y organización, aprender lo nuevo y fijar lo aprendido. Asimismo, existe la posibilidad de utilizar los espacios en blanco para añadir reflexiones no incluidas entre las siete, ocho o nueve que se enumeran. El usuario debe también consignar la fecha de la última reflexión a fin de dejar constancia de la evolución cronológica.

The screenshot shows the 'Aprender a aprender' section of the e-PEL interface. The top navigation bar includes logos for the Spanish Government, the European Language Portfolio (e-PEL), and APEE. The main content area is titled 'Aprender a aprender' and features a questionnaire with four columns: 'Influencia de emociones', 'Reflexión y organización', 'Aprender lo nuevo', and 'Fijar lo aprendido'. The questionnaire includes a date field for 'Fecha de última reflexión' and a table with statements and radio buttons for 'Lo hago' and 'Me gustaría hacerlo'. The statements include: 'Intento mantener mi nivel de ansiedad bajo cuando utilizo la nueva lengua.', 'Aunque temo cometer errores, utilizo la lengua sin miedo al ridículo.', 'No me bloqueo si no entiendo una palabra o expresión, sino que sigo escuchando.', 'No me desespero si no recuerdo la palabra exacta que quiero utilizar, sino que intento decir lo mismo de otra manera.', 'Comparto con otros estudiantes mi estado de ánimo en lo que al aprendizaje se refiere.', 'Tengo un diario donde apunto como me siento al estudiar.', and 'Cuando me han salido bien las cosas me felicito o me concedo algún premio.' The interface also includes a 'Limpiar' button at the bottom right of the questionnaire table.

Figura 11: Sección Aprender a aprender del e-PEL

El usuario reflexiona en este submenú sobre su proceso de aprendizaje y las actividades que han resultado más eficaces y agradables a la hora de aprender el idioma y transcribe sus reflexiones al respecto, lo cual contribuye al proceso de introspección necesario para reflexionar sobre su aprendizaje. Además, consigna las actividades según las cinco destrezas (escuchar, leer, hablar, conversar y escribir). Llama la atención la denominación de las destrezas con verbos porque el hecho de conversar hace referencia a la interacción oral, mientras que la interacción escrita parece que se englobe en el

apartado de *escribir*. De igual manera, no se considera la mediación como destreza, sino dentro del apartado de *plurilingüismo*. Según sean actividades que el usuario haya realizado por su cuenta o en el aula, el alumno las anota en apartados diferentes. Para facilitar la cumplimentación, el usuario cuenta con una serie de ejemplos. Asimismo, como en el submenú anterior, debe consignar la fecha de la última reflexión.

The screenshot shows the 'ePEL PROGRAMAS EDUCATIVOS EUROPEOS' interface. The header includes logos for the Spanish Government and APEE, and a language selection bar. The left sidebar contains a navigation menu with expandable sections. The main content area is titled 'Actividades de aprendizaje' and includes instructions in Catalan: 'Reflexione sobre cómo ha aprendido y lo que ha resultado más eficaz y agradable a la hora de aprender el idioma, escríbalo. Recuerde las actividades de cada destreza que le han resultado más útiles e introdúzcalas en la casilla correspondiente según se trate de actividades realizadas en el aula o fuera de la misma.' Below this is a table with five columns: 'Escuchar', 'Leer', 'Conversar', 'Hablar', and 'Escribir'. Under 'Escuchar', there are two columns of examples: 'Mi profesor hablando en el idioma', 'Mis compañeros/as en un debate/presentación', 'Las grabaciones de audio del libro de texto', 'Auxiliar de conversación y/o cualquier persona nativa que pueda ser invitada al aula', 'Canciones (ayudado por las letras)', 'Televisión (sistema dual, por cable, satélite...)', 'Audiciones de material por internet (ej. radio)', 'DVDs (subtitulados)', 'CDs de lecturas graduadas', 'Audiciones del libro de ejercicios del curso', and 'Clubs de conversación'. Below the examples is a section for 'ESCUCHAR' with a date field 'Fecha de última reflexión: 15/04/2012 (dd/mm/aaaa)'. This section is divided into 'En el aula' and 'Por mi cuenta' with several text input fields for recording activities.

Figura 12: Actividades de aprendizaje del e-PEL

No solo la competencia lingüística, sino también la intercultural tiene gran importancia a la hora de realizar una estancia en un territorio de diferente cultura o idioma. El usuario puede averiguar hasta qué punto es consciente de la importancia de

este factor en la comunicación con integrantes de diferentes culturas con ayuda de descriptores, con los que se puede trabajar antes, durante y después de su estancia y a los que se contesta *sí, en parte* o *aún no*. Se agrupan en cuatro ámbitos: *sobre mi estancia, reflexiones antes de mi estancia, reflexiones durante mi estancia* y *reflexiones a mi regreso*. El menú de los descriptores aparece cuando pulsamos la opción *añadir una experiencia nueva*.

Si en los descriptores *sobre mi estancia* ha contestado *sí* o *en parte*, el usuario tiene que buscar ejemplos de experiencias personales y anotarlos en el apartado *Reflexiones antes de mi estancia* y argumentar su respuesta. Si ha contestado *aún no*, tiene que buscar más información al respecto y reflexionar sobre cómo puede hacerlo. El usuario puede buscar información sobre ese aspecto en Internet, pero también puede conseguirla a través de oriundos de ese territorio que vivan o trabajen cerca, o bien pedir asesoramiento a su docente.

En el apartado *Reflexiones durante mi estancia*, el usuario describe y comenta ejemplos de experiencias positivas, negativas, esperadas o inesperadas. Por consiguiente, el usuario debe prestar atención al país, la gente y el idioma: la vida cotidiana, académica o profesional, las relaciones interpersonales, las estrategias personales de comportamiento, comunicación y aprendizaje. De esta manera, el usuario intenta describir y comprender las principales diferencias y semejanzas entre su cultura de origen y la del territorio de acogida y trata de ponerse en el lugar de otras personas y entender la realidad desde su perspectiva.

De regreso a casa, el usuario debe repasar la lista de descriptores que había cumplimentado a comienzo de su estancia y reflexionar sobre las siguientes cuestiones: ¿Ha cambiado su opinión en algún aspecto? ¿En qué sentido? ¿Ha cambiado la visión de la otra cultura? Para mantener el registro actualizado, el usuario debe consignar la fecha de la última anotación.

Figura 13: Descriptores de movilidad del e-PEL

La competencia intercultural es tan necesaria como la competencia lingüística para poder comunicarse con éxito. El aprendizaje de lenguas implica el conocimiento de las culturas de las que surgen dichas lenguas. Mediante los descriptores, a los que se contesta *sí* o *aún no*, el usuario puede reflexionar sobre su competencia intercultural y sobre las posibilidades de desarrollo. Para mantener el registro actualizado, el usuario debe consignar la fecha de la última anotación.

Figura 14: Descriptores de interculturalidad del e-PEL

En el submenú de *Plurilingüismo*, el usuario registra sus experiencias y reflexiones sobre el plurilingüismo: situaciones de mediación lingüística, actividades comunicativas que ha llevado a cabo en varias lenguas y experiencias de comprensión parcial con lenguas que no domina. Se facilitan algunos descriptores, a los que se contesta *sí* o *aún no* y que pueden ampliarse por parte del titular. Para mantener el registro actualizado, el usuario debe consignar la fecha de la última anotación.

El trabajo de reflexión sobre el plurilingüismo es primordial tanto en el marco teórico del MCERL, como en la aplicación práctica del mismo en el e-PEL, ya que permite racionalizar y rentabilizar el proceso de aprendizaje de un idioma, aplicándolo, cuando sea posible, al aprendizaje de otras lenguas, al tiempo que permite el acceso a la cultura del idioma objeto de estudio. En cada página existe la posibilidad de cambiar tanto la lengua de trabajo o interfaz como el idioma sobre el que desea reflexionar o planificar su aprendizaje, de modo que el trabajo con el e-PEL, en cualquier momento, contribuye a tomar consciencia del dominio de diferentes idiomas, del plurilingüismo, y de las estrategias que se pueden aplicar para mejorar el aprendizaje.

	Sì	Non ancora
Sono interessato ad ascoltare la mia lingua parlata da persone con un accento diverso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sono interessato ad ascoltare altre lingue, anche se non le capisco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se facessi un viaggio, sarei interessato a poter salutare, ringraziare ed utilizzare altre espressioni simili nella lingua del paese	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vale la pena imparare una lingua anche se la parlano solo poche persone	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il fatto che ogni paese parli una lingua diversa non è un problema per me	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Parlare la lingua di altri popoli mi permette di comprendere meglio la loro cultura (letteratura, cinema, tradizioni, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sono interessato ad imparare una nuova lingua anche solo per poterla capire o leggere	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sapere più di una lingua mi aiuta ad imparare altre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Imparare un'altra lingua mi permette di vedere il mondo in un altro modo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ho tradotto testi da una lingua all'altra	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ho fatto l'interprete	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ho riassunto un testo originale in una lingua a partire da un testo in un'altra lingua	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ho lavorato con file che contenevano testi in diverse lingue	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ho fatto esposizioni/conferenze in cui ho cambiato lingua/in cui ho riassunto in un'altra lingua	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ho partecipato in conversazioni in diverse lingue e con persone che si comprendevano reciprocamente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ho fatto esposizioni/conferenze in una lingua usando appunti in una lingua diversa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ho ascoltato programmi televisivi in cui potevo cambiare lingua senza perdere il filo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ho raccontato al mio professore di lingua quello che ho fatto o faccio quando imparo un'altra lingua	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Figura 15: Descriptores de plurilingüismo del e-PEL

Las tablas de descriptores para la autoevaluación contribuyen a evaluar la competencia lingüística en cada una de las destrezas, a fijar objetivos concretos de aprendizaje para, en su caso, dejar patente el progreso. Las tablas de autoevaluación se articulan en los seis niveles del MCERL y estos a su vez se dividen en las cinco destrezas antes comentadas (expresión oral y escrita, comprensión oral y escrita e interacción oral).

El usuario se plantea si puede realizar la competencia comunicativa descrita. Las posibilidades de respuesta son: *mis capacidades, aún no o mis objetivos*. Si el porcentaje de la columna *mis capacidades* es mayor al 80%, se considerará alcanzado el nivel y esto aparecerá reflejado automáticamente en el *Perfil de competencias lingüísticas del Pasaporte*.

Existen espacios libres en las tablas, donde se pueden añadir otras capacidades de interés para el usuario, aunque estos no se computan cuando se calcula el porcentaje de descriptores superado, sin embargo en el *Perfil de competencias lingüísticas del Pasaporte* sí se reflejarán en sombreado las capacidades en proceso de adquisición (*aún no*), que por sí solas no bastarán para superar el nivel.

El e-ELP incorpora una variable interesante en la autoevaluación: la capacidad de llevar a cabo actividades comunicativas en determinadas circunstancias. En este caso, el usuario puede seleccionar dichas circunstancias en una lista, en las que el usuario debe elegir solo las que se corresponden con sus necesidades para llevar a cabo la actividad lingüística objeto de autoevaluación.

El usuario debe plantearse actividades motivantes, que conduzcan a alcanzar el objetivo que se haya propuesto. Asimismo, tiene que reflexionar sobre qué actividades comunicativas desea poder realizar y cuáles son sus puntos fuertes y débiles.

La comprobación de la consecución de objetivos debe ser realizada por el titular. Quizás se echa en falta en los dos modelos analizados una función de alerta de la expiración del plazo para conseguir el objetivo. De esta manera, el usuario tendría conocimiento del tiempo restante y, de esta manera, tomar más conciencia de su proceso de aprendizaje. Otra aplicación interesante, que no presenta ningún modelo, podría ser un calendario con los objetivos establecidos para que el usuario pudiera planificar con mayor facilidad su aprendizaje. Asimismo, la consecución de un objetivo podría ofrecer un hipervínculo al documento del *Dossier* que lo atestigua. Otro aspecto que se podría mejorar es la determinación de un nuevo objetivo si no se ha alcanzado otro anterior, lo cual requiere reflexión sobre las causas y el establecimiento consecuente del nuevo.

The screenshot shows the 'Piani per il futuro' (Plans for the future) section of the e-PEL interface. The page is in Italian. The sidebar on the left contains a navigation menu with sections like 'Introduzione', 'Dati Personali', 'Biografia', 'Dossier', 'Passaporto', and 'Creare PDF'. The main content area has a title 'Piani per il futuro' and a language dropdown set to 'Catalano'. Below the title, there is a paragraph in Italian: 'Qui potrà aggiungere nuovi obiettivi per il suo apprendimento futuro di questa lingua. Prima "Aggiungere un obiettivo nuovo" per realizzare la descrizione di ognuno dei suoi obiettivi. Per assicurarsi di mantenere aggiornati i dati, non si dimentichi di indicare la data dell'ultima annotazione.' Below this is a text input field for 'Data dell'ultima riflessione:' with the value '15/04/2012' and a format '(gg/mm/aaaa)'. At the bottom right of the main area, there is a button 'Aggiungere un nuovo obiettivo'. Below the button is a table with the following data:

Descrizione dell'obiettivo	Data inizio	Data fine	
Imparare la comprensione audiovisuale	15/04/2012	15/10/2012	Eliminare

Figura 17: Planes para el futuro del e-PEL

El usuario es el propietario del e-PEL y el responsable de gestionarlo y actualizarlo con regularidad, si bien es necesario en las primeras fases el apoyo de un

profesor. De hecho, el e-PEL debe estar integrado en las actividades programadas en clase: después de establecer los objetivos y contenidos del curso, el alumno debe reflexionar a través de los descriptores de la consecución o no de los mismos y acordar medidas y estrategias conducentes a alcanzarlos, en definitiva, aprender a aprender, aspecto imprescindible si se pretende el aprendizaje permanente. Todos estos estadios constituyen el plan de trabajo, cuyo resultado debe archivar en el *Dossier* como prueba del proceso de aprendizaje. El profesor es el responsable del seguimiento de este plan de trabajo, por lo cual es necesario facilitarle el acceso al mismo en formato PDF para que pueda llevar a cabo el asesoramiento. La valoración del plan de trabajo constituye siempre una evaluación positiva, que se basa en aquello que el alumno sí sabe hacer: en las capacidades comunicativas del usuario respecto a los descriptores y niveles del MCERL.

Este tipo de competencia no está contemplado en el e-PEL, sí en el eELP. En este apartado, el usuario reflexiona sobre su capacidad para unir oraciones coherentemente y para realizar comentarios genuinos, claros, relevantes y tan informativos como sea necesario, y, además, la capacidad de utilizar estructuras textuales adecuadas. El *Dossier* tiene por objetivo organizar los productos lingüísticos realizados y materiales utilizados en el proceso de aprendizaje, ilustrativos de la competencia lingüística, así como las experiencias de aprendizaje, certificados y acreditaciones para completar la información aportada en el *Pasaporte* y la *Biografía*. En este menú se pueden incluir también documentos acreditativos en diferentes formatos y especificar su autoría (individual o en grupo) y la fecha de realización. La función de *borrar documento* permite mantener actualizado su *Dossier*. Para fomentar la reflexión sobre la evolución del proceso de aprendizaje, en el documento generado en formato PDF aparecerá consignada la fecha.

De acuerdo a la finalidad y destinatarios, debería ser posible confeccionar diferentes dossiers con propósitos distintos según el destinatario. Un ejemplo nos lo ofrece el eELP, que ofrece diferentes posibilidades de gestión del *Dossier*. El *Dossier de trabajo* tiene por objetivo mostrar al docente el progreso conseguido durante un periodo de tiempo. El *Dossier* está compuesto de productos relevantes actualizados de su proceso de aprendizaje. No tiene que mostrar necesariamente los mejores productos

lingüísticos del usuario, aunque deben ser representativos del aprendizaje llevado a cabo (por ejemplo, la consecución de un objetivo de aprendizaje). Este tipo de dossier de trabajo es un instrumento de gran dinamismo, y admite la posibilidad de realizar diversas versiones (por ejemplo, uno para cada periodo de aprendizaje, uno para cada destreza, uno para cada nivel). El *Dossier escaparate* representa el nivel de competencia general en un momento puntual del aprendizaje con una finalidad determinada (por ejemplo, la solicitud de trabajo a una empresa). Es una recopilación de los mejores productos de aprendizaje, por lo cual es recomendable contar con muchas versiones de este tipo de dossier según el destinatario y la finalidad, (por ejemplo, uno para una entrevista de trabajo, otro para acreditar su competencia lingüística).

Sin embargo, el *Dossier de competencia específica* supone un grado de especificación mayor, ya que abarca los productos de aprendizaje de una competencia en particular (por ejemplo, exposiciones orales para solicitar un trabajo de guía turístico, proyectos en Internet sobre su materia para optar a unas prácticas en el extranjero). Sería recomendable documentar el proceso de realización de los productos lingüísticos, tales como borradores y búsqueda de información. Cuando se confecciona un tipo de dossier, hay que seleccionar solo los documentos en un idioma, seleccionando uno para cada lengua. Si se pretende que el e-PEL sea un documento plurilingüe, debería haber la posibilidad de recopilar un dossier parcial o total en todas las lenguas objeto de aprendizaje.

En el eELP se ofrecen consejos para presentar el contenido del *Dossier*, navegando por las secciones del mismo, en lo que respecta a su mejor competencia, su biografía, sus progresos, sus experiencias recientes y sus objetivos. Además, existen funciones para confeccionar el *Dossier* según la fecha, nombre, nivel, tipo de documento, institución, actualizar e imprimir el *Dossier*, agregando o eliminando un documento, enviarlo a través del correo electrónico como una parte del eELP en un formato comprimido —como archivo .zip, para PC, o .sit para *Macintosh*— mediante la opción de *exportar*. Asimismo, se pueden incluir comentarios en cada producto de aprendizaje (por ejemplo, para explicar detalles del proceso de producción).

Es de gran importancia mantener actualizado el *Dossier*, añadiendo los nuevos productos de aprendizaje o borrando aquellos que ya no son relevantes. Asimismo, se pueden incluir en el *Dossier* tanto trabajos individuales como en colaboración con otras personas, con la pertinente autorización de los coautores y la especificación de la autoría compartida. Igualmente, hay que tener en cuenta los derechos de autor de archivos de texto, imagen, audio y vídeo que se quieran incluir en el *Dossier*. Siempre que sea posible es recomendable utilizar material libre o, en caso contrario, especificar la autoría y la fuente. El *Pasaporte de Lenguas* facilita un panorama general de las competencias lingüísticas del titular a través de los niveles conseguidos en la lengua, los niveles obtenidos mediante certificación oficial y las distintas experiencias de aprendizaje de lenguas que ha tenido el usuario del e-PEL.

Su ámbito de utilización, por ejemplo, puede ser cuando se cambia de centro docente, se solicita un puesto de trabajo, al inscribirse en un curso de idiomas o en un programa de intercambio. Incluye información sobre su perfil de aprendizaje de lenguas y competencias interculturales o certificados y acreditaciones. Una de las ventajas principales respecto a su homólogo en formato impreso consiste en que el *Perfil de competencias lingüísticas* se actualizará automáticamente cuando se rellenan las tablas de descriptores de la *Biografía*. Con el fin de contribuir a la reflexión sobre la evolución del proceso de aprendizaje, al generar el documento en formato PDF aparecerá la fecha.

En el submenú *Perfil de las competencias lingüísticas* se obtendrá en sombreado la valoración de su nivel de competencia en cada una de las destrezas de todos los idiomas sobre los que se ha reflexionado en la *Biografía*, facilitando así una visión global del perfil lingüístico. El cuadro abarca seis niveles, del más básico, A1, al más avanzado, C2. Cuando el cursor pasa por encima de cada uno de los niveles aparece una descripción del nivel de competencia que se debe haber alcanzado en cada destreza de comprensión (escuchar, leer), de producción oral (conversar, hablar) y para la producción escrita (escribir).

En el submenú *Cuadro resumen de experiencias en país donde no se habla el idioma* se resumen las experiencias de aprendizaje o interculturales y de uso de la lengua, que el titular haya tenido a lo largo de toda su vida en un país o región donde no

se hable el idioma seleccionado, desde la educación primaria hasta el presente. Se debe marcar la duración aproximada de estas experiencias de aprendizaje y uso del idioma. Existe la posibilidad de borrar la información registrada, pulsando la opción *Limpiar*. Asimismo, existe la posibilidad de completar esta información, ya que en la página siguiente, *Descripciones*, se pueden especificar o dar detalles sobre las experiencias que valga la pena describir.

En el submenú *Descriptor de la experiencia en país donde no se habla el idioma*, el usuario debe pulsar la opción *Añadir una experiencia nueva* para describir detalladamente las experiencias que indiquen dónde y cómo ha aprendido el idioma seleccionado, las que reflejan su uso en el trabajo, ámbito académico o con fines profesionales, así como las que muestren contactos regulares con hablantes de este idioma. El submenú *Otros*, que se refiere al contacto regular por convivencia, hospedaje, asociación, se puede especificar en el campo *Descripción y comentarios*.

El titular debe cumplimentar una ficha por cada experiencia de aprendizaje y uso. Si se pulsa la opción *Guardar*, se regresa a la página donde aparece el listado de experiencias descritas. Este apartado abarca únicamente aquellas experiencias de aprendizaje y uso de la lengua en un país o región donde no se hable dicho idioma. En el *Dossier* se guardará el material que refleje estas experiencias. En el submenú *Certificados y acreditaciones* se completa la lista de todos los certificados y acreditaciones que haya conseguido el titular, determinando a qué niveles corresponden. Con el fin de hacer que la información sobre el nivel sea equiparable a nivel internacional, cuando se pone el cursor sobre los distintos niveles aparecerá la descripción del nivel según el MCERL. En el *Dossier* se debe adjuntar el material que refleje las competencias descritas en los certificados y acreditaciones. Si la obtención del certificado o acreditación va unida a un examen, se debe marcar la casilla *Examen* para poder incluir una descripción del mismo.

Un punto clave del aprendizaje de idiomas, tal como está contemplado en el MCERL, es la habilidad del alumno de la autoevaluación madura y coherente de la competencia lingüística. Para conseguir este objetivo, el e-PEL está estrechamente vinculado con los criterios de evaluación contenidos en el MCERL. En el e-PEL se

contemplan 20 descriptores, que se agrupan de acuerdo con las actividades comunicativas especificadas en la tabla de autoevaluación del *Pasaporte de Lenguas*: comprensión auditiva (escuchar), comprensión escrita (leer), interacción oral (conversar), expresión escrita (escribir), expresión oral (hablar). En el eELP, cada actividad comunicativa comprende una serie de descriptores, cada uno de los cuales está codificado según la categoría a la que pertenece con un número. Los descriptores e-PEL presentan una tipología, que se dividen en descriptores graduados, es decir, descriptores que pertenecen a una escala común. Ejemplos de los mismos son: los descriptores de la tabla de autoevaluación, la escala global y las escalas ilustrativas. Otros, sin embargo, se refieren al dominio de la lengua y al conocimiento de lenguas que pueden adscribirse a los descriptores graduados y que permiten hacer comparaciones entre las competencias de usuario, los niveles de los exámenes y los niveles comunes de referencia, por ejemplo los descriptores del *Banco de descriptores para la autoevaluación* en el eELP.

Los descriptores e-PEL aparecen en nueve idiomas: además de español, las tres lenguas cooficiales (catalán-valenciano, gallego, euskera) y cinco lenguas extranjeras (inglés, francés, alemán, italiano y portugués). El objetivo principal de este modelo radica en relacionar los descriptores de dominio lingüístico y competencia lingüística con los descriptores correspondientes o elementos de los descriptores contenidos en las escalas del MCERL. En realidad, todos los descriptores pueden adscribirse a descriptores existentes de una manera u otra. Sin embargo, el tipo y grado de esta relación varía de acuerdo a diferentes aspectos.

Algunos descriptores tienen una redacción parcialmente diferente, pero reproducen de forma fidedigna el contenido del descriptor fuente. Otros tienen una redacción en parte diferente y reproducen el contenido del descriptor fuente solo parcialmente, a veces añadiendo nuevos elementos. Mientras ciertos descriptores integran plenamente el contenido de dos o más descriptores, algunos integran elementos de dos o más descriptores. En cualquier caso, todos los descriptores pueden ser interpretarse e ilustrarse con ejemplos.

La interfaz concreta de un portfolio digital determina algunas opciones específicas del desarrollo y la formulación de los descriptores. Por un lado, hay que

tener en cuenta todas las limitaciones técnicas de esta herramienta, por otro lado el diseño de este formato refuerza la interactividad y la flexibilidad de la versión digital. Los descriptores de e-PEL se formulan de acuerdo a los diferentes niveles de competencia y dominio que abarcan los seis niveles comunes de referencia.

La autoevaluación reviste dificultad, por lo que el eELP contempla que el usuario sea guiado a través de cuatro pasos. Cada paso proporciona una descripción de las competencias específicas utilizadas en un determinado nivel y la progresión de un paso al siguiente está marcada por un pequeño cuadrado de color diferente: niveles A1-A2, B1-A2, B1-B2 y B2-C1/C2. La descripción de seis niveles a través de estos cuatro estadios pretende contener todos los descriptores y que el proceso de autoevaluación sea menos complejo. En cada estadio se definen los niveles de acuerdo con un aumento del nivel de la habilidad necesaria para utilizar el lenguaje con un propósito particular en una situación específica y un incremento gradual del nivel de la habilidad necesaria y de la complejidad de la tipología textual para llevar a cabo una tarea determinada.

La definición de algunos descriptores indica las restricciones en un contexto particular y se refiere a los aspectos de la competencia lingüística (léxica, gramática, semántica, fonológica y ortográfica), la competencia sociolingüística (convenciones sociales, registro) y la competencia pragmática (desarrollo temático, fluidez). También se consideran otros factores tales como el ruido de fondo, longitud del texto y diferentes formas de apoyo (uso de subtítulos, traducción, gestos). La formulación de cada descriptor se complementa con ejemplos de textos y tareas que están disponibles en las ventanas emergentes.

1.2.4 Ventajas y desventajas del e-PEL

En este punto, surge la cuestión de qué ventajas aporta el e-PEL respecto de su homólogo en formato impreso. Esto depende de las características del usuario. Los estudiantes que nunca han trabajado con él, se abrumarán sin duda en la gestión del e-PEL por dos razones: por una parte, debido a los cambios metodológicos que este implica y, por otra, por la cuestión técnica (Álvarez y otros, 2005). Sin embargo, los estudiantes versados en su utilización, que han adquirido experiencia en nuevos hábitos

de aprendizaje y en el conocimiento de la plataforma, obtendrán provecho de él, lo cual dependerá de su grado de convicción respecto a esta nueva herramienta.

Las ventajas del e-PEL son consecuencia directa de los avances técnicos resultantes. El simple uso de las TIC ofrece una mejora significativa en la gestión en diferentes aspectos. Asimismo, el e-PEL continúa teniendo las ventajas pedagógicas de la versión impresa, ampliadas por la utilización de las nuevas tecnologías (Gil y Roca-Piera, 2011). Por consiguiente, los aspectos positivos se pueden dividir en dos grupos dependiendo de su naturaleza: ventajas pedagógicas y tecnológicas. Sin embargo, ambos aspectos están a veces íntimamente interrelacionados y no pueden dissociarse (Romero, 2011). A continuación, se tratarán estos aspectos comentados en la bibliografía.

Desde el punto de vista pedagógico y lingüístico, el e-PEL aporta ciertas ventajas, ya que fomenta un aprendizaje y una enseñanza de idiomas más reflexiva y clarifica y precisa los objetivos de aprendizaje en términos comunicativos. Asimismo, favorece la autoevaluación en la identificación de las competencias adquiridas, de las necesidades lingüísticas o de los objetivos de aprendizaje y fomenta un cambio educativo hacia un modelo de enseñanza que otorga mayor responsabilidad al alumno en su propio aprendizaje (López-Fernández, 2014). Además de las ventajas inmediatas del método portfolio en lo que respecta a las instituciones educativas también se pueden derivar efectos relacionados indirectos. Por tanto, el desarrollo de una estrategia del e-PEL puede representar un elemento de cambio en la enseñanza de idiomas centrada en el profesor hacia aquella con el alumno como eje del aprendizaje, hacia el profesor como asesor de aprendizaje. Estos aspectos deben contribuir a su motivación y orientación hacia los objetivos de aprendizaje, con lo que el número de abandonos y la duración del estudio podrían reducirse (Tosun y Bariş, 2011).

El desarrollo de una nueva cultura de aprendizaje requiere una estrategia global para la gestión del cambio y el concepto subyacente a los medios didácticos. Asimismo, se requieren la formación de profesores y la evaluación periódica de la enseñanza. La introducción del e-PEL como método de enseñanza puede, en última instancia, servir como herramienta para el diseño del proceso de aprendizaje, a la apertura a las nuevas

formas de organización y métodos de enseñanza. En particular, la integración de diferentes modalidades de estudio, es decir, e-learning y blended learning, se facilita cuando se utilizan herramientas como el e-PEL y el PLE (Martínez, 2011).

Mediante el uso del e-PEL, se puede fomentar eficazmente la toma de conciencia de los contenidos y objetivos de aprendizaje, lo que reviste dificultad en la enseñanza centrada en la figura del docente. El e-PEL es especialmente adecuado cuando se trata de reflexionar sobre las propias experiencias y actitudes. El principio didáctico se podría resumir como *de la enseñanza al aprendizaje*. La ventaja del e-PEL en comparación con su homólogo en papel es que el proceso de aprendizaje puede reflejarse durante un largo período a través de diferentes etapas (Gil y Roca-Piera, 2011).

Este método, que de hecho es la base de la utilización didáctica del e-PEL, abarca cinco subprocesos relacionados entre sí. En primer lugar, la definición de objetivos y el contexto de aprendizaje, la recopilación y selección de recursos y su relación con la meta de aprendizaje, a continuación la reflexión y organización del proceso de aprendizaje, la presentación y publicación de productos de aprendizaje y, finalmente, la valoración, evaluación y desarrollo de competencias (Barberá y de Martín, 2011). Las actividades en el contexto del e-PEL incluyen, por ejemplo, la recuperación de los productos de aprendizaje en el transcurso de la selección de los mismos por parte del usuario en relación con la meta de aprendizaje (Díaz, Romero y Heredia, 2012). La organización y la asociación de muestras lingüísticas con el objetivo de aprendizaje son ámbitos de gestión personal de la información, la presentación del e-PEL es un acto de publicación digital, o incluso social. Se basa, como se ha mencionado, en la reflexión sobre el proceso de aprendizaje, es decir, la planificación de vías de aprendizaje y el desarrollo de estrategias de aprendizaje, lo que podríamos definir como planificación estratégica (Rodríguez, 2012). En conclusión, la producción de un e-PEL implica una serie de actividades en el ámbito de la información y la publicación.

La definición de la autonomía del alumno como individual, cognitiva y organizativa en cuanto a la orientación introducida por Holec (1981) supuso un punto de partida, si tenemos en cuenta la tecnología disponible para el aprendizaje de idiomas en

ese momento. Su puesta en marcha supuso el desarrollo de habilidades de organización que se consideraban como algo separado, o al menos separables, de la competencia en la L2. Por el contrario, la concepción de la autonomía del alumno, desarrollado bajo el impacto de la práctica en el aula, es individual y colaborativa, cognitiva y afectiva, organizativa y comunicativa. Su puesta en práctica es esencialmente una cuestión de ayudar a los alumnos a ejercer estrategias de tipo comunicativo, metacognitivo y autorregulador a través de la lengua objeto de estudio. Esta concepción de la autonomía del alumno presenta un desafío para los docentes de lenguas, que tienen que ayudar a desarrollar los conocimientos de idiomas de los estudiantes para descubrir formas convincentes y efectivas de explotación de la creatividad dialógica para mejorar la autonomía a través de la comunicación electrónica en beneficio de la enseñanza-aprendizaje del idioma tanto formal como informal (Little, 2015).

Hay dos dimensiones importantes en el aprendizaje de un segundo idioma: lo que pasa dentro del aula y lo que pasa fuera. Si bien la enseñanza de lenguas siempre ha sido considerada como una preparación lingüística para contextos comunicativos reales, gran parte de la atención en esta enseñanza en el pasado se ha centrado por lo general en el aprendizaje formal. Al mismo tiempo, las limitaciones de aprendizaje en el aula han quedado patentes. Hoy en día, sin embargo, Internet, las TIC, en particular, las redes sociales virtuales proporcionan mayores oportunidades para el uso significativo y auténtico de la lengua (Richards, 2015). Si el estudiante realiza actividades de aprendizaje autodirigido en un aula de clase, llevará a cabo un trabajo consciente que implica la interacción con docentes y pares en el aula, aprendiendo del consenso, del intercambio de ideas, del diálogo. De esta forma, el alumno aprenderá a ser autónomo en su aprendizaje para seguir aprendiendo a lo largo de la vida (Barona, 2015).

Los alumnos que compilan material de un e-PEL se sienten a menudo orgullosos y satisfechos cuando ven reconocidas sus habilidades. Gracias al enfoque del e-PEL, incluso existe reconocimiento de la persona en sí misma. Requisito previo es, sin embargo, la existencia de una base de confianza entre profesores y alumnos, la cual puede ayudar a resolver el conflicto entre la evaluación formativa y sumativa (Romero, 2011).

A través del e-PEL, se destaca aquello que el alumno sabe hacer:

Se podría afirmar que se trata de un instrumento en el sentido psicológico del término que explica las herramientas mentales como soportes y vehículos del pensamiento, pero que a su vez es un sistema dada su complejidad y puesto que alberga diferentes elementos interrelacionados en sí mismo. También se trata el portfolio como una metodología que busca hacer emerger las actuaciones más brillantes de cada individuo o como un estilo que marca una tendencia y un modo de actuar ya en los distintos estamentos de la vida. (Barberá y de Martín, 2011, p. 23)

El e-PEL supone una mejora de la gestión desde el punto de vista tecnológico, ya que constituye un instrumento que utiliza las herramientas con el objeto de recopilar múltiples muestras del proceso de aprendizaje en diferentes formatos (audio, vídeo, gráficos y texto). Sin embargo, podría utilizar el hipertexto para mostrar más claramente las relaciones entre objetivos, contenidos, procesos y reflexiones. El e-PEL aportaría así la posibilidad de que los marcos de expresión estén diversificados. Además, al tener un formato digital, aporta los beneficios propios de este tipo de tecnología (Quiñonero, 2011).

La mayor ventaja del e-PEL, sin embargo, podría subyacer en las posibilidades de comunicación electrónica con otros titulares del e-PEL u otros grupos, si este estuviera integrado en un PLE (Ruiz, 2011) y se utilizara como e-PEL 2.0, evolución que parece inevitable en la Sociedad de la Información y Comunicación (Clark, 2009). Así, se ampliaría la gama de opciones de retroalimentación y, por tanto, de oportunidades para evaluar su propio aprendizaje en dos sentidos. Los comentarios podrían realizarse no solo a través de la anotación, del comentario, de los marcadores, sino también mediante el contacto personal a través de herramientas de comunicación síncrona y asíncrona. De esta forma, aumentaría el número de personas que pueden ejercer como orientador o tutor. Junto con el profesor, también podrían hacer comentarios los compañeros de aprendizaje o expertos externos sobre el proceso de aprendizaje (Li, 2015). Además de la valoración personal (autoevaluación) y la evaluación externa, sería posible la coevaluación realizada por los compañeros, aunque aquí surge la pregunta de si estos compañeros estarían instruidos a tal efecto o si estarían lo suficientemente motivados para realizar una evaluación fundamentada. Estos dos aspectos deben ser tenidos en cuenta por el docente desde su papel de orientador del aprendizaje (Cristancho, 2002).

El e-PEL debería permitir la posibilidad de retroalimentación independiente del tiempo y espacio, elemento clave en entornos virtuales (Sevillano y Vázquez, 2014), lo cual permite recibir información útil de forma más rápida, frecuente y regular, que conduce a un desarrollo intensivo de la cultura de retroalimentación, que posibilita como evaluación formativa durante el proceso de desarrollo la construcción del conocimiento. El e-PEL pertenece al grupo de los llamados webfolios porque es accesible desde una página web, que constituye una recopilación de materiales coherente con la finalidad de conseguir una serie de objetivos unificados. Otros modelos ya existentes son los que se pueden crear y gestionar con *Wordpress* y *Wikispaces*.



Figura 18: Portfolio de Wordpress

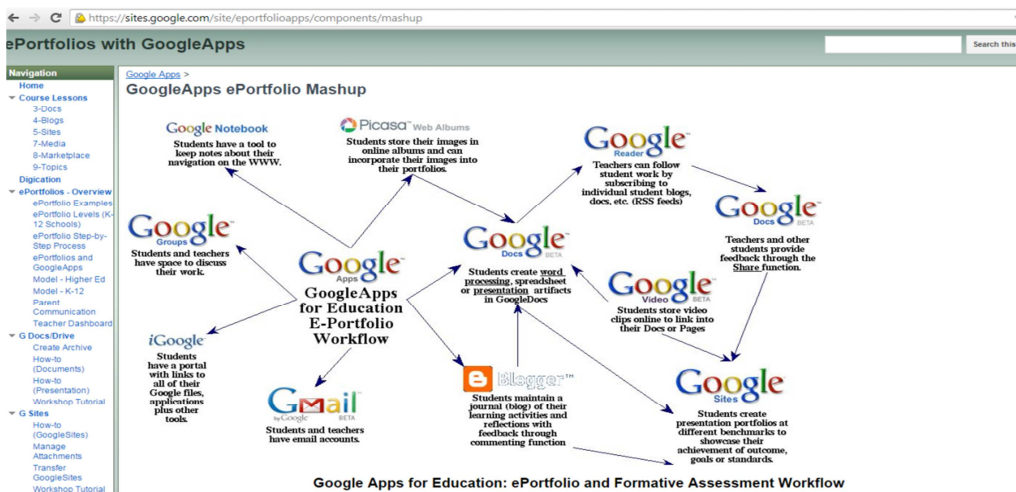


Figura 19: Portfolio de Google

Desde la perspectiva computacional, es una única carpeta en la que están archivados diferentes tipos de archivos en subcarpetas de materiales similares. Desde el punto de vista pedagógico, un webfolio contiene objetivos, tareas de evaluación, aprendizaje y reflexión personal. Cuando se publica en la Red, se convierte en una página de Internet (Gathercoal, Love, Bryde y McKean, 2002). Las ventajas de un webfolio, basado en un servidor, son obvias: el acceso se proporciona mediante conexión a Internet independientemente del tiempo y la ubicación, por lo que es accesible desde dispositivos móviles. Se podría afirmar pues que el e-PEL es *móvil*, ya es posible acceder a ellos desde cualquier lugar sin estar conectado físicamente a la red eléctrica. Aunque esto lo hace dependiente del acceso a un servidor institucional y su funcionalidad (Love, McKean, y Gathercoal, 2004). El e-PEL debe integrar todo el proceso de aprendizaje de un individuo durante toda la vida independientemente de las instituciones educativas. La idea del e-PEL personal, a lo largo de toda la vida, que puede ser utilizado por los alumnos (aunque no necesariamente), no resulta de momento factible, ya que no existen todavía versiones digitales del e-PEL para los niños y adolescentes. Aspectos a tener en cuenta a largo plazo son el funcionamiento del servidor, la gestión y conservación de las cuentas y el desarrollo de las aplicaciones.

El e-PEL permite una gestión más operativa de las muestras de aprendizaje, si bien esta se podría mejorar, ya que únicamente es posible almacenar archivos en diferentes formatos, si mediante hipervínculos se conectaran los archivos con los objetivos a los que hacen referencia y así hacer patente el proceso de aprendizaje. El requisito de capacidad a pesar de la abundancia de datos multimedia es bajo. El e-PEL se puede copiar en cualquier momento, y transferirse así a un dispositivo de almacenamiento virtual con cierta facilidad. El etiquetado, sin embargo, facilitaría la clasificación de los ejemplos. Asimismo, diversas opciones de recuperación mejoran el acceso a los recursos electrónicos (Rey y Escalera, 2011).

Se debería posibilitar la retroalimentación, a través de enlaces entre los contenidos del e-PEL. Gracias a que esta herramienta es fácil de manejar, se podrían vincular los productos de aprendizaje y los criterios (por ejemplo, retroalimentación a través de hipervínculos). Estos enlaces vincularían las partes entre sí y con el exterior. La estructura mediante hipertexto permitiría establecer vínculos con el desarrollo

personal del propio estudiante. Así, se podrían realizar referencias a las entradas anteriores (contenidos, objetivos, muestras), con lo cual se reforzaría la reflexión sobre el aprendizaje conseguido. La disposición de las entradas mantendría el orden cronológico, pero los hipervínculos permitirían una visión no secuencial (Amorós, 2007).

Las hojas digitalizadas del e-PEL no deben ser tipografías pasivas, sino que deben entenderse como objetos manipulables, en los que la interactividad y capacidad de respuesta deben combinarse para conformar un indicativo de calidad de los medios de comunicación, que a diferencia de los medios de comunicación analógica, por primera vez en nuestra historia cultural transforma el objeto de percepción en objeto de manipulación (Bernsteiner, Ostermann y Staudinger, 2008). Incluso reviste mayor importancia que esta manipulación se pueda realizar igualmente de forma conjunta y cooperativa, de tal manera que se posibilitaría una interacción directa entre el autor y los demás usuarios, ya que desaparece la unilateralidad asociada con los medios de comunicación analógica.

El e-PEL ofrece diferentes opciones multimedia, proporcionando así más posibilidades de presentación, de manera que se diversifica la variedad de formatos (texto, sonido, imagen, vídeo, animación). A través de la configuración de los productos de aprendizaje, se pueden presentar de forma más flexible (Himpsl, 2010). La versión desarrollada por el Ministerio permite además presentar el conocimiento y su desarrollo mediante diferentes formas de expresión multimedia. Esta tecnología y la digitalización es el eslabón central de las TIC. Mediante la digitalización, se procesa toda la información en un sistema. De esta manera, surgen nuevos sistemas multimedia y medios interactivos, donde convergen las TIC. Tipos de datos como imágenes, sonido, gráficos y vídeo pueden documentar los progresos efectivos y el proceso de su consecución de forma efectiva, lo cual no es posible en el formato impreso del PEL (Ruiz y López, 2004).

La producción de los productos de aprendizaje en forma digital promueve el uso de los contenidos a largo plazo. Asimismo, las entradas digitalizadas son más fáciles de transferir, ya que la totalidad de los archivos almacenados se puede importar a otro

sistema. Esta posibilidad de transferencia es sin duda un factor importante en la elección de la plataforma del e-PEL. El soporte físico de esta plataforma debe contar con una interfaz, apoyada por otras plataformas. Para la utilización del e-PEL como muestra de conocimientos lingüísticos con fines profesionales, se pueden recopilar y transferir las entradas mediante correo electrónico (Gallego, Cacheiro-González, Martín y Angel, 2009).

Esta herramienta puede utilizarse de muchas maneras y completar así cualquier proceso de aprendizaje, por lo tanto, pueden usarse en cualquier tipo de instituciones educativas, que a menudo asocian a su uso objetivos diferentes. Por un lado, el método *portfolio* constituye una herramienta para el desarrollo de competencias (Brahm, 2007). Por ejemplo, el tratamiento de la información y la competencia digital se pueden incardinar en el contexto de la información y la representación del conocimiento. La práctica de la competencia de aprendizaje, es decir, del aprendizaje autónomo, y de la competencia digital pueden llevarse a cabo sobre todo con la ayuda del e-PEL como herramienta de aprendizaje. Los conocimientos adquiridos mejorarán la competencia profesional de los usuarios, por lo tanto sus posibilidades de encontrar empleo y facilitarán su transferencia al mercado laboral. Esto también aumenta el prestigio de la institución educativa, que utilice esta herramienta.

Gracias a la facilidad de revisión y modificación, los estudiantes también toman conciencia del proceso de evaluación. Gracias al fácil almacenamiento de versiones de un producto de aprendizaje, el usuario puede comprender mejor la valoración del resultado. Mediante un proceso de evaluación desglosado, se contribuye a mejorar el aprendizaje (Barberá y de Martín, 2011). Asimismo, su uso no solo representa un cambio en la docencia, sino también en la evaluación de los progresos en el aprendizaje, que está relacionado, por supuesto, con el proceso de aprendizaje en conjunto. Por lo tanto, el tipo de evaluación es un argumento crucial en la aplicación del MCERL en las EOI, el cual es una evaluación de productos centrada en el aprendizaje por parte del profesor, mientras que el e-learning 2.0 es una evaluación para el aprendizaje, por consiguiente, una evaluación con respecto al proceso de aprendizaje pasado y futuro en sí mismo. Esto se relaciona básicamente con el ideal de aprendizaje de Humboldt, pero por el contrario, la evaluación no solo es llevada a cabo por el profesor, sino también

por el usuario (autoevaluación) y sus compañeros (coevaluación) (Sembill, 1996). El e-PEL contribuye a los dos objetivos de la evaluación, evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje (Lorenzo y Ettelson, 2005) y las tres formas de evaluación. El e-PEL se basa en la autoevaluación, su presentación ante una comunidad de aprendizaje puede ser el punto de partida de la coevaluación y la evaluación externa, por ejemplo, en el mercado laboral. La gama de formas de evaluación se amplía gracias la introducción de este método, lo que aumenta las posibilidades de retroalimentación y por consiguiente de mejora del alumno.

La ventaja de webfolios abiertos, basados en Internet como un elemento de e-learning 2.0, radica por tanto, en la interacción de la evaluación sumativa por parte del docente y formativa realizada por los compañeros. En la evaluación sumativa se evalúa la consecución de un objetivo fijado externamente, que el alumno no puede elegir, en un momento determinado, sin embargo, en la evaluación formativa y continua existe voluntariedad. El alumno presentará su trabajo ante un público seleccionado por él y recibirá retroalimentación y no una evaluación cuantitativa de un público externo, una nota. Su proceso de aprendizaje puede mejorar de forma permanente y esta información no solo se comenta de forma selectiva (Barberá y de Martín, 2011).

Los usuarios del e-PEL pueden representar a través de los elementos multimedia las relaciones entre los resultados del aprendizaje en la enseñanza reglada, no reglada y el aprendizaje informal. Una ventaja substancial para el proceso de aprendizaje sería el diálogo entre los alumnos y entre el profesor y los alumnos, que no permite el e-PEL, ya que no contempla la posibilidad de compartir contenidos, lo cual aportaría el efecto de la inmediatez: los comentarios se podrían realizar e intercambiar de forma fácil y rápida, y no mediante el correo electrónico, como en la versión oficial. Si surgiera algún problema, se podrían realizar las consultas con celeridad. Las respuestas y las posibles soluciones propuestas permanecerían en este formato digital, por tanto también podrían hacer uso de ellas otros usuarios que a posteriori encontrarán la misma dificultad (Barberá y otros, 2006).

La gestión del e-PEL requiere ciertas habilidades multimedia y promueve la adquisición de forma natural y sostenida de la competencia digital.

Asimismo, se fomenta la capacidad de aprender y escribir, así como la comunicación y las habilidades para resolver problemas. Se tiene que considerar la importancia de la competencia digital como competencia básica, ya que para el aprendizaje permanente el usuario tiene que contar con autonomía de aprendizaje en la gestión de su diario de aprendizaje en particular y de todas las aplicaciones del e-PEL como herramienta de aprendizaje en general (Kugler, 2008). La escritura y la organización de los textos, el diseño adecuado de página, la creación de gráficos atractivos, la optimización de imágenes escaneadas y postproducción de vídeo o audio y patrones de sonido conducen a una representación del aprendizaje amplia a través de una variedad de aplicaciones.

El e-PEL conlleva asimismo aspectos negativos, que es necesario conocer para poder tomar medidas al respecto y garantizar el éxito de su aplicación. Aunque el e-PEL es intuitivo y de fácil uso, un cierto grado de competencia digital se requiere por parte de los usuarios. Por ejemplo, con el fin de confeccionar su *Dossier*, los alumnos deben tener nociones de procesamiento de textos, ser capaces de utilizar un escáner para capturar y editar imágenes gráficas, o saber cómo digitalizar los archivos de audio y vídeo. Será, por tanto, importante que las instituciones educativas ofrezcan a los estudiantes el apoyo tecnológico necesario para que puedan integrar elementos multimedia en su aprendizaje de idiomas. No obstante, el e-PEL no incluye la función de ayuda para realizar estas tareas, la cual podría minimizar las desventajas de la falta de competencia digital por parte de los usuarios.

A pesar de la creciente competencia digital de los alumnos y sistemas de fácil uso para el usuario, la inversión de tiempo es ingente. De hecho, una competencia digital insuficiente puede suponer un obstáculo adicional en la gestión del e-PEL para usuarios poco versados en las TIC. Una formación previa y una tutorización inicial pueden contribuir a solucionar este problema, aunque con la consiguiente inversión de tiempo y dinero. Por consiguiente, hay que tener en cuenta este aspecto a la hora de introducir a los usuarios en el e-PEL (Prendes y Sánchez, 2008).

En primer lugar, el docente debe capacitar a los usuarios para hacer un uso óptimo de las características tecnológicas de la escritura electrónica, la colaboración y los registros de mantenimiento para considerar las implicaciones tecnológicas del e-

PEL. Por tanto, el docente debe introducir al alumno en los conceptos y aplicaciones básicos de Internet para aprovechar las características de diseño de la Web de manera eficaz, de tal modo que aúnen diferentes aspectos (elección de imágenes, creación de formatos web). De igual manera, es imprescindible ayudar a los usuarios a experimentar con las posibilidades multimedia para realizar documentos y animarlos a entablar discusiones críticas sobre los beneficios y desventajas de permitir el acceso público a sus documentos y las consideraciones previas que esta publicación supone (Puerta y Sánchez, 2011).

Los coordinadores TIC de los centros que utilicen el e-PEL deben colaborar para la elaboración de manuales en línea para ayudar a los profesores y alumnos en la gestión del e-PEL en la plataforma web. Asimismo, deben proporcionar un servicio de asistencia a través de la Web para solucionar posibles dudas o problemas. Desde los centros de formación del profesorado, es conveniente establecer las líneas presupuestarias necesarias para garantizar el apoyo y la formación de los profesores en el ámbito tecnológico mediante cursos a distancia. De igual manera, sería recomendable que cada centro que aplique el e-PEL pusiera a disposición de los alumnos ordenadores con conexión a Internet con la supervisión de un técnico para que el hecho de no tener conexión a Internet en el domicilio no sea una traba para utilizarlo.

Es necesario ayudar a los alumnos a reconocer qué información, formularios digitales y aplicaciones específicas pueden representar la adquisición de un nivel de una competencia determinada. Desde los coordinadores del e-PEL, deben partir iniciativas para familiarizar a los profesores con las políticas o protocolos institucionales relevantes para la publicación en Internet, confidencialidad de los usuarios y la información personal. De esta manera, sería conveniente establecer protocolos de publicación web y el control de los usuarios sobre los materiales publicados, lo cual les permite selectivamente dar a conocer su trabajo de diferentes formas a diferentes personas.

Un segundo inconveniente, aunque no de menor relevancia, es la incompatibilidad del e-PEL para integrar y ser integrado en otras aplicaciones y entornos virtuales de aprendizaje. El sistema donde se integran la mayoría de portfolios electrónicos es *Moodle*. *Mahara* es un portfolio electrónico que presenta compatibilidad

con otros sistemas. *MyStuff* permite una gestión común de grupos de usuarios, perfil personal con *Moodle*. Asimismo, *Exabis* y *SPDC*, cuya instalación permite activar dos nuevos bloques en el portfolio de Moodle: un *Portfolio Keeper* (un portfolio en sentido estricto) y un *File Cabinet* (un repositorio de archivos), relacionados entre sí, pero que pueden activarse de forma independiente, permiten convertir en muestra de aprendizaje una tarea *Moodle*. Sin embargo, la mayoría de portfolios electrónicos no contemplan la inclusión de herramientas y sistemas de la Web 2.0, tales como redes sociales, servicios de creación y gestión de blogs, servicios de microblogging, wikis, sistemas de gestión de documentación online, servicios de alojamiento de material fotográfico, vídeos y presentaciones, lectores de RSS y herramientas de gestión de marcadores sociales (Muñoz-Justica, Sánchez, Sahagún y Bria, 2008).

Si se incluyera *Twitter* en el e-PEL, facilitaría un servicio para compartir información sobre cualquier noticia o enlaces interesantes. De igual manera, permitiría la participación de cualquier persona externa al propio curso de diferentes maneras tales como a través de una lista de participantes del curso o de personas interesadas en la temática del grupo (Varo y Cuadros, 2013). La integración en *Moodle* se podría llevar a cabo de dos formas diferentes: a través de un bloque HTML, interno o externo, o mediante el módulo *Twitter block*. No obstante, esta aplicación debe ser mejorada ya que ha dado problemas en los proyectos piloto que se han realizado (Fano, 2011). En resumen, *Twitter* presenta diversas ventajas para el aprendizaje de idiomas:

- Se favorece de manera notable la motivación del alumno en la producción propia de textos en una lengua extranjera, quien pierde muy rápidamente el miedo a redactar en una lengua diferente a la suya materna, gracias en parte a la obligada brevedad de sus mensajes (140 caracteres como máximo).
- Con una metodología adecuada se puede mejorar cualitativamente la expresión escrita de cada estudiante en la lengua meta.
- Estimula considerablemente la comunicación en una lengua extranjera entre los alumnos y con el equipo docente, aparte de que fomenta considerablemente la socialización, al reforzar la conciencia de grupo.
- Frente a las reticencias mostradas inicialmente, después de llevar a cabo la tarea, *Twitter* es percibido por una gran mayoría del alumnado como una herramienta que favorece eficazmente su aprendizaje de la lengua extranjera. (Ruipérez, Castrillo y García, 2011, p. 163)

A través de *Facebook*, se permitiría la conexión con la cuenta del curso y el envío de mensajes al muro de *Facebook* por parte de los alumnos a través del propio curso. Esta aplicación funciona correctamente, sin embargo no registra los mensajes

enviados por otros usuarios de *Facebook* a la plataforma. Se pueden tener muchos amigos interesados en el aprendizaje de lenguas, los cuales podrían compartir información, conocimientos o experiencias con el resto de usuarios del e-PEL (Álvarez, 2014). Para su inclusión, resultaría primordial registrar el sitio *Moodle* en *Facebook Developers*. Se facilitaría un código API de *Facebook* y se integraría en la configuración del módulo (actividad). Después de ser habilitado, en el perfil de los usuarios se añade un nuevo campo (*Facebook*), lo cual posibilita la conexión de los usuarios con su perfil.

La conexión del e-PEL con *Google Drive* proporcionaría servicios de búsqueda de *Google*, integrados en *Moodle*, lo cual se llevaría a cabo mediante el servicio de *Google Apps*. A partir de la versión 2.0 de *Moodle*, existe la opción de utilizar el nuevo repositorio *Google Drive*, que posibilita directamente integrar ficheros en *Moodle* que se encuentren en nuestra cuenta de *Google Drive*. Las aplicaciones *Google Apps* suponen una opción comercial para usar los diferentes servicios de *Google Drive* en *Moodle*. Se podría disponer de un servicio educativo gratuito, aunque habría que presentar una solicitud previa para demostrar la pertenencia a un centro educativo. La cuenta de los usuarios de *Moodle* se crea de forma automática en *Google Apps*. Se integran mediante SSO (Single Sign On, en inglés) de tal manera que los alumnos entran en *Moodle* a través de un correo *Gmail*, es decir, que este usuario sirve también para *Moodle* y a través de un bloque se tiene acceso a los servicios de *Gmail*, *Calendar*, *Google Sites* y *Google Drive* (Lema, 2014).

La integración de *Delicious* en el e-PEL tendría el inconveniente de que no existen módulos de integración específica para *Moodle*. Sin embargo, ofrece gran utilidad a través del bloque de canales RSS de *Moodle* para la notificación de cualquier novedad en una cuenta o búsqueda de términos (Meléndez, 2013).

Si se incluyera cualquier blog (*Blogger*, *WordPress*...) en el e-PEL resultaría de gran utilidad para la integración de diferentes servicios web en *Moodle* a través del bloque de canales RSS o para recibir las notificaciones de nuevos posts o comentarios (Cánovas, 2009).

Mediante *Youtube* en el e-PEL, habría grandes posibilidades para la recopilación de vídeos sobre diferentes temáticas a través de listas de reproducción. La inclusión se llevaría a cabo a través del código HTML incrustado (vídeos individuales o listas de reproducción) o el bloque *Multimovie* (Fernández, González y Pérez, 2012). La inclusión de *Slideshare* es parecida a la de *Youtube*, en este caso para recopilar presentaciones sobre diferentes temáticas. Esta integración se llevaría a cabo mediante código HTML inserido o a través del canal RSS de *Moodle* (Tomé, Pérez, Jiménez y Fernández, 2007). Otro aspecto que puede revestir dificultad es la selección y publicación de contenidos. Hay que tener en cuenta que los usuarios pueden determinar de qué modo, durante cuánto tiempo y quién puede tener acceso a partes del e-PEL. El usuario debe poder definir, de forma explícita, qué información le interesa que sea almacenada en su e-PEL, así como establecer las reglas de privacidad de esta información. El sistema almacenaría y recuperaría la información del e-PEL de los usuarios utilizando la interfaz de programación de aplicaciones desarrollada para este fin. Al e-PEL podrían estar conectados diferentes sistemas que permitirían compartir información de los usuarios con aquellas personas que elijan.

Corresponde al usuario del e-PEL decidir qué ejemplos de su trabajo desea incluir en su *Dossier*, que sirvan para ilustrar su nivel de competencia o los procesos que ha seguido en el aprendizaje de la lengua. A tales efectos, hay que seguir las instrucciones de ayuda de la aplicación, seleccionando el archivo en cuestión en el propio ordenador del usuario y subirlo luego al e-PEL, que permite clasificarlo dependiendo de su tipología. En un *Dossier* no es recomendable incluir todos los trabajos, es suficiente una selección que siempre debería ser flexible y sujeta a cambios según las necesidades del usuario y de su función en cada momento determinado. Un buen *Dossier* debería contemplar ejemplos que demuestren el nivel de competencia en materia de idiomas, que nos puedan servir bien para, por ejemplo, conseguir un trabajo en particular, para acceder a realizar unos estudios en concreto o, sencillamente, atestiguar el proceso de aprendizaje que se ha seguido para ser capaz de adquirir un nivel determinado de una competencia.

Otro problema es el que se deriva de las opciones de organización y selección, de las que depende en gran medida la flexibilidad del sistema. Este aspecto de gran

relevancia, si queremos que el e-PEL se adapte a las necesidades del usuario. Por tanto, el e-PEL tendría que considerar las funciones y la posibilidad de adaptación al usuario. Entre las funciones, podemos destacar el desarrollo y planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, el acceso a la formación, la acreditación de conocimientos, el almacenamiento de muestras de aprendizaje, la retroalimentación, la determinación de los objetivos, el aprendizaje colaborativo y la publicación de contenidos.

En el caso de la EOI, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los contenidos del e-PEL deberán integrarse en un todo significativo a partir de los objetivos propuestos para cada destreza, de manera que el usuario adquiriera las competencias necesarias a través de las actividades y tareas comunicativas. El e-PEL deberá tener en cuenta la evaluación de progreso, integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para que se pueda valorar la mejoría y las dificultades de aprendizaje y sea posible buscar soluciones en tiempo real para los problemas. Esta evaluación supondrá la recogida sistemática de datos tanto cualitativos como cuantitativos de cada usuario (comentarios o notas relacionadas con la participación en clase, con las intervenciones orales o trabajos escritos, con las pruebas puntuales y con la asistencia y motivación).

La utilización de un e-PEL puede requerir tanto para docentes como para usuarios una inversión ingente de tiempo y esfuerzo. Por tanto, se hace necesaria una planificación de todos los aspectos que conforman el e-PEL y su aplicación. El profesorado tiene que tener claros su papel y su responsabilidad en este proceso, ya que se deberá llevar a cabo una revisión del currículo y de la práctica docente y surgirá la necesidad de rediseñar estos aspectos, lo cual requerirá planificación y el respaldo necesario por parte de las instituciones, equipo directivo, docentes y alumnos.

El e-PEL supone un cambio de la enseñanza-aprendizaje de idiomas, ya que el profesor tiene que cambiar su manera de enseñar y los alumnos, su manera de aprender. Uno de los pilares del e-PEL, el cual requerirá tiempo de adaptación, es la autonomía de aprendizaje, entendida como la capacidad de hacerse cargo de su propio aprendizaje, la cual supone una variedad de comportamientos autoregulatorios que se adquirirán mediante la práctica como componente integrado de conocimiento y habilidades que constituyen la finalidad del aprendizaje. El usuario autónomo comprende el propósito

del programa de aprendizaje, aceptando de forma explícita su responsabilidad, así como compartiendo la negociación de los objetivos de aprendizaje. Asimismo, toma la iniciativa en la planificación y ejecución de las actividades, al tiempo que revisa regularmente su aprendizaje y evalúa su efectividad (Little y Perclová, 2003). El profesor que fomenta la autonomía intenta desarrollar en los alumnos la habilidad de aprender por sí solos, marcándose objetivos, reflexionando sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje autoevaluándose, aprendiendo a desarrollar una metodología de trabajo que le capacite para solucionar problemas mediante la competencia estratégica (Antón, 2014).

Se deben delimitar minuciosamente la finalidad y los límites del proyecto de implantación del e-PEL, los cuales deben ser realistas en cuanto a los logros que se pueden conseguir en las primeras fases. Por consiguiente, habría diferentes etapas de construcción de un e-PEL (Barrett, 2013). La primera se referiría a la finalidad. Es de suma importancia establecer desde el principio la finalidad del e-PEL. ¿Qué se pretende conseguir? ¿Existen resultados o métodos que se han de demostrar? ¿Cómo se debe incorporar la progresión de aprendizaje? ¿Es el e-PEL de interés particular o persigue la difusión de las muestras de aprendizaje? ¿Cuál es el papel de los docentes y de los alumnos? Por tanto, habrá que idear un diseño previo del proyecto que permita una organización eficaz de todos los contenidos, un estudio del perfil, necesidades e intereses de los usuarios. A continuación, se procedería a la recopilación y selección de contenidos. Hay que determinar qué muestras de aprendizaje vamos a incluir en nuestro e-PEL y cómo las vamos a seleccionar y a clasificar. Dentro de las aplicaciones más básicas existen las posibilidades como la creación de un archivo digital de la muestra de aprendizaje, teniendo siempre en cuenta el lugar de la Web donde vamos a alojarlo y la organización prefijada, la utilización de una tabla o lista para exponer los productos de que va a constar el e-PEL. Esa lista debe contemplar la posibilidad de ampliación, ya que una de sus características es el aprendizaje a largo plazo. Asimismo, podemos optar por la organización de los contenidos por bloques, un sistema de navegación sencillo para acceder a los contenidos. Otro aspecto es la reflexión sobre el aprendizaje, finalidad principal de cualquier e-PEL.

Por consiguiente, son imprescindibles la reflexión explícita sobre cada uno de los productos de aprendizaje que se incluyan y la inclusión en la página principal del e-PEL de una descripción general de los objetivos y motivaciones por las cuales se utiliza, es decir, una declaración de intenciones. En cuanto a la comunicación e interacción, se pretende conseguir una mejora del aprendizaje mediante la retroalimentación externa. La Web 2.0 nos ofrece gran cantidad de herramientas de comunicación (incluso el e-PEL puede contener herramientas que permitan dicha interacción, tales como blogs, wikis, *Google Drive*), lo cual permite un diálogo con otras personas para poder mejorar el aprendizaje. La retroalimentación sobre el aprendizaje conseguido y sobre su consecución es el mejor sistema para alcanzar una mejora apreciable. De hecho, se ha demostrado los portfolios electrónicos *cerrados*, de acceso limitado, presentan pocas posibilidades de progreso para el usuario. La última fase consistiría en la presentación y publicación, es decir, dar a conocer el e-PEL mediante distribución y publicación de su contenido, con o sin restricciones, sería la etapa final de su diseño y configuración.

Los docentes deben recibir formación sobre el e-PEL para comprender su transcendencia en el aprendizaje. Esta preparación es independiente de aquella de tipo técnico que también necesitarán y puede requerir una gran inversión de dinero y esfuerzo. No sería realista, por consiguiente, asumir que el profesorado cuente con estas destrezas sin formación previa. De hecho, puede haber profesorado que todavía no haya trabajado con el PEL en formato impreso. Otro aspecto a tener en cuenta a la hora de planificar esta formación es la dedicación que requerirá del profesorado, que tendrá que dedicar tiempo fuera de la jornada lectiva a la actualización didáctica y tecnológica. Los docentes pueden incrementar su motivación si cuentan con tiempo adicional para practicar y familiarizarse con el e-PEL. Por consiguiente, es recomendable consultarles sobre cuáles serían sus necesidades en lo que respecta a estos dos tipos de actualización.

Por consiguiente, la formación del profesorado sobre el uso del e-PEL deberá contemplar la valoración del proceso de aprendizaje en todas sus dimensiones, la comparación del metalenguaje encaminada a la mejora del entendimiento mutuo alumno-profesor y el cambio de rol del profesorado (Álvarez y otros, 2005). Este cambio del papel del profesor se concreta en las funciones de guía, tutor, orientador, fomento de la reflexión metalingüística y la valoración de capacidades (parciales). Los

alumnos, en general, no consideran relevante la reflexión sobre el aprendizaje. Este aspecto puede suponer un inconveniente importante en la implantación del e-PEL, por lo que se deben justificar bien dos aspectos. Por un lado, la relevancia del e-PEL como instrumento de enseñanza-aprendizaje y de evaluación alternativa, en lo que respecta a la didáctica. Por otro lado, las ventajas de las TIC que nos ofrece el e-PEL. Con los alumnos que ya han trabajado con la versión escrita se tiene que hacer hincapié en el segundo aspecto, mientras que con los que no han trabajado nunca con el PEL se deben destacar ambos.

En la dimensión didáctica, habría que destacar la competencia de aprender a aprender, cuya función es fomentar en el alumno su capacidad de autoaprendizaje, la cual reviste también una gran relevancia en un proceso del que el titular debe aprender a responsabilizarse. A tales efectos, se debería desarrollar en el usuario del e-PEL no solo sus capacidades innatas, sino estrategias de aprendizaje adecuadas para la autoformación, así como actitudes positivas hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje (Chauvell, Hernández y Laborda, 2015). Asimismo, es necesario ayudar al usuario a reconocer la gran importancia de este aspecto en el aprendizaje de idioma, en el que un buen uso de las estrategias debe constituir la base del futuro aprendizaje de lenguas, ya que las tareas, y todas las actividades relacionadas con las mismas, se centran principalmente en el alumno y en su actuación, el papel del profesor será el de presentador, impulsor y evaluador de la actividad, siendo su función determinar el uso adecuado del idioma por encima del conocimiento del sistema teórico del mismo y de la mera corrección formal (Gu, 2015). Se debe recordar que los errores del alumno son inevitables, que deben aceptarse como producto de la interlengua de transición, y por tanto, no se deben considerar a menos que sean sistemáticos o interfieran en la comunicación, lo cual no excluye en absoluto un análisis de dichos errores con la finalidad de que el usuario reflexione sobre su actuación y sea capaz de mejorarla (Al-khresheh, 2015).

La combinación de aprendizaje presencial y virtual se conoce como aprendizaje híbrido (*blended learning*), el cual supondría un salto cualitativo en comparación con el PEL en formato impreso. Mediante el espacio virtual, el aprendizaje síncrono en el aula ya no sería la única situación de enseñanza-aprendizaje, gracias al espacio de

aprendizaje virtual, que también se podría utilizar de forma asíncrona. El proceso activo de aprendizaje organizado de forma individual se vería favorecido gracias a la independencia de tiempo y lugar, el ritmo individual de aprendizaje y los hábitos personales de aprendizaje (Díaz, Ruiz y Pérez, 2011). Sin embargo, el e-PEL no ofrece ningún espacio virtual, donde el alumno pueda aprender por su cuenta aquellos aspectos que revisten mayor dificultad.

Las comunidades virtuales de aprendizaje se basan en relaciones humanas. Se plantea, por tanto, el desafío de la organización de tales grupos de aprendizaje en la Red, los cuales se complementan. Mientras que otros portfolios electrónicos (por ejemplo, Mahara) permiten la creación de grupos, el e-PEL no incluye ni siquiera ninguna forma de comunicación con los demás compañeros de aprendizaje, ni tan solo los inscritos en el curso presencial, por ejemplo, de la EOI. El e-PEL desarrollado por el Ministerio permite el almacenamiento de las muestras de aprendizaje, pero no admite ningún criterio para organizarlas. Con opciones personalizadas de gestión de los archivos, el sistema se convertiría en una plataforma en que los usuarios podrían estructurar la información de una manera autónoma y fácil. El e-PEL carece de sector público, el cual podría funcionar como una base de datos y, complementado con las herramientas apropiadas, podría constituir un lugar de encuentro e intercambio en forma de foro o blog. Sería, por tanto, el espacio de comunicación para un grupo de estudiantes (García-Doval, 2005).

El e-PEL no incluye ninguna novedad respecto a su homónimo en formato impreso en lo que concierne al aprendizaje cooperativo. La comunicación y el intercambio con otros sobre procesos de aprendizaje, problemas, experiencias, autoevaluación, coevaluación y sugerencias forman parte de su gestión, aunque no hay ninguna aplicación que permita estas acciones a través de la plataforma. La discusión con profesores, expertos u otros estudiantes sobre el proceso de aprendizaje y la adquisición de conocimiento es la clave del aprendizaje desde una perspectiva constructivista. Participar en calidad de experto, aprender de y con los demás en grupo, los errores y estrategias de aprendizaje son actividades que pueden y deben hacer los alumnos a través de la TIC desde el punto de vista de este modelo de aprendizaje (Zambrano, 2014).

Capítulo 3: Del e-PEL al u-portfolio

1.3.1 De la Web 1.0 a la Web 4.0

Tim Berners-Lee propuso en 1989 el término World Wide Web (lo que se conoce normalmente como www) para designar una manera de organización de la información. Esta concepción se fundamentaba en el hipertexto como nexos de contenidos con una organización jerárquica (Berners-Lee y Fischetti, 2000). Este concepto se define como un sistema tecnológico y social para interactuar a través de redes tecnológicas, el cual mejora la cognición humana, la comunicación y la cooperación (Berners-Lee, Hendler y Lassila, 2001). La cognición es el requisito necesario para la comunicación y la condición previa para cooperar (Fuchs y otros, 2010). Se han hecho grandes avances sobre la Web gracias a las TIC en las últimas dos décadas, lo que ha resultado en cuatro generaciones: La Web 1.0 suponía una red de conocimiento, la Web 2.0, una red de la comunicación, la Web 3.0, una red de cooperación y la Web 4.0 parece que será una red de integración.

Web 1.0 es la primera generación de la Web que, según Berners-Lee y Fischetti (2000), podría considerarse un sistema de cognición solo de lectura (Getting, 2007). La Web 1.0 comenzó como un lugar de información para las empresas para difundir información entre sus empleados. La Web original proporcionó a usuarios restringidos la posibilidad de interacción o contribución de contenido, es decir, búsqueda y lectura de información. De hecho, el término Web 2.0 surge en contraposición a la Web 1.0 (Castaño, Maíz, Palacio y Villarroel, 2008): los usuarios se convierten también en creadores de nuevos contenidos (De la Torre, 2006), ya que las aplicaciones de la Web 2.0 permiten la publicación sin conocimientos de programación. Dale Dougherty definió la Web 2.0 en 2004 como web de lectoescritura, cuyas tecnologías permiten el montaje y la gestión de información a grandes multitudes globales con intereses comunes en interacciones sociales (O'Reilly, 2007).

La Web 3.0 o Web Semántica tiene por objetivo disminuir las tareas y decisiones de los usuarios, delegando en máquinas, proporcionando contenidos legibles por máquinas en la Web (Los Santos, Nava y Godoy, 2009). En general, en la Web 3.0 están

incluidas dos plataformas principales, tecnologías semánticas y entorno informático social. Las tecnologías semánticas representan estándares abiertos que se pueden aplicar a la Web. El entorno informático social permite la cooperación entre seres humanos y máquinas y la organización de un gran número de comunidades sociales en la Red (Saavedra, 2014). La Web 4.0 es todavía una idea en progreso y no existe una definición exacta. Conocida como Web Simbiótica, su objetivo radica en la interacción entre humanos y máquinas en simbiosis. De esta manera, será posible configurar más interfaces de gran alcance, controladas mentalmente mediante la Web 4.0, es decir, las máquinas desarrollarían interlengua para leer los contenidos de Internet y reaccionar en lo que respecta a la decisión y ejecución (Aghaei, Nematbakhsh y Farsani, 2012).

La Web 1.0 y Web 2.0 se diferencian en la gestión de contenidos y el tipo de intervención del usuario: la Web 2.0 permite la creación y gestión de contenidos a los usuarios, junto con el creador, al igual que compartir información (Adell y Castañeda, 2010), mientras que la Web 1.0 supone una red estática que transmite información y conocimiento de manera unidireccional (Santos, Etxeberria, Lorenzo y Prats, 2012). En la Web 1.0 se podía tener acceso a muchas páginas web a través del ordenador, en la Web 2.0 diversos contenidos son compartidos por millones de usuarios a partir de servicios interactivos, lo que fomenta la lectura y escritura compartidas entre usuarios, junto con el aspecto comunicativo, contrariamente a la Web 1.0, que se restringe a la consulta de páginas web. En lo que respecta al estado, la Web 1.0 es de carácter estático y la Web 2.0 se caracteriza por su dinamismo (Quesada, 2013). En la Web 1.0, el usuario ni crea ni edita, ya que son tareas que están restringidas a los administradores de la página web. En cambio, en la Web 2.0, todos los usuarios se transforman en editores, que contribuyen a la información de la Web, es decir, la Web 2.0 se fundamenta en la colaboración y desarrollo cooperativo de los contenidos del sitio, por parte de los usuarios junto con los moderadores del portal (Castaño y otros, 2005). En resumen, los principales rasgos que diferencian la Web 1.0 de la Web 2.0 son la interactividad, el aprendizaje colaborativo, la multidireccionalidad y la libertad de edición y difusión (García, 2008).

La World Wide Web supuso al principio una nueva fuente de materiales para la enseñanza de idiomas. En este tiempo, la investigación se centró en realizar propuestas

para explotar didácticamente estas páginas multimedia (González, 1999). Estas sugerencias evolucionaron hacia el diseño de actividades didácticas que fomentaban la búsqueda de información en Internet con objetivos didácticos determinados, en un principio de carácter individual, que evolucionaron hacia la *Webquest*, que, según Dodge (1995), es “an inquiry-oriented activity in which some or all of the information that learners interact with comes from resources on the internet”.

Internet se caracterizó en un primer momento por el texto escrito, pero poco después surgió la World Wide Web, cuya principal aportación a la comunicación es la fusión del hipertexto y los elementos multimedia, que revolucionaron la enseñanza-aprendizaje de lenguas, ya que vincula textos, como hace el cerebro humano con las ideas, hecho existente en textos escritos (por ejemplo, las notas de página), pero novedoso mediante las TIC. Surge la reflexión sobre la libertad de elección de hipervínculos (Landow, 1995; Laufer y Scavetta, 1992), en lo que respecta al diseño de materiales didácticos interactivos, considerando al docente el diseñador de los itinerarios hipertextuales, aspecto que entronca con el papel del profesor en el aprendizaje a través de las TIC (Cruz, 2014).

O'Reilly (2005) resume las diferencias entre la Web 1.0 y Web 2.0 de la siguiente manera:

Tabla 7

Web 1.0 vs. Web 2.0.: O'Reilly (2005)

Web 1.0	Web 2.0
Double click	Google AdSense
Ofoto	Flickr
Akamai	BitTorrent
Mp3.com	Napster
Britannica	Wikipedia
Personal websites	Blogging
Evite	Upcoming.org and EVDB
Domain name speculation	Search Engine optimization
Page views	Cost per click
Screen scraping	Web services
Publishing	Participation
Content Management Systems	Wikis
Directories (taxonomy)	Tagging (folksonomy)
Stickiness	Syndication

SCOPEO (Observatorio de la actividad, la innovación y las tendencias en la Formación en Red) (2009) resume así las diferencias entre la Web 1.0 y la Web 2.0:



Figura 20: Web 1.0 vs. Web 2.0 (SCOPEO, 2009)

Tabla 8

Caracterización de la Web 1.0 y la Web 2.0 (SCOPEO, 2009)

Web 1.0	Web 2.0
Red de documentos	Red social
Recepción de información	Web para escribir
El “otro” es compañía	El “otro” es miembro de la comunidad
Relación Persona-Máquina	Relación Persona-Máquina-Persona
Software como producto comercial	Software como servicio libre en la Web
Publicidad de masas	Publicidad personalizada
Información	Opinión
Metáfora “puntocom”	Metáfora del “puzzle”
Editores autorizados	Todos pueden editar
Sitio Web de fin específico	Sitio Web con combinación mixta

La Web 2.0 está caracterizada por los llamados *mashups*, que agrupan diferentes contenidos web, de tal manera que surge uno nuevo. Un ejemplo al respecto es *Sloodle*, que supone una mezcla de *Moodle* con *Secondlife*:

Una formación creativa a través de mashups abarca combinaciones y mezclas de aplicaciones web, metodologías, dispositivos y recursos de los que ya disponemos en la actualidad. La clave reside en diseñar actividades de aprendizaje que se convertirán en experiencias formativas únicas, motivadoras y significativas, remezclando, combinando (mashups) medios, contenidos, herramientas, formatos... y, esto es lo que *Sloodle* ejemplifica, la interconexión a través de

actividades de aprendizaje de varias herramientas tecnológicas en el contexto web y en los mundos virtuales 3D. (Martínez, 2014, p. 6)

SLOODLE is a free and open source project which integrates the multi-user virtual environments of [Second Life®](#) and/or [OpenSim](#) with the [Moodle™](#) learning management system.

SLOODLE provides a range of tools for supporting learning and teaching to the immersive virtual world; tools which are fully integrated with a tried and tested web-based learning management system used by hundreds of thousands of educators and students worldwide.

Tools and Features

- **Connect to a chatroom** with the [Web Intercom](#). Students can participate in chats in Second Life using the accessible Moodle chatroom. Discussions can be archived securely in a Moodle database.
- **Make presentations** with the [Presenter](#). Slides can be quickly uploaded to Moodle in a variety of formats, then viewed in-world as part of a live presentation or asynchronously in Moodle.
- **Gather feedback** with the [Choice](#).
- **Manage in-world assignments** with the [Assignment Drop-Box](#). Review grades quickly and easily in the standard Moodle gradebook.
- **Distribute inventory** with the [Vendor](#).
- **Link identities** of Moodle users and avatars with the [Reg-enrol booth](#).
- **Take quizzes** in-world with real-time feedback with the in-world [Quiz Chair](#), integrated with the Moodle gradebook.
- **Track points** in in-world quizzes and games with the [Scoreboard](#).
- **Manage scenes** of different objects with the [Rezzor](#). 3D objects and activities can be easily arranged, saved and recreated.
- See [the full list of tools](#) for more.

All of the tools come with full copy, modify and transfer permissions and can be easily altered and customized.



Figura 21: Sloodle

Desde el punto de vista didáctico, la Web 2.0 ofrece personalización, según las necesidades e intereses del alumno, lo cual favorece la autonomía en el aprendizaje y por tanto su autoregulación. Asimismo, las posibilidades de comunicación permiten el aprendizaje cooperativo y la publicación de contenidos motiva el carácter social del aprendizaje (McLoughlin y Lee, 2007).

El blog puede utilizarse como portfolio electrónico, ya que el estudiante puede dar a conocer su aprendizaje a un público, para poder recibir su feedback (Herrera, 2007). El e-PEL no permite la publicación de muestras de aprendizaje, al igual que la versión impresa, es decir, el e-PEL debería caracterizarse en primera línea por la interactividad (García, 2005).

La Web 2.0 ha contribuido al desarrollo de los PLE para el aprendizaje de lenguas, que constituyen un ámbito sociotecnológico en el que interactúan usuarios de la lengua y de la tecnología web con la finalidad de mejorar sus competencias lingüísticas mediante tareas comunicativas digitales, lo que se denominan tareas 2.0 (Vázquez-Cano y Sevillano, 2011). La metodología subyacente se basa no solo en teorías lingüísticas comunicativas o funcionales, sino también en el constructivismo educativo. Entre las tareas del docente se encuentra, por consiguiente, la integración de estos medios didácticos con el fin de mejorar la enseñanza-aprendizaje de idiomas. Por tanto, la

formación del profesorado debe contemplar el uso didáctico de las TIC para llevar a cabo dicha incorporación (del Moral y Villalustre, 2012).

Lanier (2006) y Keen (2007) se mostraron críticos con la Web 2.0, cuyo argumentario se resume de la siguiente manera (Cambra, 2008):

- Equiparación experto-aficionado: En la Web 2.0 el individuo se faculta a sí mismo para desempeñar tareas encomendadas anteriormente a cuerpos especializados. El efecto democratizador que conlleva la expansión tecnológica, si bien puede estimarse como deseable en términos éticos, puede resultar perjudicial, porque atenta contra la posibilidad discriminativa en lo que respecta a mérito o talento, eje fundamental en la articulación social de nuestra sociedad moderna.
- Disminución del nivel cultural: El dominio de la cultura sería uno de los primeros afectados como consecuencia del punto anterior. Hacer de la producción de contenidos culturales una cuestión de aficionados es acercarla a una pérdida de calidad y valor en el producto obtenido y sus expectativas.
- Fractura industrial: El principal objetivo de la industria de los medios descansa en el descubrimiento y reconocimiento del talento. Prescindiendo de esta industria se liquida un mecanismo de filtrado necesario sin aportar otro que lo sustituya convenientemente.
- Conocimiento frente de opinión: El campo del saber y del conocimiento riguroso y objetivo sería otro de los dominios que resultarían damnificados en esta situación. Epistemológicamente, cuando hay una equiparación entre voces cualificadas y no cualificadas en la generación de conocimiento, este se resiente y tiende inexorablemente a la mistificación, la vaguedad, la imprecisión o directamente a la falsedad. La línea divisoria que separa opinión y conocimiento objetivo se vuelve así peligrosamente borrosa.
- Individuo frente a colectivo: No debería reemplazarse al individuo cualificado por la acción de una presunta inteligencia colectiva superior que se parece presuponer en macroproyectos como *Wikipedia*. La historia demuestra que no resulta de todo aconsejable depender del buen hacer de las masas. El equilibrio entre el individuo

y el colectivo está en la base de la democracia, de la comunidad científica y de otros proyectos fructíferos.

Desde el punto de vista de la didáctica de lenguas, la Web 2.0 se fundamenta en el aprendizaje a partir de la acción, la interacción y la cooperación, pilares que implican un aprendizaje más significativo (Thomas y Reinders, 2010). Las tareas de aprendizaje a través de la Web 2.0 se basan en la interacción del aprendiz con otros actores del proceso de aprendizaje, también fuera del ámbito exclusivamente académico.

La Web 2.0 presenta en la enseñanza-aprendizaje de lenguas en el ámbito académico diversas limitaciones en lo que respecta al cumplimiento del temario, ya de por sí denso, y la falta de tiempo de dedicación del alumnado para familiarizarse y utilizar todas las aplicaciones existentes y del profesorado para diseñar la clase a través de la Web 2.0. Otro aspecto que se debe considerar son los *lurkers* o participantes pasivos. En consecuencia, se deben considerar medidas para fomentar la participación de estos estudiantes (Jordano, 2009).

Es necesario establecer el uso didáctico de estas herramientas para enseñar y aprender idiomas. Castaño y otros (2008) las dividen en tres grupos: herramientas de edición, para publicar contenidos en Internet en diferentes formatos, agregadores o lectores de feed, que permiten el acceso a contenidos de interés por sindicación y versiones online de aplicaciones antes descargables, como editores de imagen o vídeo. Considerando el objeto de esta investigación, es conveniente comentar las características de las aplicaciones que guardan más relación y tienen mayor relevancia para el carácter colaborativo del aprendizaje de lenguas que promulga el e-PEL: los blogs y los wikis.

Un blog es una página web organizada cronológicamente, que admite comentarios y suscripciones y que lleva una línea editorial más o menos definida (Herrera, 2007). La enseñanza-aprendizaje mediante los blogs requiere la autorregulación del aprendizaje y la competencia digital, ya que las competencias se desarrollan a través de la reflexión o autorregulación (Boekaerts y otros, 2000), la cual se puede llevar a cabo mediante el trabajo con blogs. Asimismo, la participación puede

tener como resultado el aprendizaje significativo (Farmer, Yue y Brooks, 2008) para el alumnado y resultar útil también para el profesorado en la asunción del nuevo papel del docente en la enseñanza de idiomas. En este caso, se entiende el blog como portfolio electrónico, si bien existen algunas diferencias:

Una primera es que existen diferentes tipos de portafolios digitales, siendo unas características compartidas por todos ellos la capacidad de registrar y guardar las actividades y productos de los estudiantes así como los comentarios (*feed-back*) que el profesor hace. No obstante, ni todos los tipos de e-portfolio proveen un sistema explícito de autoevaluación ni tampoco están regulados explícitamente para la autorregulación del aprendizaje; por su parte, los blogs sí. (Martínez, 2014, p. 6)

La segunda diferencia se refiere a su uso. Los blogs pueden constituir un elemento de organización de la clase con comentarios de alumnos, elementos de evaluación y de autorreflexión de los alumnos o se pueden usar como diarios personales a modo de un portfolio electrónico. En este caso, fomentan más el aprendizaje autorregulado gracias a su flexibilidad, si bien no incluyen criterios de evaluación (Bartolomé y otros, 2014).

Palomo, Ruiz y Sánchez (2006) enuncian las ventajas didácticas de los blogs:

- Interacción
- Aprendiz como eje del aprendizaje.
- Fácil manejo.
- Acceso mediante conexión a Internet.
- Publicación cronológica.
- Inclusión de las TIC en la docencia.
- Categorización de contenidos.
- Retroalimentación.
- Expansión de la comunidad a través de otros blogs (*blogroll*).
- Posibilidad de moderación de los comentarios
- Promoción de la lectoescritura

El uso de los blogs entronca con el aprendizaje conectivista en el sentido de que proporcionan oportunidades para que las personas colaboren y se comuniquen en línea con los demás (Richardson, 2010). Además, los blogs permiten la creación de

estructuras sociales (Efimova, Hendrick y Anjewierden, 2005), en particular cuando se utilizan colectivamente como herramienta de aprendizaje, los cuales fomentan el desarrollo de un entorno de aprendizaje conectivista, en el que los individuos aprenden más cuando pueden aprender de los demás y ayudar a otros a aprender a través del diálogo y la discusión dentro de un grupo de individuos con intereses y objetivos similares (Boitshwarelo, 2011). Siemens (2005) define los principios clave de conectivismo. El aprendizaje y el conocimiento pueden residir en diversidad de opiniones, es decir, el aprendizaje es un proceso de conectar nodos especializados o fuentes de información. Asimismo, el aprendizaje puede llevarse a cabo con dispositivos artificiales y la capacidad de aprender es más importante que lo que se conoce en la actualidad. Por tanto, se necesita nutrir y mantener las conexiones para facilitar el aprendizaje continuo, teniendo en cuenta que la capacidad de establecer conexiones entre pensamientos, ideas y conceptos es una de las competencias básicas. De igual modo, la recurrencia es la intención de todas las actividades de aprendizaje y la toma de decisiones es en sí misma un proceso de aprendizaje.

En lo que respecta al aprendizaje de lenguas extranjeras, los blogs constituyen herramientas útiles en la preparación previa a la clase y después de ella en lo que respecta a la reflexión y, por tanto, se utilizan para reforzar los procesos de aprendizaje y para crear un foro en el que los estudiantes reflexionen sobre qué y cómo aprenden (Al-Fadda y Al-Yahya, 2010). Los registros de aprendizaje no requieren una formación especial: reflexionar sobre sus propios procesos es suficiente, sobre todo ya que esto aumenta el conocimiento de los procesos y los metaconocimientos de los procesos experimentados y supone un aprendizaje de triple bucle (Ortiz, 2013). El propósito del registro de aprendizaje es doble: dar al alumno una visión de su propio proceso y estrategias de resolución de problemas, las dificultades superadas y nuevos desafíos que se deben afrontar y aportar ideas y nuevos datos sobre el aprendizaje de un idioma extranjero en un proceso polifacético que involucra tanto la adquisición de la lengua extranjera y el consumo de información no relacionada con la lengua, la cual es de suma importancia para facilitar el acceso al conocimiento de las propias características de su estilo de aprendizaje, la reflexión sobre los procesos cognitivos propios. Asimismo, es de interés para el profesor, ya que proporciona información valiosa sobre lo que

funciona y lo que no para cada alumno y grupo de estudiantes (Mondahl y Razmerita, 2014).

Los wikis son sitios web creados colaborativamente donde los usuarios pueden crear una serie de páginas, editar y revisar su trabajo y el de otros, dar su opinión, hacer un seguimiento de los cambios y publicar información en línea. El wiki es la base de datos en línea más simple que pueda funcionar (Leuf y Cunningham, 2001). El contenido generado por el usuario a través de la colaboración en un entorno online con el fin de desarrollar la comunidad basada en la comunicación entronca con la noción de Vygotsky de la construcción social del conocimiento a través del discurso y el diálogo, es decir, el wiki es una arquitectura simplificada, basada en la Web que crea una comunidad discursiva en red (Fuchs y otros, 2014).

El primer wiki fue creado y desarrollado por Leuf y Cunningham y fue utilizado como un sistema de composición, un medio de discusión y una herramienta de colaboración (Leuf y Cunningham, 2001). Estos autores creían que el wiki facilitaría la evolución de la creación y publicación de conocimientos, afirmando su carácter democrático intrínseco. La palabra *wiki* proviene de la palabra hawaiana que significa *rápido* para representar que un wiki se podría crear rápidamente por un equipo de colaboración (Lamb, 2004). La edición de contenido en línea es posible a través de diferentes plataformas de software, pero con acceso libre e igualitario para todos los participantes. Cada usuario tiene el mismo nivel de privilegios para crear, modificar, añadir o eliminar el contenido de cualquiera de las páginas del sitio y todas las versiones anteriores de la página se guardan en el sitio, lo que permite a los usuarios ver y, si se desea, volver a cualquier versión anterior de la página. En cierto sentido, el wiki constituye un entorno de colaboración, cuyo contenido está casi enteramente encomendado a los estudiantes a través de una comunidad extraacadémica, dentro de una estructura de formato abierto de directrices de gestión pragmáticas desarrolladas por el docente (Fuchs y otros, 2014).

Desde el punto de vista de la enseñanza-aprendizaje de lenguas, los wikis incluyen ventajas, como el fomento de la escritura colaborativa: Es más fácil adquirir esta habilidad de escritura en un entorno wiki (Lamb y otros, 2007). El contexto de

colaboración proporcionado por los wikis mejora la capacidad de los usuarios para negociar, colaborar con los demás, así como aprender del trabajo de otros (Keith, 2006). Los wikis hacen hincapié en el proceso de aprendizaje, en detrimento del resultado.

Ofrecen la posibilidad de edición sin restricciones. Los usuarios pueden modificar su propio trabajo y el de otros. Los wikis proporcionan una manera fácil de realización de proyectos colaborativos, que se extiende al trabajo en grupo por su continuación asíncrona fuera del curso y alienta a los estudiantes a participar en línea en discusiones sobre un tema determinado (Farabaugh, 2007). Su estructura de texto es no lineal, ya que los wikis permiten páginas web asociativas con estructuras de navegación no lineales que proporcionan una fácil conexión de significados previamente desconocidos para los alumnos y aumentan la velocidad y variedad del contenido que se desarrolla (Ebersbach, Glaser y Heigl, 2006).

Permiten la inclusión de diferentes formatos, puesto que los wikis son capaces de incorporar gráficos, audio, vídeo y animación que permiten a los alumnos expresar y comunicar significados, que difícilmente se pueden expresar en formato de texto (Engstrom y Jewett, 2005). Cuentan con un entorno de edición simple: Se requieren pocos pasos para modificar el contenido. El proceso de edición fácil permite a los usuarios no especialistas participar en el trabajo colaborativo (Foley y Chang, 2008).

En contraposición, la utilización de wikis implica algunos inconvenientes, tales como la poca familiaridad con la escritura en colaboración: Los estudiantes pueden tener dificultades para compartir sus obras en un espacio público y para eliminar o realizar cambios en el trabajo de otros (Keith, 2006). La estructura textual de los textos en línea pueden generar problemas, ya que estos textos que incorporan herramientas multimedia que pueden carecer de estructuras de texto reconocibles que se encuentran en formatos de texto impresos formales y reducir las oportunidades de los alumnos en la mejora de tal comprensión y el aprendizaje (Franke y Kowalewski, 2014).

La transición de la Web 2.0 hacia la Web 3.0 implica el desarrollo del aprendizaje información a través del carácter ubicuo de los dispositivos digitales móviles (Lan, Sung y Chang, 2007). Aquí surge el concepto de colaboración en red, ya

que la comunicación, la creación y la docencia constituyen características necesarias del nuevo docente (Vázquez-Cano y Sevillano, 2011).

En consecuencia, la evaluación debe reflejar la nueva metodología utilizada, ya que el progreso en el aprendizaje no solo se refleja en las pruebas de carácter puntual que representan los exámenes, sino también en las muestras que produce el alumno a lo largo del proceso (Hislope, 2008). Las herramientas que nos proporciona la Web 2.0 posibilitan una evaluación diversificada, que permite la evaluación formativa de las competencias lingüísticas y socioculturales, que constituyen los objetivos de aprendizaje mediante tareas 2.0, que contribuyen a la optimización de la enseñanza-aprendizaje de idiomas (Vázquez-Cano, Martín-Monje y Fernández-Álvarez, 2014).

Wikipedia define la Web 3.0 como el “movimiento social con el objetivo de crear contenidos accesibles por múltiples aplicaciones non-browser (sin navegador), el empuje de las tecnologías de inteligencia artificial, la Web Semántica, la Web Geoespacial o la Web 3D”, lo que implica la transformación de la Red en una base de datos, la inteligencia artificial, la Web Semántica, la Web Geoespacial, o la Web 3D.



Figura 22: Características de la Web 3.0 (Orozco, 2013)

La Web 3.0 designa normalmente las mejoras respecto a la Web 2.0. El concepto fue acuñado por primera vez en 2006 por Jeffrey Zeldman, crítico de la Web 2.0. Sin embargo, no existe unanimidad sobre su definición. La Web 3.0 también se entiende como la creación de contenido y de servicios de alta calidad producidos por usuarios mediante la tecnología Web 2.0 como plataforma (Calacanis, 2007). La Web 3.0 se caracteriza por la compatibilidad entre sistemas y sus interfaces, integrando plataformas,

protocolos y software de código abierto con el fin de crear nuevas herramientas. Otro rasgo significativo es la interoperabilidad en todos los dispositivos, así como el diseño en tres dimensiones y la creación de avatares para interactuar en el mundo virtual. Asimismo, la Web 3.0 supone un control sobre la información, ya que sirve para organizar las aplicaciones, que ofrece la Web 2.0. Por último, esta nueva Web supone una web semántica, puesto que agrega mediante los metadatos significado a la información, por lo que es más fácil acceder y filtrarlos (Santiago y Navaridas, 2012).

González (2011) atribuye a la Web 3.0 en el ámbito educativo la capacidad multimedia, que posibilita el intercambio de documentos en formatos diferentes, la formación de grupos de trabajo de aprendizaje colaborativo y la inclusión de aplicaciones que motivan la comunicación. Asimismo, hace hincapié en la importancia de la Web 3.0 en la mejora de las redes de aprendizaje en lo que respecta al rol del estudiante y la búsqueda de información según el estilo de aprendizaje del alumno.

La Web 3.0 propone nuevos formatos (iELAO e interfaces con reconocimiento de voz, un portfolio multimedia adaptable y MOOCs controlados por el alumno) y metodologías para la enseñanza-aprendizaje de lenguas (estilos de aprendizaje, personalización, web semántica). A tales efectos, pone a disposición herramientas como la videoconferencia, las salas virtuales, los whiteboards, los mundos virtuales y las aplicaciones compartidas. Estos cambios se traducen en una nueva relación profesor-alumno, ya que el docente traslada al discente la elección sobre los contenidos, la metodología y las herramientas. El tutor 3.0 enseña a aprender, lo que entronca con uno de los pilares del e-PEL como es el aprendizaje estratégico (Sánchez, 2012).

El e-PEL constituye una recopilación de muestras electrónicas de aprendizaje creadas y gestionadas por un usuario mediante la Web (Gallego y otros, 2009). Estos ejemplos del progreso en el aprendizaje del alumno pueden contener elementos digitales en distintos formatos: textos, imágenes, entradas de blog y enlaces. Sin embargo, su principal función se refiere a la gestión del aprendizaje (García-Doval, 2005).

Por estas características, el e-PEL contribuye a la integración de la evaluación auténtica en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de muestras en determinados

momentos que se acompañan de una reflexión sobre los logros y las dificultades en la consecución de los objetivos propuestos. El e-PEL permite al profesor la evaluación del proceso y del producto de aprendizaje, al tiempo que facilita al alumno medios para reflexionar sobre su propio aprendizaje. Asimismo, fomenta la colaboración en el aprendizaje, al igual que favorece el aprendizaje estratégico como la resolución de problemas. De hecho, promueve estrategias de jerarquización para determinar el grado de importancia de los objetivos y facilita la asunción de adaptaciones en consonancia con las necesidades del alumno (Del Valle, 2010).

Algunos ejemplos de portfolios electrónicos son los siguientes:

- *Folio for me*: Portfolio electrónico, basado en el modelo *Mahara*, pero accesible en línea.

The screenshot shows the homepage of foliofor.me. At the top left is the logo 'foliofor me'. To the right, there is a language selector set to 'Site Default (English)' and a 'Change' button. The main heading reads 'Manage your own online learning eportfolio for free'. Below this, a sub-heading states 'foliofor.me is a free, fully-featured e-Portfolio and social networking space where you can:'. A list of features includes: 'Create an impressive, media-rich eportfolio of work', 'Write reflective blogs', 'Make your own CV and Professional Profile', 'Control who you share your work with', 'Share ideas in social and professional communities', and 'Record and showcase your CPD activities'. A prominent orange 'Join Free Now' button and a blue 'Feature List' button are positioned to the right of the features list. On the right side of the page, there is a 'Login' section with fields for 'Username' and 'Password', and buttons for 'Login', 'Register', and 'Lost Username/Password'. Below the login section is a 'Links and Resources' section with a link to 'Interesting WBL'. At the bottom, there is a 'What is foliofor.me?' section with a brief description of the service.

Figura 23: Folio for me

- *Mahara* es el portfolio electrónico que ofrece mayores prestaciones, accesible mediante descarga de software.

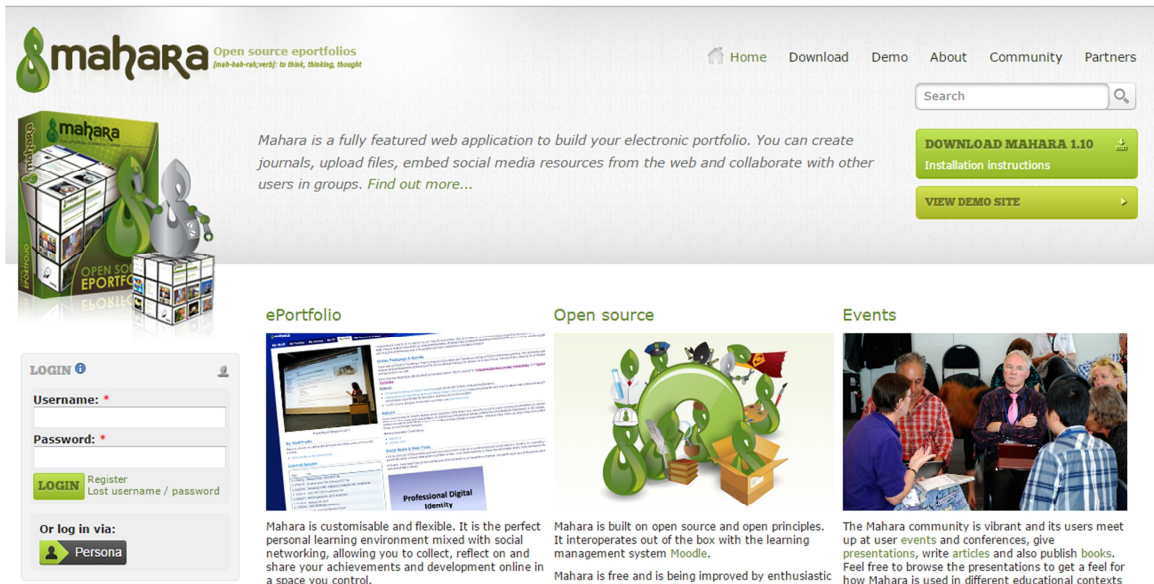


Figura 24: Portolio electrónico Mahara

- *Exabis*, portfolio electrónico integrado en la plataforma Moodle.

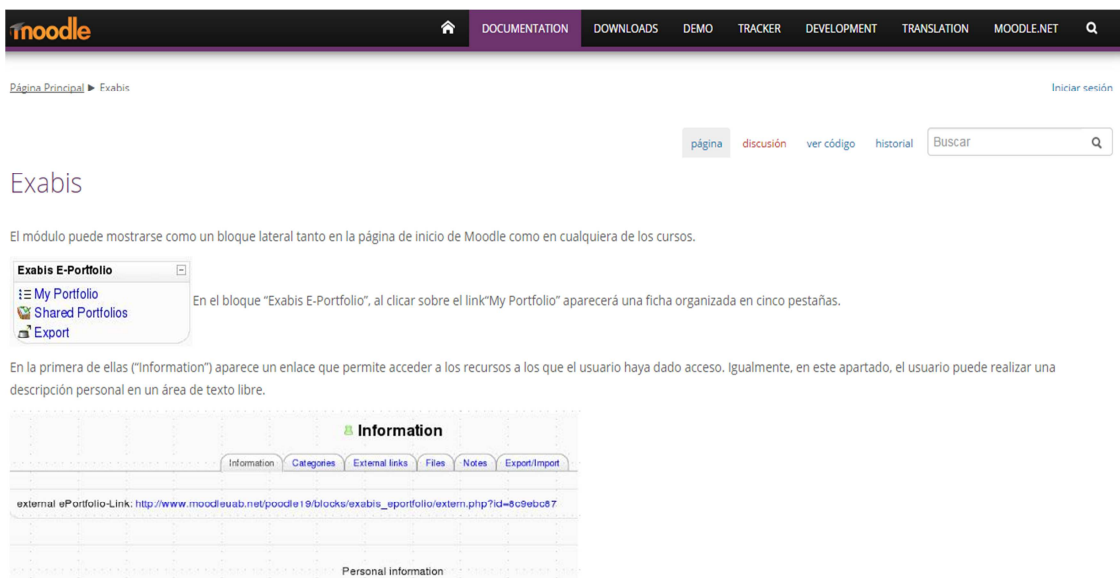


Figura 25: Portfolio electrónico Exabis

La Web 4.0 es una capa de integración necesaria para la explotación de la Web 3.0, que se basa en cuatro fundamentos (Frasser, 2013): comprensión del lenguaje natural (NLU) y técnicas de *Speech-to-text*, nuevos modelos de comunicación máquina-máquina (M2M), ya que la Red estará compuesta por agentes inteligentes en la nube, que serán capaces de comunicarse entre sí y remitir la respuesta al agente adecuado, el uso de información del contexto del usuario, en lo que respecta al análisis de sentimientos, geolocalización y sensores y un nuevo modelo de interacción con el

usuario a través de acciones concretas que den respuesta a las necesidades de los usuarios, haciendo hincapié en su uso en dispositivos móviles.

La Web 4.0 supone, por tanto, un repositorio de soluciones concretas a las necesidades particulares, en contraposición a las tecnologías actuales, cuyo objetivo es el mero almacenamiento de información. Su diseño corresponde a una capa de integración para la explotación de la Web Semántica, en la que surgen nuevas posibilidades de interrelación (Ramos, 2014). En la Web 4.0, el sistema operativo establecido en la Web pasa a primer plano, si bien este desarrollo todavía no ha tenido lugar. Estos avances se aplicarán sin duda de forma paulatina al e-learning, lo que resultará en el e-learning 4.0 (Barragán, Mimbbrero y Pacheco, 2013). Las TIC que proporcionan servicios de audio y video posibilitan que se pueda aprender en cualquier lugar y momento desde cualquier dispositivo. La ubicuidad es una característica normal para los nativos digitales. En general, se identifica a la Web 3.0 como Web Semántica y a la Web 4.0 como Web ubicua. Ambos términos se corresponden mutuamente (Pascual, 2013).

Sin duda, el aprendizaje ubicuo constituye un nuevo modelo de aprendizaje que proporcionan los nuevos recursos tecnológicos de poco volumen y grandes prestaciones, que se fundamentan en los principios de movilidad, colaboración y participación activa. Esta forma de aprender posibilita la adquisición de competencias lingüísticas y socioculturales. Asimismo, estos medios hacen posible la participación en cursos masivos en abierto (MOOC) y trabajar de forma colaborativa e interactiva con compañeros y profesores tanto en la educación presencial como a distancia (Sevillano y Vázquez, 2014). El aprendizaje ubicuo y los entornos de aprendizaje que facilitan los dispositivos están íntimamente relacionados, es decir, las tecnologías móviles enriquecen los entornos virtuales de aprendizaje convencionales (Liu y Hwang, 2009).

1.3.2 Webfolio y e-PEL

El webfolio implica determinados aspectos. Los usuarios tienen constancia de los objetivos de aprendizaje y criterios de evaluación, lo cual posibilita la adecuada gestión del webfolio mediante la orientación hacia las metas determinadas y su desarrollo

autónomo. De esta manera se fomenta la reflexión sobre los objetivos y sobre el proceso de consecución, promoviendo el diálogo entre el titular, los compañeros de aprendizaje y el docente (Wicks, 2011).

El webfolio posibilita la práctica diversificada para que el usuario cuente con diferentes modelos y campos de aplicación, entre los cuales puede seleccionar muestras de su progreso. La recopilación puede ser al principio indiscriminada, de diferentes documentos, reflexiones, que se producen en la enseñanza-aprendizaje de idiomas y en el contexto en el que el usuario está llevando a cabo el desarrollo de las diferentes competencias. Mediante la selección de los elementos anteriores, de las muestras que hacen patentes los diferentes tipos de aprendizaje, de acuerdo con los objetivos prefijados, de la situación de enseñanza-aprendizaje y de los criterios de evaluación negociados. Por último, la justificación esgrimida por el usuario que acompaña la selección de las muestras de aprendizaje y la reflexión consecuente representan el desarrollo del contenido de aprendizaje.

En conclusión, los criterios de calidad del webfolio se concretan en la inclusión de elementos y recursos que posibiliten los siguientes procesos (Gallego y otros, 2009):

- Suponer una herramienta de regulación del propio aprendizaje, funcionando como un sistema de mediación, cuya finalidad es interiorizar los criterios que orientan la toma de decisiones en el proceso de aprendizaje.
- Representar un instrumento de evaluación formativa y sumativa de modo que sea posible realizar una valoración ponderada tanto de procesos como de productos de aprendizaje de los usuarios.

Con esta finalidad, los webfolios deberán contar con instrumentos que posibiliten las determinadas aplicaciones (del Valle, 2010), tales como la recopilación de diversos tipos de contenidos mediante archivos o comentarios de texto libre, la interrelación de los diferentes contenidos y competencias, la reflexión sobre los objetivos prefijados y su consecución, lo que posibilita la negociación entre docente y alumno, la valoración de los progresos a lo largo del proceso de aprendizaje y la adaptación del mismo a las necesidades particulares del usuario y la toma de decisiones en cuanto a la adecuación y

la calidad del aprendizaje, en lo que respecta a la selección de elementos relevantes de aprendizaje, y la justificación de dichas decisiones.

Existen algunas razones que justifican la elección de un servicio de blog de código abierto. Las cuentas básicas de *WordPress* o de cualquier gestor de blogs son gratuitas y promueven la autonomía, es decir, los estudiantes tienen la propiedad de su sistema personal de gestión de contenidos. Asimismo, los estudiantes pueden utilizar los webfolios a largo de un periodo de aprendizaje para diferentes contenidos, mientras que fomentan la interacción social, compartiendo sus reflexiones de aprendizaje en un formato abierto. Además, los estudiantes pueden seguir manteniendo su cuenta tras la finalización del curso, simplemente con estar registrados en el servidor del webfolio. Hay que hacer hincapié en que el webfolio está almacenado en Internet, por lo que es eficiente desde el punto de vista económico y sostenible. De hecho, se debería mejorar la instrucción y el apoyo a los estudiantes para gestionar el webfolio en lugar de asignar fondos y personal a otros aspectos de menor relevancia (Shimabukuro, 2011).

De la caracterización del webfolio, se desprenden las aplicaciones que se analizarán a continuación: recopilación, reflexión, gestión, difusión y retroalimentación. El análisis siguiente determinará qué prestaciones ofrecen al respecto diferentes modelos de webfolio y de qué manera se podrían aplicar al e-PEL para implementar su potencial de aprendizaje. Barragán y otros (2013) introducen el concepto de u-portfolio “referido al uso del portfolio en cualquier contexto educativo y bajo cualquier modalidad mediada por las TIC” (p. 14), en consonancia al nuevo concepto de u-learning como la posibilidad de extender el ambiente de aprendizaje a todos los lugares del entorno cotidiano. Por tanto, el concepto de e-portfolio evoluciona, ya que este conlleva su uso educativo y profesional en cualquier entorno. Por consiguiente, igual que el e-learning ha evolucionado al u-learning, entendido como la suma de la televisión interactiva, el m-learning, el e-learning y los archivos de mp3 y mp4 (Barragán y otros, 2013), el e-portfolio ha evolucionado hacia el u-portfolio, que supone una aplicación web en código abierto para gestionar e-portfolios y redes sociales. Un ejemplo de este u-portfolio es *Mahara*. Esto significa que el usuario puede copiar, usar y modificar la aplicación. Ofrece a los usuarios herramientas para crear y mantener un portfolio electrónico sobre su formación. Además, incorpora funcionalidades sociales que

permiten la interacción entre los usuarios, tales como blogs, una herramienta de presentación, un gestor de archivos y un creador de vistas, que permite crear versiones de los contenidos de una cuenta para un determinado contexto (Mira, 2012).

Asimismo, permite la recopilación en línea de reflexiones y artefactos digitales (tales como imágenes digitales y documentos) que los usuarios pueden utilizar para mostrar su progreso de aprendizaje a lo largo del tiempo a determinadas personas. Asimismo, permite gestionar un currículum vitae en línea que se puede difundir a través de Internet entre las personas que elija el titular. Otras características son la retroalimentación entre docente, alumno y compañeros de aprendizaje, difusión de los productos de aprendizaje, aplicaciones para la reflexión del usuario sobre su aprendizaje y presentaciones de diferente tipo producidas por el usuario para diferentes públicos con la forma de un currículum digital que incluye ejemplos reales de las competencias del usuario (Lam, 2015).

Es muy importante que el u-portfolio admita el almacenamiento de diferentes tipos de contenidos, que se convertirán en productos de aprendizaje. La aportación principal al e-PEL radica en la posibilidad de inclusión de enlaces web y de textos en línea mediante la creación de blogs, en los que el titular puede incluir entradas con hipervínculos a otras páginas de Internet o a archivos de diferente tipo. El área de almacenamiento de documentos en carpetas y ficheros es de gran importancia, ya que ambos, carpetas y ficheros, se consideran *artefacts*, es decir, ejemplos de aprendizaje, y como tales pueden ser incorporados a una página web, que en algunos modelos se llama *vista*. Asimismo, se pueden crear tantas carpetas o subcarpetas como se desee. Cuando se hace clic en una carpeta, aparecen todas las subcarpetas y ficheros contenidos en la misma. La función *Inicio* sirve para volver al nivel superior del directorio de carpetas. Los ficheros y las carpetas pueden reordenarse arrastrando y soltando en otras carpetas, según los criterios del usuario. Una denominación adecuada y una estructura de clasificación clara son imprescindibles para la gestión del u-portfolio a largo plazo y la recuperación de sus muestras de aprendizaje.

Mis ficheros

Subir imágenes, documentos u otros ficheros para su inclusión en vistas. Para mover un fichero o carpeta, simplemente arrastrar y soltar en la carpeta correspondiente.

Subir fichero Crear carpeta

Inicio

Nombre	Descripción	Tamaño	Fecha
ficherosblog	Ficheros cargados como documentos adjuntos del blog post		02/07/2009
Información			02/07/2009
guia de usuario.pdf		12.6k	02/07/2009
normativa.odt		1.2k	02/07/2009

Figura 26: Área *Mis ficheros* de Mahara

La creación de una carpeta implica los tres campos: nombre, descripción y etiquetas. El primer campo puede ser modificado en cualquier momento mediante la opción *Editar*. Aunque la descripción es opcional, es recomendable de cara a la organización, mientras que las etiquetas permiten añadir una marca descriptiva a muestras de aprendizaje y vistas y crear un índice de etiquetas clasificatorias. Algunas carpetas se crean automáticamente por el sistema, como por ejemplo la carpeta *ficherosblog*, la cual incluye los ficheros que el usuario ha subido añadiendo un *post* al blog. Si se borra un fichero de esta carpeta, también se borrará la nota enviada al blog. Mahara permite añadir ficheros a un blog o *post*, adjuntándolos directamente o bien desde *Mis ficheros*. Los ficheros que se adjuntan directamente al *post* se almacenan en una carpeta llamada *Blogfiles*, un área de archivo de ficheros. La cuota de almacenamiento en Mahara abarca ambas áreas.

Si queremos que un producto de aprendizaje se transforme en una prueba del aprendizaje conseguido, el titular debe reflexionar sobre él (Yancey, 2015). La muestra del aprendizaje es una argumentación justificada de su proceso de aprendizaje, que posibilite el diálogo interno del alumno sobre su aprendizaje. En caso contrario, el u-portfolio se transformaría en un directorio de archivos inconexos. Por consiguiente, debe incluir instrumentos que permitan la reflexión sobre las muestras de aprendizaje recopiladas, al igual que sobre el webfolio como sistema.



Figura 27: Área Configuración del blog de Mahara

Mahara permite adjuntar a los archivos como muestras de aprendizaje una descripción breve. Si se pretende añadir un comentario más extenso, ofrece la posibilidad de adjuntar archivos a entradas del blog. De esta manera, los comentarios pueden convertirse en muestras de aprendizaje que contienen la presentación reflexiva de los materiales adjuntos (proyectos en Internet, experiencias extraacadémicas, vídeos).

Mahara se caracteriza al respecto por los formularios con indicaciones. De hecho, el webfolio conlleva una presentación reflexiva del usuario, la cual puede incluir aspectos que trascienden a los comentarios. De hecho, los formularios guiados posibilitan una presentación reflexiva del usuario a través de la cual el titular informa a los demás sobre su proceso de aprendizaje, sus competencias, sus objetivos. De esta manera, se organiza la estructuración de la información y se facilita la visualización de la misma por parte de los lectores. Quizás esta estandarización constituye a su vez una desventaja, ya que el marco prefijado no admite adaptación a las necesidades personales (Rahim, 2015). En el caso de que ninguno de los campos corresponda a la información que se desea adjuntar, se puede recurrir a los *posts* o a las notas.

Una función principal de los webfolios radica en la gestión de la información. Aunque el usuario haya realizado la reflexión sobre su aprendizaje, si las muestras no están organizadas adecuadamente, los resultados no serán satisfactorios. Por consiguiente, es imprescindible que el alumno las pueda estructurar de manera que su presentación se ajuste a diferentes contextos y necesidades. De este aspecto se infiere

que los mismos contenidos pueden organizarse de forma diferente en función de los objetivos del usuario, por lo que se deben plantear diferentes tipos de estructuración de la información (Priego, Muñoz y Ciesielkiewicz, 2015).

La sección *Perfil* contiene información personal y de contacto. Su función principal consiste en generar una imagen del usuario sobre sus intereses, sus aficiones, sus objetivos, sus logros, que se puede compartir con otros usuarios. Cada campo puede tener la consideración de artefacto, ya que puede incluirse independientemente en una vista.

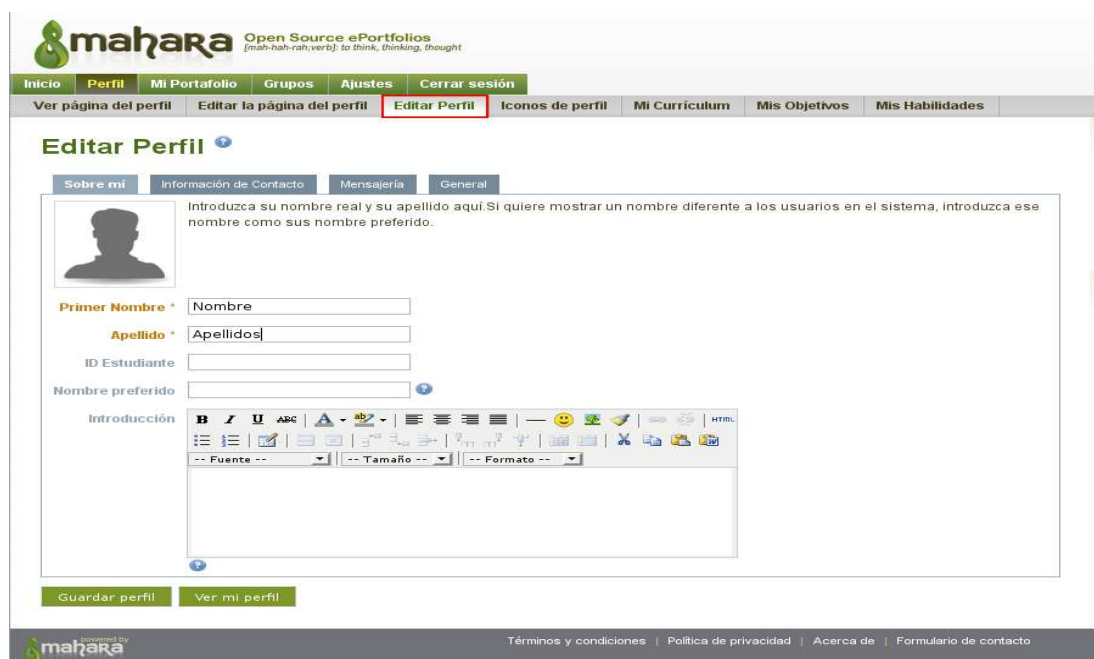


Figura 28: Área Editar Perfil de Mahara

Un campo interesante con fines didácticos es la introducción, en la que el usuario realiza una breve presentación sobre sí mismo. Esta información será utilizada por otros usuarios para *buscar amigos*, es decir, buscar personas afines con quien compartir su aprendizaje. La sección *mi currículum* permite elaborar un curriculum vitae en formato digital, que puede ser adaptarse y compartirse con diferentes públicos. Todos los campos son opcionales, de manera que cada usuario puede adaptarlo a sus necesidades e intereses. El curriculum se divide en dos bloques de información, divididos a su vez en subapartados.

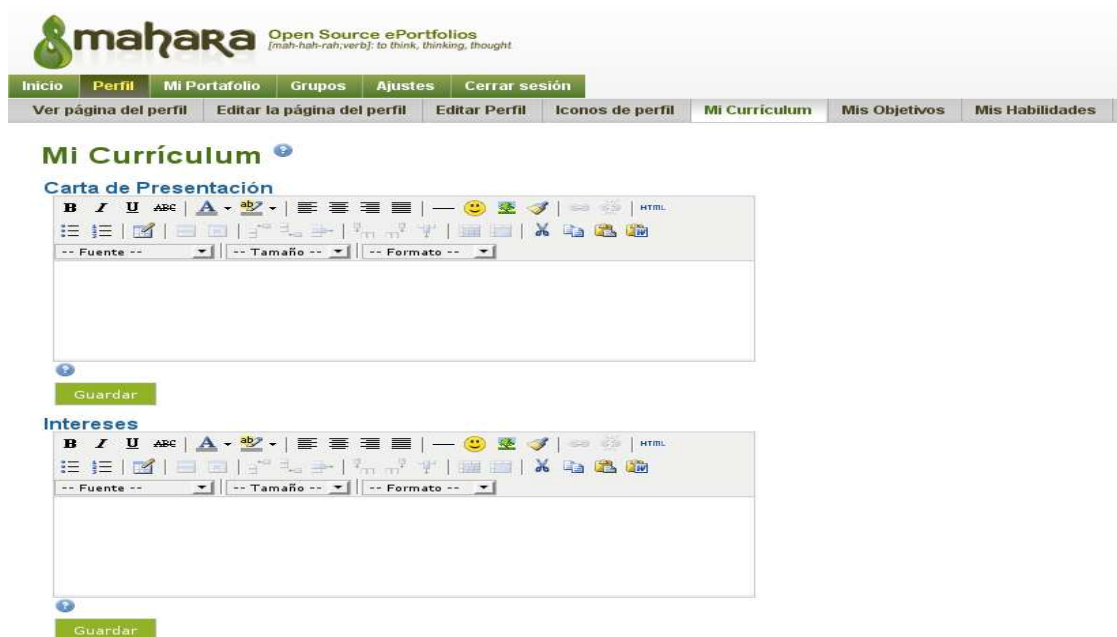


Figura 29: Área Mi Currículum de Mahara

El primer bloque abarca los datos personales. En los subapartados, se puede incluir una carta de presentación, describir los intereses del usuario, mostrar su información de contacto, entre otros. El segundo bloque comprende la trayectoria profesional, la formación académica, los certificados, acreditaciones y premios, los libros y publicaciones y las asociaciones profesionales. Estos subapartados admiten más de una entrada. El apartado *mis habilidades* abarca tres subapartados: cualidades personales, cualificación académica y experiencia laboral. El apartado *mis objetivos* está dividido en tres subapartados: objetivos personales, objetivos académicos y objetivos profesionales. La información contenida en estos dos apartados puede incluirse en una vista para que sea accesible para diferentes públicos.

Mahara ofrece la función de crear vistas, que permiten mostrar sus productos de aprendizaje de una forma determinada a ciertas personas. Por ejemplo, un usuario crea una vista que contenga un diario de aprendizaje y un esquema de un trabajo en grupo, visible solo para el docente. Asimismo, puede tener otra vista en la que se muestren los apuntes de última clase, solo visible para sus compañeros.



Figura 30: Área Mis Blogs de Mahara

Una vista es una recopilación de muestras de aprendizaje, que abarca ficheros seleccionados, detalles del currículum vitae o blogs. Las vistas pueden tener acceso restringido o ser accesibles para grupos o personas. No hay límite en la cantidad de vistas y se pueden reutilizar los ejemplos de aprendizaje, con títulos diferentes dependiendo del público objetivo. Su función principal es la de comentario de aprendizaje o evaluación por parte del docente u otras personas. La creación de una vista abarca tres pasos. El primero es el diseño, en el que se seleccionan los elementos que constituirán la vista mediante pestañas. Las posibles fuentes de estos elementos son redes externas de sindicación, archivos, imágenes y vídeos, blogs, currículum, general y perfil.

A continuación, el usuario debe determinar los detalles de la vista. En lo que respecta al título, descripción, etiquetas y formato del nombre. El tercer paso corresponde a la determinación de los permisos de acceso: si la vista tiene acceso libre o restringido y, en este caso, para quién. Existe la posibilidad de ubicar la vista en una página de Internet, accesible para todos los que la conozcan. En cualquier caso, se puede prefijar el intervalo de tiempo en el que la vista esté accesible. Todas las vistas disponen de un hiperenlace único.

Asimismo, se puede vincular la vista con un hiperenlace que aparecerá en la barra de direcciones del navegador. Su función principal consiste en acceder a esa vista desde otra. Este entorno de trabajo ofrece a los usuarios una gran flexibilidad en lo que

respecta a la gestión de la información. Asimismo, esta función no se limita a la mera inclusión de muestras de aprendizaje, ya que *Mahara* permite a los usuarios insertar vídeos de *Youtube*, fotos de *Flickr*, canales RSS, entre otros. Este entorno de trabajo se puede conectar con un nuevo plugin.

En primer lugar, hay que adjuntar la imagen o vídeo al blog y elegir el lugar exacto donde se pretende incrustar la imagen o vídeo. A continuación, se debe seleccionar el icono correspondiente en el editor html. Finalmente, hay que hacer clic en la opción insertar y el elemento aparecerá insertado en el blog, con la alineación y el tamaño seleccionados. Asimismo, se puede insertar el elemento como un link desde otra página web, arrastrando el elemento hasta el cuerpo del blog. Hay que cerciorarse de que el elemento cumple los derechos de autor. Como limitación, hay que comentar que las imágenes no deben sobrepasar los 400x400 píxels y tener menos de 5 píxels de relleno a cada lado.

Asimismo, se pueden añadir etiquetas a cada entrada y a cada blog creado, siendo ambas independientes, las cuales describen el contenido del blog y de la entrada y permiten crear un índice de contenidos de acuerdo a dichos temas. Después de haber añadido varios *posts*, se puede seleccionar la opción *ver mis etiquetas* que permite ver la lista de todas las que se han empleado con anterioridad. Esta función supone un ahorro de tiempo cada vez que se desee incluir ejemplos de aprendizaje con las mismas etiquetas. De esta manera, basta con seleccionar cualquiera de las relevantes que se muestran en la lista, y se añadirán a la lista de etiquetas del nuevo artefacto. Las listas se convertirán de esta manera en una lista exhaustiva de palabras clave para los artefactos, que facilitará los procesos de búsqueda. Existe la posibilidad de guardar un post como borrador, de manera que el post permanecerá almacenado hasta que el usuario decida publicarlo. De lo contrario, el post aparecerá publicado.

Como aspecto mejorable, hay que destacar la posibilidad de cambiar la naturaleza del comentario de público a privado, pero no a la inversa. Cuando se envía un comentario, el autor de la vista no puede borrarlo, al igual que ocurre con los *posts* enviados al muro de otro usuario. La única opción en este caso consiste en cambiar el carácter de los comentarios de público a privado.

En el menú *ajustes* el usuario puede configurar la gestión de determinados contenidos. Esta opción consta de varios submenús. El submenú *avisos del sistema* facilita información sobre las actividades del sistema y las comunicaciones de otros usuarios. Estas notificaciones admiten la opción de marcar como leído, lo que facilita el acceso a la información nueva. Asimismo, se puede configurar en el submenú preferencias de notificaciones su recepción por correo electrónico y, después de leerlas en el email, el sistema las marca directamente como leídas, o la recepción de un resumen diario por correo electrónico de las notificaciones de las últimas 24 horas.

Otra opción es una lista desplegable que permite seleccionar que las notificaciones se muestren por tipos de actividad. Por defecto se muestran todas. De igual manera, las notificaciones se pueden borrar y las leídas se borran automáticamente después de sesenta días.



Figura 31: Área Preferencias de notificaciones de Mahara

Un u-portfolio al cual únicamente tenga acceso el titular se puede justificar por la importancia del proceso de elaboración en el proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, el potencial del aprendizaje colaborativo si otras personas pueden acceder a los productos de aprendizaje del titular no se aprovecha (Chen, Yang y Huang, 2015).

La función de compartir en el sentido de difusión de las muestras de aprendizaje, de estrategia de trabajo colaborativo, de ámbito de diálogo con otros, profesores o compañeros, los cuales pueden evaluar nuestro progreso o hacer comentarios al respecto, es sin duda de vital importancia para el aprendizaje. *Mahara* permite la creación de grupos, que son una comunidad en línea formada por selección o invitación de usuarios del u-portfolio. Su finalidad consiste en desarrollar actividades de aprendizaje o sociales en un entorno de redes sociales. Los miembros se dividen en cuatro grupos: los que solicitan la admisión, los miembros sin restricciones, con ellas y los invitados.



Figura 32: Área Mis grupos de Mahara

El titular puede invitar a usuarios a ser miembros de un grupo mediante un mensaje para compartir vistas. *Mahara* permite mediante la opción *buscar amigos*, es decir, buscar información de usuarios que compartan sus mismos intereses y puedan convertirse en *amigos*. A través de palabras clave en el campo de búsqueda, por ejemplo intereses o temas, se puede ajustar el perfil público de los usuarios. La función de añadir amigos cuenta con tres opciones: No deseo relaciones de amistad, los nuevos amigos necesitan mi autorización y los nuevos amigos son aceptados de forma automática.

De esta manera, la gestión social del u-portfolio se adapta a las necesidades e intereses del titular. Después de crear un grupo, cuando se quiere añadir un usuario, aparecen dos desplegables, que contienen los grupos creados, cuya pertenencia es por invitación, con pertenencia restringida. En la primera opción aparece la opción enviar una invitación, mientras que en la segunda, se muestra automáticamente la opción

añadir. A la inversa, el usuario puede recibir igualmente invitaciones para unirse a grupos de otros usuarios o tutores, o ser añadido a un grupo por ellos.

La opción buscar grupos posibilita buscar todos los grupos, a los que el usuario pertenece y a los que no pertenece. Asimismo, esta búsqueda también se puede realizar con el nombre concreto o parte de él en el campo de búsqueda. A continuación, el usuario puede unirse a todos los grupos, cuya pertenencia no tenga restricciones mediante la opción participar en el grupo, o solicitar la pertenencia al grupo en aquellos donde la pertenencia requiere la autorización del creador del grupo mediante la opción *solicitar pertenencia al grupo*. La lista de grupos, a los que pertenece el usuario aparece tanto en una lista arriba a la derecha de la pantalla después del ingreso en el webfolio y en la sección *mis grupos*.

Su número es ilimitado. Cuando se crea uno, hay que rellenar determinados campos. El nombre es un campo obligatorio, que no puede coincidir con el de uno ya existente. Sin embargo, la descripción es opcional, aunque recomendable. La tipología se refiere a los requisitos de admisión. El grupo visible al público permite que cualquier usuario, incluso aquellos que no tienen cuenta, que lo visualice tenga acceso a la mayoría de secciones. La lista de miembros es accesible para todos al igual que todos los debates en los foros, aunque la participación en los debates requiere su pertenencia. En cualquier caso, solo los usuarios registrados tienen acceso a la sección de ficheros, cuyos grupos pueden disponer de foros mediante los cuales el usuario puede comunicarse con los tutores u otros miembros. La creación de foros está restringida al creador. Sin embargo, cualquier usuario autorizado puede proponer nuevos temas y responder a los existentes. Existe la función de seguimiento de algunos temas mediante la opción de suscripción, o a un tema determinado, a través de la función suscripción al tema. La creación de temas permite una estructura organizada de los debates. *Mahara* permite dos opciones interesantes. Por una parte, *pegar*, si queremos que los temas aparezcan en la parte superior de la página y *cerrado*, si únicamente los moderadores y los creadores pueden hacer aportaciones.

Asimismo, el creador del tema puede modificarlo y los administradores y moderadores pueden modificarlo y eliminarlo, no solo los temas creados por ellos

mismos, sino también los creados por cualquier miembro. En lo que respecta a los temas, todos los participantes pueden recibir notificaciones sobre los cambios producidos en el tema y dejar de hacerlo cuando desee. Los propietarios y moderadores pueden hacer que los temas aparezcan en la parte superior de la página o que lo dejen de hacer y poner o quitar restricciones para participar en el tema. En cualquier caso, hay que seleccionar la opción actualizar temas seleccionados para aplicar los cambios. Todos los grupos a los que el usuario pertenece o ha solicitado la adhesión aparecen en una lista alfabética con su nombre y miembros. El creador se muestra en primer lugar y, a continuación, una breve descripción. Los detalles del mismo aparecen haciendo clic sobre su nombre mediante una página de actividad, las vistas accesibles y los foros.

Mahara permite compartir el u-portfolio en su totalidad. Esta opción implica su concepción como unidad dentro de un conjunto, dependiendo de la materia objeto de aprendizaje (un u-portfolio de lenguas, otro de informática, otro de fotografía...). *Mahara* posibilita la elección de los usuarios de diferentes maneras: u-portfolio público, si es accesible para todos los usuarios identificados del sistema, o u-portfolio restringido, si es accesible para algunos de estos usuarios, los cuales deben estar agrupados en un subgrupo de usuarios.

De igual manera, se puede determinar si los usuarios autorizados tienen solo posibilidad de visualización o también de edición. Por otro lado, guardar y publicar un *post* no implica que los demás usuarios de *Mahara* tengan acceso, sino que dicho *post* se encuentra guardado en el área *mis blogs*. Para conceder acceso a otros usuarios de *Mahara* a dicho *post*, hay que añadirlo a una vista y otorgar derechos de acceso. Además, todos los blogs creados aparecen con orden alfabético bajo el epígrafe *mis blogs*. Cada blog constituye una muestra de aprendizaje, al igual que cada uno de los *posts* individuales, lo que conlleva que pueden adjuntarse independientemente a una vista (el blog entero o solo los *posts*).

Los docentes pueden incorporar usuarios a un grupo determinado, sin que estos puedan decidir sobre su inclusión, lo que se denomina *pertenencia controlada*. Estos son equiparables al conjunto de alumnos de una clase. Los alumnos pueden enviar un webfolio para que el docente lo evalúe. Una vez enviado, dicho webfolio queda

bloqueado y no admite modificaciones por parte del alumno. El docente es el que decide cuándo el alumno puede modificarlo, por ejemplo, después de la primera evaluación y del consecuente feedback. Siempre que un recurso se comparta, aparece en la página de inicio de todos los usuarios que tienen acceso, esto facilita su localización y la visión de conjunto. Asimismo, existe la posibilidad de borrar un blog. Sin embargo, después de borrarlo, no es posible recuperar ninguno de sus *posts*. La integración de *Mahara* en otras plataformas es escasa ya que se trata de un sistema independiente, que se conecta, por ejemplo, con *Moodle* a través de SSO permitiendo únicamente que los usuarios de *Moodle* sean a la vez usuarios de *Mahara* sin necesidad de volver a identificarse para acceder, lo cual supone una desventaja, ya que el aprendizaje de idiomas en la EOI se realiza también en esta plataforma.

Una aplicación interesante sería si *Mahara* permitiera directamente la importación de archivos de *Moodle* que constituyan muestras del aprendizaje del usuario. Esto es posible en *Moodle 2.0*. ya que los contenidos generados en *Moodle* (por ejemplo, tareas entregadas por alumnos, intervenciones en foros, glosarios) también se pueden trasladar fácilmente mediante otra API de repositorio de *Moodle* que permite a los usuarios usar los recursos de *Mahara* dentro de *Moodle* (por ejemplo, los blogs) y un conjunto de *plugins* a sistemas externos, como *Google Drive*. Asimismo, se pueden vincular *Moodle* y *Mahara* en lo que respecta a la evaluación (en este caso el docente tiene que tener acceso a las respectivas vistas de *Mahara*), crear automáticamente grupos en *Mahara* análogos a los cursos en *Moodle*, importar contenidos desde *Moodle* y utilizar la API.

Un webfolio operativo es aquel que combina las prestaciones necesarias y la facilidad de uso. En comparación con otros webfolios, *Mahara* ofrece muchas aplicaciones, aunque su carácter intuitivo permite una gestión bastante fácil. Existe una demostración de las funciones principales de *Mahara* para usuarios, tutores y administradores. Asimismo, existen una comunidad de usuarios y una wiki con una guía del usuario (Coffey y Ashford-Rowe, 2014). *Mahara* presenta un inconveniente en lo que respecta a los requisitos a nivel de servidor. Además, es necesaria la configuración de la conexión con *Moodle* para permitir el SSO, lo que complica un tanto el proceso (García-Planas y Taberna, 2014).

La elaboración de un webfolio es importante como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero el producto final no debería ser algo sobre lo que el estudiante pierda el control una vez que abandona la institución. En el caso de los e-portfolios, y en un contexto en el que es cada vez más evidente la necesidad del aprendizaje a lo largo de la vida, el estudiante debería tener la posibilidad de transferir su webfolio de una institución a otra, o de una herramienta a otra, de forma que tenga independencia para continuar con su elaboración de forma autónoma, puesto que una vez terminado su período de formación el webfolio puede seguir siendo útil para objetivos diferentes (Juarros, Ibáñez y de Benito, 2014).

Por lo tanto, un u-portfolio ideal debería permitir algún tipo de exportación de sus contenidos y estructura. En el caso de *Mahara*, no es posible. Sin embargo, existen otras aplicaciones que sí disponen de esta funcionalidad. Exabis permite exportar el u-portfolio como archivo SCORM, de forma que posteriormente puede ser importado por algún otro software que sea compatible con ese formato. Por otro lado, MyStuff ofrece la posibilidad de descargar los u-portfolio s en formato RTF (Rich Text Format) o HTML o incluso descargar un currículum personalizado (cronológico o por temas) en base a los datos introducidos y seleccionados.

1.3.3 PLE y e-PEL

El concepto de PLE se haya íntimamente relacionado con el portfolio electrónico, ya que ambos se basan en el cambio de planteamiento de la enseñanza-aprendizaje. De igual manera, tanto el e-PEL como los PLE, ponen énfasis en el aprendizaje autónomo y la conciencia por parte del alumno de su aprendizaje (Atwell, 2009; Marín, Lizana y Salinas, 2014). Por consiguiente, es necesario realizar una caracterización de los PLE en contraposición al e-PEL.

Adell y Castañeda (2010) definen el PLE como “el conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender” (p. 23). El pensamiento que subyace al PLE no supone ninguna novedad, ya que presupone la capacidad de los aprendientes de consultar materiales adicionales para completar su aprendizaje (Mikroyannidis, Kroop y Wolpers, 2015),

como es el caso de la EOI. Los intercambios entre estudiantes extranjeros y españoles o el material adicional en formato impreso siempre han tenido lugar en el aprendizaje de idiomas con el fin de complementar las clases presenciales. Si bien el e-PEL, a pesar de su carácter en teoría electrónico, no incluye la posibilidad de intercambio lingüístico online ni materiales adicionales, sí que tiene por objetivo recopilar los resultados de estas experiencias y la reflexión sobre la competencia de aprender a aprender. No obstante, el contexto actual presenta una gran diferencia respecto a la situación de enseñanza-aprendizaje de hace veinte años: las TIC, que posibilitan que las oportunidades y situaciones de aprendizaje se amplíen de forma extraordinaria. Mientras que antaño las fuentes de información eran finitas, actualmente Internet supone una fuente inacabable de información y contactos con una cantidad ingente de personas, sin límites espaciales o temporales. La obtención de la información, además, es instantánea, así como las respuestas o las reflexiones. Esta forma de aprender y de comunicarse es parte del nuevo aprendizaje de los estudiantes. El desafío que se le plantea a la EOI es asimilar estos procesos a la práctica docente, que hasta ahora se ha caracterizado por programaciones cerradas, materiales predeterminados y la concepción del grupo de alumnos como el que figura en lista.

Esta nueva forma de aprendizaje implica considerar tres aspectos básicos relacionados con el entorno, como sugieren Adell y Castañeda (2013): la búsqueda de información, la reflexión y la interacción. El primero se refiere a la cantidad ingente de información de Internet, aunque solo una parte es veraz y se adecua a los objetivos que se persiguen. La formación previa que necesita el aprendiente para crear su propio entorno personal de aprendizaje debe considerar esta necesidad de selección de la información con fines específicos, discriminándola según su relevancia y calidad (Iasci, 2015). Asimismo, la gestión de la información tiene gran relevancia, ya que la diversidad de formatos hace necesaria una clasificación para poder disponer de ella a posteriori.

El segundo aspecto del PLE se relaciona íntimamente con el primero porque la información se tiene que transformar en conocimiento para que exista aprendizaje, lo que implica la reflexión, que, por consiguiente, pasa a formar parte fundamental de los PLE. La reflexión se puede llevar a cabo de diferentes maneras: pruebas de aprendizaje

que el aprendiente publica con acceso libre o restringido o mediante la participación en blogs o las redes sociales (Recio, Saucedo, Jiménez y Gómez, 2015).

Por tanto, se hace necesario el tercer aspecto de los PLE, la interacción. Los aprendientes comparten opiniones lo que se traduce en reflexión y subsiguientes intercambios comunicativos (Castaño, Maiz y Garay, 2015). En este punto, cobran especial relevancia las aplicaciones de la Web 2.0, como *Facebook* o *Twitter*, entre muchos otros recursos, que suponen un gran potencial como herramientas de aprendizaje gracias al intercambio de información, reflexión e interacción (Tur y Marín, 2015).

Algunos autores, como por ejemplo, Cabero, Marín e Infante (2011), tienen en cuenta dos puntos vista a la hora de definir los PLE: la pedagogía y la tecnología. Desde el punto de vista pedagógico, los PLE suponen un cambio de metodología educativa que fomenta el autoaprendizaje mediante el uso de recursos de Internet. Los aprendientes son parte activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, porque fijan sus propios objetivos, gestionan sus actividades e interactúan entre ellos. Desde la perspectiva tecnológica, el PLE supone una plataforma software que contiene un repositorio de contenidos y diferentes aplicaciones de gestión y comunicación. Estos autores se decantan por el aspecto pedagógico de los PLE, ya que son sistemas que permiten a los estudiantes a controlar la gestión de su propio aprendizaje, lo cual implica la determinación de los objetivos de aprendizaje, su gestión, la elección de contenidos y procesos y la interacción con los demás actores del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Aunando ambos enfoques, los PLE se definirían como la integración de diferentes aplicaciones de la Web 2.0 en proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que Attwell (2007) define como un resultado de una actividad de aprendizaje, en la cual tienen lugar tres procesos cognitivos básicos: leer, hacer y compartir. Por consiguiente, el aprendizaje a través de los PLE requiere aplicaciones y estrategias de lectura, reflexión y relación (Adell y Castañeda, 2010), las cuales permiten a los alumnos aprender con otras personas, mediante la interacción. Por tanto, el profesor deja de ser el único modelo de lengua del que se puede aprender. Asimismo, se potencia el

aprendizaje entre pares, lo que posibilita la creación de otras redes de aprendizaje (Coetzee, Lim, Fox, Hartmann y Hearst, 2015).

Los PLE suponen un conjunto de conexiones que el usuario crea mediante la red de instrumentos que usa para adquirir conocimiento. El objetivo de los PLE es fomentar las posibilidades de aprendizaje que tiene el alumno a su alcance en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que puede poner a su alcance la institución educativa, o ser mejorado y ampliado mediante el uso de las aplicaciones sociales (Castañeda y Sánchez, 2009). El núcleo de este paradigma es el aprendiente y las decisiones de personalización y autorregulación de su aprendizaje (Lai, 2015).

Schunk y Zimmerman (1998) entendían el aprendizaje autorregulado como aquel que tiene lugar principalmente influido por principalmente por las ideas, sentimientos, estrategias y conductas motivadas del propio aprendiente, que están encaminadas a la consecución de objetivos. Cilia, Aiello y Bartolomé (2006) hacen hincapié en el aprendizaje regulado como todas las competencias que controlan las variables que inciden en su proceso de aprendizaje. Sin embargo, lo principal no es el aspecto tecnológico, sino el cambio en la forma de aprender. Para Castañeda y Adell (2011) los PLE son, más que un sistema con una estructura preestablecida, partes y funciones, una forma de utilizar Internet, cuyo objetivo es el aprendizaje, que implica recursos, personas y aplicaciones tecnológicas. De esta forma, aumentan las posibilidades de aprender si implicamos el aprendizaje formal, el no formal e el informal, ya que mediante la tecnología se pueden poner en contacto el profesor, el alumno y cualquier otro compañero de aprendizaje, con lo que se consigue un abanico de experiencias, información, materiales y posibilidades de comunicación (Kukulsk-Hulme, 2015).

En conclusión, se puede afirmar que los PLE permiten *aprender con otras personas*, ya que el usuario gestiona su relación con el docente, sus compañeros de aprendizaje y entablará relaciones con otras personas, que contribuirán a su proceso de aprendizaje. Los PLE tienen la ventaja de la personalización, ya que se consideran las necesidades y preferencias del usuario, rigiéndose por sus necesidades con la ayuda de las aplicaciones de la web 2.0 para poder lograr sus objetivos de aprendizaje de manera

creativa y teniendo en cuenta sus fortalezas y debilidades durante este proceso. Ya que son ambientes abiertos, se fomenta el aprendizaje a lo largo de la vida, pudiendo así profundizar en los aspectos de su interés y desarrollar los que necesiten, por su dificultad, más tiempo de asimilación (Tu, Yen y Sujo-Montes, 2015).

Asimismo, los PLE posibilitan el control de los recursos, entre los que figuran los facilitados por el docente o la institución educativa, como otros hallados o creados por él mismo y sus compañeros para conseguir los objetivos de aprendizaje, lo que le permitirá ampliar su aprendizaje más allá del currículo y de la situación de aprendizaje formal. Los alumnos controlan los recursos de aprendizaje, pudiendo organizarlos y compartirlos con otros, teniendo acceso a todo el material existente en otros PLE (Govaerts y otros, 2015).

Además, los PLE brindan la posibilidad de administrar las actividades de aprendizaje mediante la creación de grupos de trabajo con objetivos específicos o meramente en aras de la interacción entre pares para intensificar el aprendizaje mediante la colaboración. Por último, los PLE permiten la integración del aprendizaje: mediante la combinación de diferentes fuentes de información y modelos de lengua descubriendo así nuevas formas de aprender. A través de los PLE el aprendiente se enfrenta a situaciones problemáticas que requieren el desarrollo de estrategias de resolución de problemas. Los estudiantes deben tomar parte en el proceso de toma de decisiones, reflexión, razonamiento y resolución de problemas con ayuda de las herramientas que les proporciona la Web 2.0 (Nipken, 2010), como blogs, *Facebook* o *Twitter*.

Algunos ejemplos de PLE, que se pueden utilizar para aprender idiomas son:

- *Delicious* (<https://delicious.com/>): Servicio de gestión de marcadores sociales en web, que permite agregar los marcadores que clásicamente se guardaban en los navegadores y categorizarlos con un sistema de etiquetado denominado folcsonomías (*tags*). Asimismo, permite compartirlos con otros usuarios.

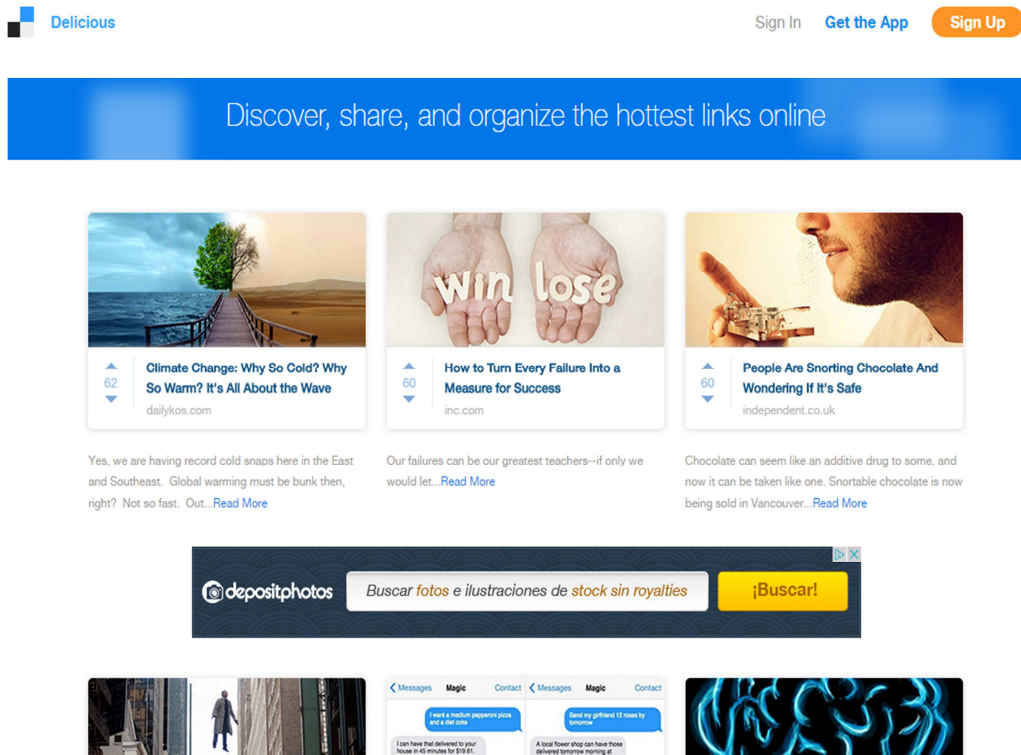


Figura 33: Delicious

- **Diigo** (www.diigo.com): *Diigo* es un sistema de gestión de información personal basado en el concepto de *nube*, que incluye marcadores web, bloc de notas *post-it*, archivo de imágenes y documentos, así como selección de textos destacados, permitiendo la creación de grupos (públicos o privados) para compartir enlaces favoritos. Cuenta con aplicaciones para dispositivos móviles *Android*, *iPad* y *iPhone* y se puede instalar como barra de herramientas en diversos navegadores.



Figura 34: Diigo

- *Scoop.it* (www.scoop.it): Herramienta online para realizar y compartir la vigilancia reactiva de informaciones de palabras clave. Conectado a diferentes fuentes de información como *Google* y *Twitter*, permite compartir en forma de un periódico personal las mejores páginas web sobre temáticas específicas y evita así su fragmentación. También constituye un medio de comunicación útil como complemento de otros soportes de expresión (blogs, sitios web) para dar a conocer sus conocimientos sobre un tema en particular.

En contraposición, el e-PEL se concibe como un instrumento para recopilar pruebas de aprendizaje realizadas en la enseñanza formal, no formal e informal, las cuales pueden almacenarse también en formato digital, lo que supone la principal diferencia respecto a su versión impresa. Esta aplicación tiene especial relevancia para el usuario, ya que se basa en la reflexión y está destinada a un destinatario concreto. Este proceso de autoreflexión tiene una doble vertiente: por una parte, el resultado de aprendizaje y, por otra, la valoración personal del usuario de su propio progreso (Barbero, 2014). De esta manera, el usuario tiene la oportunidad de mostrar sus habilidades mediante su estilo de aprendizaje, lo que supone un estímulo de aprendizaje para seguir aprendiendo (Castaño, 2009).

Un PLE supone, pues, un concepto más amplio, un conjunto de estrategias, pero que también contribuye a potenciar habilidades de aprendizaje (Smyth y Leone, 2013). A este respecto, el e-PEL y los PLE constituyen un plan de desarrollo de aprendizaje del titular, en el que es primordial considerar la dimensión social del conocimiento. Ambos presuponen aplicaciones compartidas, que se deben incardinar en el día a día del aprendiente, ya que el objetivo último de ambos es el aprendizaje a lo largo de toda la vida (Grant, 2010).

Mientras, la concepción de los PLE pretende un alejamiento del control, un acercamiento a la flexibilidad, lo que conlleva la implicación directa en el aprendizaje (Peña-López, 2010). La idea originaria de los PLE los concebía como entornos de aprendizaje transportables para la enseñanza-aprendizaje a lo largo de la vida. Esta aspiración de autonomía e independencia choca con la concepción de una aplicación

dependiente de un servidor central y una distribución de la información prefijada, la cual se aprecia en la mayor parte de las aplicaciones de la Web 2.0, que a la vez constituyen los PLE de la mayoría de entornos de aprendizaje híbridos o a distancia.

Marín, Negre y Pérez (2014b) abogan por la integración entre todos los PLE, institucionales y personales, ya que así se posibilitaría una interacción, que redundaría en una mejor gestión del aprendizaje. Esta fusión supondría la combinación del aprendizaje formal, no formal e informal, ya que la adquisición de conocimientos supone un continuo a lo largo de la vida y está caracterizada por la transversalidad a través de todas las situaciones en que tiene lugar.

La combinación entre el e-PEL y los PLE debería posibilitar la grabación y publicación de las pruebas de aprendizaje que tienen lugar a lo largo del proceso, ya que es una aplicación que el e-PEL no permite directamente. Por tanto, el e-PEL constituiría una parte del todo, que sería el PLE, ya que ambos aspiran a potenciar las estrategias de aprendizaje y la gestión, selección, presentación e intercambio de información relevante para el aprendizaje. Estas características se encuentran en entornos de aprendizaje y portfolios electrónicos descargables, como el ELP, como en los dependientes de un servidor, como el e-PEL. De esta manera, el e-PEL se erigiría como el vínculo entre el PLE y la EOI, lo que se podría traducir en la certificación del nivel lingüístico, ya que contaría con el reconocimiento del usuario, el entorno profesional y la administración. Este estadio solo se conseguirá cuando se disipen los límites del aprendizaje formal e informal, el cual ya tiene lugar en Internet, ya que el alumno de la EOI cuenta con el aprendizaje presencial en clase, la modalidad a distancia a través de la plataforma de la EOI y aquel no tiene lugar en Internet por parte del alumnado a nivel personal. Siemens (2006) y Downes (2006) lo concibieron como conectivismo o aprendizaje conectado. Esta teoría se basa en el aprendizaje que tiene lugar mediante la interacción entre diversas fuentes de información. La adquisición de conocimiento y las técnicas asociadas se fundamenta en la distribución, es decir, no reside en un contexto concreto, sino en un entramado de conexiones, cuya base es la interacción con una comunidad. El aprendizaje reside en las redes y se fomenta mediante las TIC el intercambio lingüístico y estratégico. La capacidad de establecer relaciones y reconocer conceptos entre distintos modelos, constituye el aprendizaje estratégico, que también persigue el e-PEL.

El aprendizaje se produce a través de la toma de decisiones, es decir, de la autonomía en el aprendizaje.

Sin embargo, el e-PEL podría formar parte de PLE, si bien no constituye un PLE *per se*. Su aspiración de aplicación para el aprendizaje a lo largo de toda la vida no puede realizarse sin su integración en un PLE. Asimismo, el e-PEL como aplicación de certificación de conocimientos supone un elemento primordial del aprendizaje de lenguas basado en la Web 3.0, el cual está basado en los PLE y los sistemas de gestión del aprendizaje (LMS) (Vogten y Koper, 2014). Por consiguiente, el e-PEL supondría un complemento del PLE, si bien debería contar con una aplicación que permitiera la exportación y reconocimiento de los progresos de aprendizaje conseguidos en ambos entornos.

Este paradigma supone la transición entre la enseñanza-aprendizaje centrada en el profesor y el aprendizaje centrado en el alumno. Por consiguiente, los LMS aúnan el componente social y de gestión del aprendizaje y el de evaluación, convergiendo en estrategias y al mismo tiempo en aplicaciones (García y García, 2013), en este caso el e-PEL y el PLE. De esta manera, se comprende la interdependencia de ambos modelos en entornos que tienden a la centralización, pero bajo la influencia del aprendizaje multifacético, orientado hacia el aprendiente. Ambos aspectos concurren en el aprendizaje de idiomas de la EOI, si bien son antagónicos, al tiempo que sugieren el debate del planteamiento de la enseñanza de idiomas en el contexto actual.

El e-PEL se convertiría así en el vínculo entre los entornos de la Web 3.0, los PLE y la EOI mediante la interacción, la participación, produciendo conocimiento en un ambiente de aprendizaje múltiple, ubicuo e interrelacionado, que se consigue, media y se construye entre el sistema (la EOI) y el aprendizaje personal. Los PLE están compuestos por todas las herramientas tanto tecnológicas como personales que median y contribuyen al aprendizaje del usuario bajo su control. Este entorno es administrado por el aprendiente y la interacción y los productos de aprendizaje tienen una identidad única, gracias a su carácter intransferible del PLE, un contexto en el que surgen las relaciones y actividades, productos y evaluaciones. Por consiguiente, el PLE tiene una naturaleza dinámica, circunscribirlo a una única aplicación tecnológica iría en contra de

su propia esencia. De esta manera, la tecnología y el aprendizaje pasan de la uniformidad y homogeneidad a la personalización y la autonomía (Castaño, 2014).

El e-PEL y los PLE, en contraposición a sistemas centralizados de la mayoría de los LMS, están centrados en el aprendiente, se caracterizan por su utilización flexible, ya que están compuestos por aplicaciones controladas por el usuarios con el fin del aprendizaje. De esta manera, se pone énfasis en la comprensión de aplicaciones que permiten ahondar en la comprensión de ambos entornos y de las necesidades y objetivos antes de la integración de ambos, lo cual optimizaría el aprendizaje de idiomas (Chatti, 2010).

En los ambientes de aprendizaje complejos de hoy en día, que se caracterizan por el cambio, movimiento y dinamismo, el reto es adoptar modelos de aprendizaje basados en los alumnos y darles más control sobre la experiencia de aprendizaje. Desde un punto de vista pedagógico, un enfoque PLE se orienta hacia el aprendizaje compatible con una amplia variedad de experiencias de aprendizaje dentro y fuera de los límites institucionales. Pone al alumno en el centro y le da control sobre la experiencia de aprendizaje (Salinas, 2009). Desde un punto de vista técnico, un PLE puede ser considerado como una colección autodefinida de servicios, herramientas y dispositivos que ayudan a los alumnos construir sus redes de conocimientos personales (PKN) y abarca las teorías en uso, el conocimiento tácito, los nodos (es decir, personas) y nodos de conocimiento explícitos (es decir, de información) (Colares, Salinas, Cabero y Martínez, 2011). Un PLE sugiere una forma libre de uso de un conjunto de herramientas y servicios ligeros y débilmente acoplados que pertenecen y son controlados por los alumnos de forma individual. En lugar de limitarse a un conjunto limitado de servicios dentro de un sistema institucional controlado y centralizado, la idea es proporcionar al alumno una gran cantidad de diferentes servicios y entregarle el control para seleccionar, utilizar y configurar los servicios de la forma en que considere más conveniente. Un PLE no solo proporciona espacios personales, que pertenecen y están controlados por el alumno, sino también requiere un contexto social mediante la posibilidad de conectarse con otras personas y espacios con el fin de aprovechar el conocimiento en el ámbito de ecologías del conocimiento abiertas y emergentes (Siemens, 2006).

Asimismo, desde esta concepción amplia, los PLE pueden entenderse técnicamente como sistemas administradores de contenidos, en inglés, content managing systems (CMS), en términos de mashups (aplicación web híbrida), dashboards (tableros personalizados de publicación en Internet), *Web Tops*, aplicaciones de escritorio o portfolios electrónicos (Chatti, 2010), como es el e-PEL. De esta manera, la integración del e-PEL y un PLE implica que el aprendizaje determina la tecnología, ya que el usuario debe ser capaz de utilizar correctamente las aplicaciones y configurarlas en aras del aprendizaje. Sin embargo, Clark (2002) defiende la tesis de un portfolio electrónico con estructura personalizable, es decir, sin un sistema jerarquizado y controlado, ya que la versión prefijada reduce la creatividad del usuario y las posibilidades de personalización. En la misma línea, Atwell (2007) aboga por el PLE creado por el aprendiente y compuesto a partir de las aplicaciones disponibles en Internet, una serie de widgets, para facilitar su aprendizaje. Aquí surge la propuesta de un e-PEL abierto, que el mismo titular pudiese personalizar según sus propios intereses y necesidades.

Para diferenciar el PLE de cualquier otro conjunto común de servicios Web 2.0, se pueden identificar diversas características técnicas y educativas. Entre las educativas, Salinas (2009) propone considerar la capacidad de los estudiantes para definir los objetivos de aprendizaje, gestionar sus contenidos y el proceso y comunicarse con otros durante el mismo. Otra característica importante de los PLE es que permite a los alumnos configurar y desarrollar un ambiente de aprendizaje que se adapte y permita su estilo de aprendizaje (Atwell, 2007). El control por el alumno sobre la elección de las actividades de aprendizaje, recursos y herramientas se corresponde perfectamente con la teoría de aprendizaje autorregulado (Zimmerman, 1990) y contribuye a la transición hacia el aprendizaje centrado en el alumno. Sin embargo, el docente debe mantener un equilibrio entre su control de la situación de enseñanza-aprendizaje y la autonomía del alumno con el fin de mantener la eficacia de la autorregulación del aprendizaje (Drexler, 2010). Argumentos similares se han presentado en los dominios de aprendizaje organizativo y profesional, en los que se persigue un equilibrio entre el aprendizaje de iniciativa personal y el orientado, en el que surge el concepto de maduración del conocimiento (Pedró, 2012).

Chatti (2013) amplía la concepción técnica y pedagógica del PLE e introduce el término PLEF (en inglés, personal learning environment framework), cuyos rasgos principales son adaptación al usuario, apoyo al aprendizaje autónomo, flexibilidad, estructura creciente y la creación del conocimiento.

El PLEF posibilita la utilización de aplicaciones y servicios y la capacidad de decisión para configurar el propio entorno de aprendizaje, que se adapta a los intereses y necesidades del usuario. Asimismo, el PLEF supone el nexo de unión entre el aprendizaje formal, informal y continuo, cuyo centro es el aprendiente, al tiempo que posibilita al usuario registrar los logros conseguidos en el aprendizaje informal, desarrollando así su portfolio digital (Anderson, 2008), ya que el e-PEL supone continuidad a lo largo de toda la vida. El concepto de PLEF se desvincula de la organización predeterminada, ya que se concibe con una forma descentralizada, flexible y en un contexto abierto. De esta manera, brinda la posibilidad de hacer realidad el aprovechamiento de un conocimiento distribuido y diferente a partir de fuentes de información que contribuyen al aprendizaje, es decir, mediante una red de personas, servicios y recursos (Govaerts y otros, 2015).

En contraposición al conocimiento unidireccional, el PLEF establece un continuo de información que fluye de abajo hacia arriba gestionado por el mismo usuario, que se fundamenta en compartir, y no en controlar. De igual manera, el aprendiente tiene que extraer conocimiento, no como hasta ahora donde se le imbuía información, no dejando de ser un mero agente pasivo, con la esperanza que dicha información se transformara en conocimiento. El usuario conforma su propio ambiente de aprendizaje y el conocimiento surge a través de la variedad de aplicaciones, recursos y personas que lo conforman (Law y Wild, 2015).

En lo que se refiere a la tecnología, se persigue una estructura sencilla y flexible para que los usuarios puedan completar su entorno con las aplicaciones y recursos que se adapten a sus necesidades. Por tanto, el usuario debe agregar, integrar y combinar diferentes servicios que van desde las redes de sindicación a los widgets de acuerdo a sus intereses y necesidades. Uno de los rasgos del PLEF es la personalización, ya que las aplicaciones disponibles deben estar encaminadas hacia la producción, la

distribución, la reflexión y la discusión de contenidos (Tu y otros, 2015). De igual forma, es necesario personalizar las búsquedas de las muestras de aprendizaje en el propio PLEF o en el de otros compañeros de aprendizaje. Imprescindibles son un control de acceso, la posibilidad de varias vistas, con el fin de filtrar las fuentes disponibles de conocimiento y cambiar entre múltiples contextos de aprendizaje (Rahimi, van den Berg y Veen, 2015).

Los PLE, en contraposición, cuentan con una serie de características que el e-PEL debería adoptar para convertirse en un ambiente personal de aprendizaje. En primer lugar, le falta el carácter social, ya que debe ofrecer medios para conectar con otras plataformas, de tal forma que los contenidos puedan ser compartidos y creados en colaboración, es decir, debería incluir aplicaciones como los marcadores sociales, los comentarios y la posibilidad de compartir contenidos directamente. En segundo lugar, al e-PEL le falta capacidad de integración en estándares abiertos para asegurar interoperabilidad de servicios y comunicaciones con otros entornos, como podría ser *Moodle*, ya que es la plataforma de aprendizaje con la que cuenta la EOI Alicante. En tercer lugar, se podría mejorar la ubicuidad, ya que en forma de aplicación se podría integrar, por ejemplo, en las redes sociales. Igualmente, no existe un filtro para buscar en el *Dossier* del alumno, ya que en cada momento el alumno puede tener la necesidad de realizar búsquedas de productos de aprendizaje según determinados criterios. Desde el punto de vista social, el usuario podría autorizar a otras personas a acceder a sus pruebas de aprendizaje, con lo que aplicaciones como sistemas de recomendación, calificaciones, clasificación, revisiones, votos, comentarios podrían contribuir al aprendizaje (Wong, Chai y Aw, 2015). Por último, la operabilidad del e-PEL se podría mejorar, puesto que las acciones de copiar, pegar y arrastrar archivos no son ágiles para que los usuarios puedan personalizar y gestionar su e-PEL con mayor eficacia y rapidez.

Los rasgos comunes y diferenciadores entre los PLE y el e-PEL dependen de cómo se definen las dos aplicaciones (o mejor dicho, los procesos de aprendizaje). Por supuesto, si el e-PEL se considera principalmente como un instrumento de evaluación, las diferencias están claras. De igual forma, si consideramos al e-PEL como propiedad de una institución (en este caso, el OAPEE). Pero si el e-PEL se considera como propiedad de quien aprende, destinándose a registrar todo el aprendizaje, en sus

múltiples facetas, al tiempo que como una herramienta para la autoevaluación formativa y de reflexión, las diferencias se difuminan.

Resulta interesante, en este punto, pararse en la diferencia entre la presentación y la representación del conocimiento, ya que esta puede suponer una valiosa distinción. El e-PEL es un ámbito de reflexión para el reconocimiento y consecución del aprendizaje. Un PLE puede ser visto como una herramienta o un conjunto de ellas, no solo para aprender, sino también para presentar de forma individual o colectiva el desarrollo de una representación de conjuntos de conocimientos más amplios (Leal, 2009). Podría desarrollarse un conjunto de aplicaciones que integraran ambas tareas. Pero hay diferentes herramientas que participan en esos procesos, que persiguen la sencillez y la facilidad de uso, por consiguiente resulta recomendable desarrollar entornos que permitan un acceso flexible a este tipo de herramientas con diferentes propósitos.

El e-PEL debe evolucionar y adaptarse a las necesidades del usuario para convertirse en un reflejo del aprendizaje a lo largo de la vida, es decir, un registro organizado de cada uno de los progresos de aprendizaje y el proceso que ha seguido el usuario para llegar a él. Por consiguiente, el e-PEL debería tener el componente de los blogs en lo que se refiere a diario de aprendizaje, que permita a otros usuarios contribuir al aprendizaje, ya que este no es una actividad aislada, sino social. Hoy en día es más importante demostrar habilidades que conocimiento teórico, para mostrar que uno es capaz de aprender y es lo suficientemente flexible y está abierto a colaborar con diferentes realidades, comunidades y recursos en aras del aprendizaje (Zambrano, 2014).

Se podría afirmar que el PLE es la agregación de todos esos lugares en los que el aprendizaje se produce de forma espontánea, como parte de esas relaciones de interacción (Levy, 2014). La pregunta que surge es si el PLE debe ser desarrollado por un grupo de expertos en tecnología, que le otorguen una estructura predeterminada. El aspecto de la flexibilidad es de importancia caudal, ya que el PLE debe corresponder a las necesidades particulares de aprendizaje del usuario, es decir, el conjunto de sitios web, recursos, comunidades e individuos, que el usuario considera relevantes para el aprendizaje. Desde este punto de vista, el PLE podría ser significativo para una parte de

los otros usuarios y de esta manera, cambiar periódicamente, de acuerdo con el estado de ánimo, intereses, necesidades del momento, mientras que el e-PEL podría estructurarse como un espacio de reflexión estable, donde se medita sobre las capacidades y conocimientos adquiridos de diferentes maneras y todas aquellas personas con las que se han establecido vínculos de aprendizaje (Yancey, 2015).

Por consiguiente, el e-PEL es una manera de presentar el aprendizaje, mientras que el PLE representa el espacio donde se ha realizado ese proceso, es decir, el ámbito donde realiza el trabajo lingüístico. El e-PEL tiene la función de presentación con un propósito específico, por ejemplo, la evaluación o la candidatura a un puesto de trabajo. Tomando la evaluación como ejemplo, el PLE contendría un conjunto organizado de fuentes de conocimiento, tales como redes, enlaces, material recopilado, reflexiones personales, ideas, notas. La evaluación en sí, cualquiera que sea su forma, podría ser registrada y producida a través del PLE. El e-PEL consistiría en el producto de la evaluación y la reflexión sobre el proceso, la retroalimentación del tutor y de los compañeros de aprendizaje. Estos aspectos se deben incorporar al proceso de planificación, ya que el e-PEL supone un ámbito de aplicación del PLE, el resultado del trabajo en entornos personales personalizados de aprendizaje (Richards, 2014).

Por consiguiente, las distinciones se centran más en el uso que en la herramienta o las aplicaciones. Se pueden utilizar aplicaciones de forma aislada o conjunta para llevar a cabo el aprendizaje, pero el escaparate, el espacio de trabajo, las distinciones espaciales de aprendizaje condicionan gran parte de lo que se ha compartido. Se puede trabajar y mostrar ejemplos de capacidades, pero esto no es sinónimo no aprender. Aunque es cierto que no se puede aprender sin trabajo. El usuario puede difundir muestras sin tener que aprender o realizar mucho esfuerzo (Quintero, 2014).

A modo de resumen, las diferencias entre el PLE y el e-PEL se recogen en Tabla 9:

Tabla 9

Diferencias PLE/e-PEL

PLE	e-PEL
Búsqueda de información, la reflexión y la interacción	Recopilación de pruebas de aprendizaje en formato digital
autoaprendizaje mediante personas y recursos de Internet	Determinación de objetivos de aprendizaje
repositorio de contenidos y diferentes aplicaciones de gestión y comunicación	Reflexión sobre el proceso y el resultado de aprendizaje
Aspecto social del aprendizaje: Aprendizaje como Red	Autonomía: aprendizaje a lo largo de toda la vida
Personalización: gestión del propio aprendizaje	aprendizaje estratégico: aprender a aprender
Administración de actividades de aprendizaje mediante la creación de grupos de trabajo	aprendizaje centrado en el alumno

Un PLE implica un cambio en el aprendizaje, centrándolo en el alumno mediante la superación de las limitaciones de los entornos de aprendizaje o enseñanza virtual (virtual learning environment, en inglés, cuyo acrónimo es VLE) basados en el aprendizaje a través de los sistemas de gestión (LMS). Un PLE, por tanto, permite a los estudiantes a tomar el control y gestionar su propio aprendizaje, teniendo en cuenta las decisiones de sus metas de aprendizaje personal, la gestión de su propio aprendizaje (contenidos y gestión de procesos), la comunicación con otras personas en el proceso de aprendizaje y cada elemento que contribuye a la consecución de sus objetivos (Salinas, 2013).

La teoría del Aprendizaje como Red, learning as a network, en inglés, cuyo acrónimo es Laan incluye varios conceptos y teorías, como el conectivismo (aprendizaje como una conexión), la teoría de la complejidad (la comprensión, la dinámica y la incertidumbre de los conocimientos en la sociedad actual), el concepto de aprendizaje de doble bucle (aprender de los errores y de la investigación) y, en particular, de los entornos de conocimiento (Chatti, 2013), teniendo en cuenta que el aprendizaje es la continua creación de una red de conocimiento personal (Adell y Castañeda, 2013).

Esta Red Personal de Aprendizaje o Conocimiento, cuyos acrónimos en inglés son PLN (Personal Learning Network) o PKN (Personal Knowledge Network), se compone de la suma de las conexiones con los PLE de otras personas, es decir, de sus herramientas y estrategias para la lectura, la reflexión y las relaciones), que constituyen

entornos de conocimiento (Chatti, Schroeder y Jarke, 2012) y cuya interacción produce el desarrollo y la habilitación de las estrategias para el PLE personal y, por consiguiente, son fundamentales para el aprendizaje y el desarrollo profesional. La idea del PLN es que cada persona aporta su conocimiento, por lo que lo más importante no es lo que cada persona contiene en su PLE, sino la distribución de esos recursos, la cual constituye una diferencia respecto al e-PEL debido a la ausencia de esta aplicación.

La teoría del Aprendizaje como Red es un intento de elaborar una teoría base para el aprendizaje y la enseñanza que pone en marcha la construcción y el enriquecimiento del PLE personal (Adell y Castañeda, 2013). Además, el PLN también se puede utilizar igualmente como base para el aprendizaje constructivo, dado que son capaces de cumplir con los cinco rasgos de las actividades que conducen a un aprendizaje significativo propuestos por Jonassen, Howland, Moore y Marra (2003), los cuales son activo, constructivo, intencional, auténtico y colaborativo. El PLN se basa en el trabajo en grupo que comienza con la interacción y la colaboración, al tiempo que ofrece herramientas de comunicación y pone a disposición recursos humanos de diferentes ámbitos (profesores, expertos y compañeros de aprendizaje) La colaboración como estrategia de aprendizaje está basada en el trabajo de grupos heterogéneos de personas con niveles de conocimiento similares para alcanzar objetivos comunes y llevar a cabo tareas en conjunto, con la existencia de una interdependencia positiva entre ellos (Prendes y Sánchez, 2008). No hay una única respuesta correcta en tareas de colaboración. En cambio, existen varias formas de llegar al resultado y, para lograrlo, los aprendientes deben compartir y llegar a acuerdos, un hecho que les ayuda a ser social e intelectualmente más autosuficientes y maduros (Popkin y Lamb, 2014). Este es uno de los objetivos del e-PEL, que persigue el desarrollo de la competencia estratégica.

No parece plausible que un único entorno de aprendizaje personal pueda ser adoptado por todos los alumnos a causa de su perfil y necesidades diferentes. Sin embargo, un marco conceptual sistemático se necesita para orientar el diseño de los PLE. Un PLE es la puerta de un alumno al conocimiento, que se puede considerar como una recopilación de servicios autodefinidos, herramientas y dispositivos que ayudan a los alumnos construir su PLN, que abarca los nodos de conocimiento tácito (es decir, personas) y nodos de conocimiento explícitos (es decir, información) (Al Saifi, 2014).

Por lo tanto, los mecanismos que ayudan a los estudiantes de idiomas en la construcción de sus entornos personales se vuelven cruciales.

Mashups, que son aplicaciones web que toman los datos de una o más fuentes para presentarlos de una forma totalmente distinta a como aparecen en el lugar original, ofrecen una solución interesante para el desarrollo de los PLE de camino hacia los PLN. Existen *mashups* de agregación simple, que ensamblan conjuntos de información de diferentes fuentes dentro de una sola interfaz y mashups de integración, que crean aplicaciones que se integran en diferentes interfaces de programación de aplicaciones, en inglés, Application Programming Interface (API)⁴ con el fin de combinar los datos de diferentes fuentes. El PLN ofrece un marco para entornos personales de aprendizaje a través de mashups y aprovecha la posibilidad de conectar componentes de aprendizaje de múltiples fuentes en un espacio de aprendizaje controlado. Estos rangos desde la simple yuxtaposición de contenido de diferentes fuentes (por ejemplo, páginas de ejercicios online, diccionarios, medios de comunicación) en una interfaz única (mashup mediante agregación), a un conjunto más complejo de diferentes API en una aplicación integrada, con el fin de crear un todo diferente de los originales (Bao, Zhang y Wu, 2012).

El PLN debe tener una estructura flexible que permita a los aprendientes enriquecerlo con un conjunto heterogéneo de servicios y agregarlos, integrarlos y combinarlos, de acuerdo con sus necesidades e intereses. Asimismo, el PLN debe proporcionar al alumno la capacidad de incorporar una gran cantidad de herramientas y servicios y de utilizarlos de la forma en que considere más conveniente para crear su propio PLE, adaptado a su propia situación y necesidades. La importancia radica en proporcionar acceso a una amplia gama de herramientas y servicios de apoyo a diferentes actividades propias del aprendizaje tales como la producción, la distribución, la reflexión y la discusión. También es importante permitir la búsqueda personalizada a través de la recopilación de muestras de aprendizaje en el propio PLE, así como en

⁴ Una API representa la capacidad de comunicación entre componentes de *software*. Se trata del conjunto de llamadas a ciertas bibliotecas que ofrecen acceso a ciertos servicios desde los procesos. Uno de los principales propósitos de una API consiste en proporcionar un conjunto de funciones de uso general. De esta forma, los programadores se benefician de las ventajas de la API haciendo uso de su funcionalidad, evitándose el trabajo de programar todo desde el principio.

entornos personales de compañeros (Jeremić, Jovanović y Gašević, 2013). Este aprendizaje social no está presente en el e-PEL, aunque sí el aprendizaje cooperativo como objetivo, si bien no contempla la utilización de la Web 2.0 como medio.

El PLN debe también ofrecer mecanismos de acceso, predeterminados por el usuario, para cada elemento del PLE, así como el soporte para múltiples vistas del mismo, lo que permite filtrar las fuentes de conocimiento disponibles en base a sus necesidades y cambiar entre diferentes contextos de aprendizaje. El PLN debe posibilitar la creación de entornos interactivos, ofreciendo un medio para conectarse con otros entornos personales de aprendizaje, de forma que los alumnos puedan participar en el intercambio de conocimientos y la colaboración, encaminados hacia la creación de conocimiento (Rajagopal, Joosten-ten Brinke, Van Bruggen y Sloep, 2011). Las características sociales, como marcadores sociales, comentarios o compartir, deben tener cabida en el PLN y sería muy interesante que se incorporaran al e-PEL.

El PLN debe basarse en estándares abiertos, como RSS u OpenID, para garantizar la interoperabilidad y la comunicación con otros servicios y proporcionar una API pública que pueda ser utilizada por los servicios a terceros. Asimismo, tiene que proporcionar un medio de comunicación flexible y acceso ubicuo al PLE a través de múltiples canales y una amplia variedad de plataformas y dispositivos móviles (Casquero, 2013). En contraposición, el e-PEL no permite su integración en otras plataformas, aunque sí el acceso a través de dispositivos móviles con acceso a Internet.

Uno de los inconvenientes es la sobrecarga de información. Por tanto, el PLN debe proporcionar potentes filtros, que tengan en cuenta el saber de las masas, es decir, sus recomendaciones, calificaciones, clasificaciones, votos o comentarios, para ayudar a los usuarios a encontrar información veraz (Trujillo, 2014). El e-PEL adolece del extremo contrario: la interacción es nula dentro de la plataforma. El PLN debe proporcionar aplicaciones de experiencia enriquecida que permitan copiar y pegar y de arrastrar y soltar elementos para personalizar y gestionar su PLE con el mínimo esfuerzo. La gestión de los productos de aprendizaje en el e-PEL es deficiente, ya que no contempla diferentes criterios de clasificación y búsqueda.

1.3.4 El Aprendizaje como Red

El Aprendizaje como Red reúne algunos de los conceptos del conectivismo, teoría de la complejidad y el aprendizaje de doble bucle. De la primera, toma el aprendizaje como un proceso de conexión o de formación de redes de aprendizaje, de la segunda, la autoorganización y de la tercera, el aprendizaje como resultado de un cambio de la teoría en uso, así como de sus estrategias y de sus supuestos, es decir, de la capacidad de autocorrección y de reflexión (Marín y otros, 2014a). Estos aspectos están contemplados en el e-PEL, si bien no se contempla el uso de la Web 2.0 para llevarlos a cabo.

Por una parte, el conectivismo se centra en hacer las conexiones (en los niveles externos, conceptuales y del sistema nervioso) y en ver patrones de funcionamiento. Sin embargo, se echan de menos algunas nociones del aprendizaje de doble bucle, que son cruciales para el aprendizaje, como el aprendizaje a través de los fallos, la detección y corrección de errores y la investigación (Siemens, 2005). Estos aspectos están considerados en la reflexión de los productos de aprendizaje del *Dossier* del e-PEL.

Por otra parte, el aprendizaje de doble bucle tiene como objetivo detectar y corregir errores al cambiar los valores, estrategias y supuestos de la teoría en uso de acuerdo con la nueva configuración. Sin embargo, esta teoría no reconoce el poder de las conexiones y redes que nos pueden ayudar operar en entornos de conocimiento altamente dinámicos e inciertos, que se caracterizan por el aumento de complejidad y rápidos cambios de ritmo (Chang y Lin, 2014b).

En la teoría del Aprendizaje como Red convergen estos modelos en torno a un aprendizaje centrado en el estudiante. Este modelo se inicia desde el aprendiz y considera el aprendizaje como la continua creación de una PKN, la cual da forma al entorno del conocimiento y la identidad de la persona que aprende. Para cada usuario, esta red es un repertorio flexible personalizado de nodos de conocimiento tácito y explícito (es decir, personas e información) (nivel externo) y teorías en uso propias, que incluyen las normas de actuación individual, las estrategias de adquisición de capacidades y las competencias alcanzadas y los supuestos que unen las estrategias y las

capacidades (nivel conceptual/interno). En el Aprendizaje como Red, el resultado del aprendizaje es una reestructuración de una red de conocimiento personal, es decir, una extensión de la propia red externa con nuevos nodos de conocimiento (nivel externo) y un replanteamiento de las teorías en uso propias (nivel conceptual / interno) (Chatti, 2012).

Por una parte, el aprendizaje entendido como una red implica que un estudiante necesita conocimiento para ser un buen miembro de la misma, así como un buen estudiante de doble bucle debe poder crear, fijar, nutrir, mantener y ampliar su red externa para adoptar nuevos nodos de conocimiento. Asimismo, debe poder identificar las conexiones, reconocer patrones y otorgar significado a los conocimientos entre diferentes nodos, así como buscar el nodo de conocimientos que le puede ayudar a lograr mejores resultados en un contexto específico de aprendizaje. Además, debe poder agregar, mezclar, superar límites, conectarse y cooperar, al tiempo que navega y aprende a través de múltiples redes de conocimiento. El propietario de la red de aprendizaje debe ayudar a otros usuarios a construir y ampliar sus redes (Hernández, 2008).

Por otra parte, un buen alumno de doble bucle es aquel que tiene la capacidad de construir su propia representación de las teorías en uso: reflexionar, realizar autocrítica, detectar y corregir errores con las normas y los valores especificados con la nueva configuración y probar, y, si es pertinente, cambiar sus teorías en uso, es decir, su imagen privada de las teorías en uso de la totalidad de acuerdo con la nueva configuración (Chatti, 2013).

El Aprendizaje como Red también implica nuevos roles para la institución de aprendizaje y el profesor. La institución educativa tiene que actuar como un centro de conexión de terceros que ofrece experiencias personalizadas de aprendizaje para los alumnos, mientras que los profesores tienen que recular de su papel tradicional de instructores y expertos. El nuevo papel de los profesores es actuar como compañeros y facilitadores de la experiencia de aprendizaje. Su tarea principal es ayudar a los estudiantes a construir sus redes personales de conocimiento de una manera efectiva, proporcionando un entorno de forma libre y emergente, propicio para la creación de redes, investigación y ensayo y error, es decir, un entorno abierto en el que los alumnos

pueden hacer conexiones, ver patrones, reflexionar, realizar autocrítica, detectar y corregir errores, investigar y, finalmente, cambiar sus teorías en uso (Hung y Chou, 2015).

En la esencia del Aprendizaje como Red subyacen las ecologías del conocimiento. Una ecología del conocimiento se basa en el concepto de redes personales de conocimiento, que se pueden definir como un complejo entorno de conocimiento intensivo, que emerge de la conexión de abajo hacia arriba de redes personales de conocimiento. Esta definición es compatible con la teoría de la complejidad. Al igual que los sistemas flexibles complejos una ecología del conocimiento tiene propiedades emergentes, incluidas las personas, y puede evolucionar de forma inesperada. Estas ecologías del conocimiento desdibujan los límites del aprendizaje y el poder de las redes personales de conocimiento (Cobo y Moravec, 2011). Aúnan el aprendizaje autodirigido, pilar del e-PEL, que se produce de abajo hacia arriba y de forma emergente, en lugar de aquel que se produce dentro de un contexto estructurado, de un marco general, en un entorno reglado.

En la primera Conferencia Internacional sobre el portfolio electrónico, se proclamó la idea de que en 2010 cada ciudadano sería titular de un portfolio electrónico. La idea imperante en ese momento era que el portfolio electrónico era mucho más que una simple cartera sin papel y que su dimensión digital iba a crear un objeto especial que iba a viajar con nosotros durante toda la vida, nuestra educación y nuestras actividades profesionales. Más tarde, con suma rapidez, surgieron debates sobre la titularidad de los datos personales. Si, en ese caso, todo el mundo debía tener un portfolio electrónico, entendido como una caja fuerte digital, como promulgaba el ministro de cultura francés o un CV universal, como propone *Europass*, carecía de sentido intentar aunar estos objetos en un solo concepto unificador. La pregunta que surge es la naturaleza de este denominador común para la educación y la vida personal y profesional.

Cinco años después, en 2015, la 13ª Conferencia sobre ePortfolios, open badges⁵ e identidad se centra en el tema de las TIC como aprendizaje transformador: en las condiciones en que las tecnologías rompedoras transforman el aprendizaje y su impacto revoluciona nuestra sociedad con el objetivo de mejorar la confianza, la capacidad propia de autoempleo, la integración social y la participación ciudadana. La búsqueda del concepto que conduzca a la identidad digital, siendo la propuesta inicial de un portfolio electrónico para todos sus precursores, cuyo objetivo era, entre otros, contribuir a desarrollar y explotar su identidad digital. Si la educación moderna consiste en el desarrollo de la identidad personal, entonces la educación digital debería ser una de las prioridades de la educación, en general, y del aprendizaje de lenguas, en particular. La experiencia adquirida en la práctica del portfolio electrónico será de utilidad para lograr esta tarea. Sin embargo, el reto consiste en abordar de ahora en adelante mediante el uso del e-PEL el aprendizaje de idiomas y la identidad digital. Ahora todos tenemos una identidad digital, incluso aunque no seamos conscientes de ello.

En conclusión, un portfolio electrónico plenamente desarrollado es de hecho una identidad digital y la mayoría de los llamados portfolios electrónicos son poco más que carteras sin papel, entre las que podría figurar el ePEL. Surge la cuestión sobre la necesidad de Sistemas de Gestión de Portfolios Electrónicos (en inglés, ePortfolio Management Systems, cuyo acrónimo es ePMS) o, dicho de otra manera, cual es la diferencia entre un ePMS y un Sistema de Gestión de la Identidad Digital (en inglés, Digital Identity Management Systems, cuyo acrónimo en inglés es DIMS).

En primer lugar, es necesario establecer la diferencia entre portfolios electrónicos (que pertenecen a personas) y sistemas de gestión de portfolios electrónicos (que pertenecen a organizaciones), entendidos en el sentido restringido del término, no como sinónimo de identidad digital. Con el fin de crear su propio portfolio electrónico, se puede hacer una simple recopilación mediante cualquier tipo de herramienta digital, desde un simple blog a un sitio web sofisticado de edición. El límite surge cuando se

⁵ *Open badges* consisten básicamente en una pequeña imagen representativa, una descripción y una URL del organismo emisor del badge en el que se explican los conocimientos o habilidades adquiridos (Wikipedia).

requiere un cierto nivel de gestión, en lo que se refiere al intercambio de datos con un potencial profesional o una bolsa de trabajo, a la gestión de un gran número de portfolios electrónicos en una institución o a los procesos que requieran un control de calidad. Las autoridades educativas necesitarán herramientas para facilitar la gestión de portfolios electrónicos, requiriendo soluciones de software dedicadas a la gestión de documentos y procesos específicos.

A tenor de lo expuesto, sería de interés determinar en qué medida podrían utilizarse los portfolios electrónicos, en particular, el e-PEL, para la construcción de la identidad digital propia y hasta qué punto la marca personal en línea realmente se convierte en una necesidad en la era digital. La comunidad del portfolio electrónico parece estar involucrada en estas cuestiones. Internet proporciona una enorme cantidad de aplicaciones Web 3.0, sitios web de redes sociales que sobre todo podrían contribuir a la construcción de la identidad digital propia. Sin embargo, los componentes de la identidad digital, según Windley (2005) son los datos que describen de forma única a una persona (denominado sujeto o entidad digital), pero que también contienen información sobre las relaciones del sujeto con otras entidades.

En base a esto, se puede entender la fusión de Ravet (2009) de portfolios electrónicos y el concepto unificador de la identidad digital. En su opinión, los portfolios electrónicos siempre desempeñarán un papel decisivo dentro del proceso de construcción de la identidad digital de cada uno. Para lograr esta tarea, el conjunto de experiencias de acuerdo con los portfolios electrónicos y su utilización con fines educativos será de mucha utilidad. De hecho, todos tenemos una identidad digital, incluso si no somos conscientes de ello.

Los portfolios electrónicos están convirtiéndose, de hecho, en un PLE o, al menos, en partes esenciales del mismo. En otras palabras, podemos observar una convergencia de redes sociales en línea, los PLE y los portfolios electrónicos (Barrett, 2009; Guilana, 2009; Ravet, 2008). Este proceso de convergencia podría resultar en la ecuación de la identidad digital o e-dentity propia: E-Portfolio + PLE + Redes Sociales = identidad digital.

Ravet (2009) resume la tendencia del Instituto Europeo de E-Learning (Eifel) de interoperabilidad de datos para un enfoque más flexible de un marco de interoperabilidad del portfolio electrónico que permita a los usuarios una conexión con la elección de los componentes de su propio sistema de portfolio electrónico, y al mismo tiempo para interactuar con diferentes instituciones a través del tiempo (interoperabilidad diacrónica) y el espacio (interoperabilidad sincrónica). Neilson (2009) está de acuerdo con el hecho de que la construcción de la propia identidad digital, ya que los usuarios son los que deciden las características de su huella digital.

Un componente necesario del aprendizaje es la asunción de que todos tenemos esta huella digital y es necesaria su gestión. Es importante tanto la orientación como la flexibilidad para diseñar su propia identidad digital. En este contexto, se hacen necesarias la construcción de la identidad digital y la marca en línea, ya que los portfolios electrónicos se han convertido en una parte esencial de la presencia digital, informando sobre el estado del aprendizaje educativo y profesional y contribuyendo al contacto con los demás, independientemente de su condición de compañeros de aprendizaje, docentes o empleadores. En el mercado laboral actual, la marca personal en línea podría ser cada vez más necesaria, ya que su uso contribuirá a que el usuario pueda probar sus conocimientos y habilidades a través del portfolio electrónico como herramienta de contratación.

El aprendizaje de lenguas se puede caracterizar como digital, global e hiperconectado, no puede permanecer ajeno a los cambios sociales y tecnológicos continuos, la movilidad y la ubicuidad de conexión. De hecho, para aprender un idioma en la actualidad son imprescindibles tres competencias: gestión de la información, comunicación y aprendizaje continuo. No solo a nivel personal, como miembros de la sociedad del conocimiento, sino también en el ámbito profesional.

La identidad digital propia motiva el desarrollo de estas capacidades, en sentido amplio, no solo como nuestros datos en la red, sino como nuestro yo digital, a través del cual accedemos a información, creamos conocimiento, aprendemos de otros, colaboramos y nos comunicamos. Desarrollando la identidad digital, podemos diseñar, construir y desarrollar nuestra red personal de aprendizaje, de la cual nuestro e-PEL

supone una parte importante, en lo que respecta al aprendizaje de lenguas. Accediendo así a multitud de recursos desde un uso eficiente de las competencias de gestión de la información, comunicación y aprendizaje a lo largo de la vida.

La conciencia de nuestra identidad digital radica en el conocimiento de su construcción, sus elementos y su gestión. Asimismo, es fundamental reflexionar sobre sus limitaciones, desarrollar el necesario espíritu crítico respecto a Internet y las redes de intercambio y controlar nuestros datos, mediante la conciencia de la privacidad y la libertad de publicar contenidos, en definitiva, para mejorar nuestro aprendizaje de idiomas.

PARTE II: ANÁLISIS

2.1 Contexto de la investigación

Una EOI puede definirse desde una doble vía de actuación: pedagógica y certificadora, ambas de igual importancia. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte determina en la Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (art. 59-62) los mínimos legales necesarios para que cada comunidad autónoma legisle sobre las EOI en esa doble vertiente pedagógica y certificadora. En el artículo 59 se establece el objetivo de las enseñanzas de idiomas: capacitar a los alumnos para el uso adecuado de las lenguas, fuera de las etapas ordinarias del sistema educativo.

En el Decreto 155/2007 del Consell, por el que se regulan las enseñanzas de idiomas de régimen especial en la Comunidad Valenciana, en el artículo 2, se hace hincapié en la dimensión pedagógica, ya que las enseñanzas de idiomas están dirigidas a todos los que necesitan a lo largo de su vida, adquirir o perfeccionar sus competencias en lenguas extranjeras y en valenciano. Asimismo, se destaca la vertiente certificadora, ya que pueden conseguir un certificado de su nivel de competencia. Su objetivo consiste en fomentar el estudio de las lenguas oficiales de los Estados miembros de la Unión Europea, del valenciano como lengua propia de la Comunidad Valenciana y del español como para extranjeros, así como de otros idiomas que, por razones culturales, sociales o económicas sean de interés general.

La función de las EOI se especifica con el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno y asumirán el enfoque de acción que adopta el MCERL. La aplicación del currículo promoverá la responsabilidad y la autonomía del alumno en el aprendizaje, la competencia plurilingüe y pluricultural y la dimensión intercultural, ya que representan aspectos que inciden en un aprendizaje más efectivo. En el anexo, se detalla la definición de la EOI, ya que si partimos de la capacidad de comunicarse e interactuar con personas de otras culturas, la enseñanza de idiomas tiene que versar sobre situaciones cotidianas a las que tiene que enfrentarse la ciudadanía.

En la introducción de la Orden de 10 de marzo de 2008 de la Conselleria d'Educació, se afirma el carácter necesario de la certificación de idiomas para que los ciudadanos puedan acreditar sus competencias en diferentes lenguas. Sin embargo, dicha certificación no implica una habilitación profesional, pero sí es relevante ante su necesidad de acreditar sus competencias en uno o varios idiomas. Con el MCERL el Consejo de Europa pretende establecer una fundamentación común que posibilite elaborar una política educativa en la enseñanza de idiomas en la Unión Europea. La legislación nacional y autonómica se basa en el MCERL (Consejo de Europa, 2002), ya que su finalidad radica en alcanzar un nivel de competencia y dominio en una lengua determinada. El sistema proporcionado debería capacitar para definir y describir los objetivos con claridad y de forma integrada.

La EOI Alicante es un centro público de enseñanza especializada de idiomas modernos dependiente de la Conselleria de Educació de la Generalitat Valenciana, situado en la capital de la provincia homónima, cuenta con cuatro aularios en Sant Vicent del Raspeig, el Campello, Sant Joan d'Alacant y Mutxamel, situados en la comarca de l'Alacantí, de los cuales solo en el primero se imparte alemán. Para entender mejor el contexto del estudio, es recomendable comentar aspectos sociodemográficos y económicos de la provincia de Alicante respecto a la Comunidad Valenciana.

La provincia de Alicante supone el 37% de la población de la Comunidad Valenciana. El número de empresas de industria, de construcción y de comercio, transporte y hostelería suponen un porcentaje algo mayor, mientras que las empresas de servicios, información y comunicaciones y de actividades financieras y de seguros, de actividades profesionales y técnicas, de educación, sanidad y servicios sociales y de otros servicios personales muestran un porcentaje un poco menor. Reseñables son el número de empresas inmobiliarias (45,1%) y el de viviendas secundarias (49,8%), indicativo del turismo residencial. Asimismo, la tasa de paro de la provincia es 1,2% menor que la media de la comunidad. Por consiguiente, se puede concluir que debido a la importancia del turismo en la economía alicantina, el aprendizaje de idiomas es de especial relevancia, según se aprecia en la Tabla 10.

Tabla 10

Datos estadísticos comparados de la Comunidad Valenciana y Alicante

	Fecha	Comunidad Valenciana	Alicante/Alacant	Porcentaje /Diferencia
		Valor	Valor	
Padrón: Población Total	2014	5.004.844	1.868.438	37,3%
Padrón: Población Total (varones)	2014	2.475.081	928.519	37,5%
Padrón: Población Total (mujeres)	2014	2.529.763	939.919	37,1%
IDB. Tasa Bruta de Mortalidad (defunciones por mil habitantes)	2013	8,16	7,86	-0,03%
IDB. Tasa Bruta de Natalidad (nacidos por mil habitantes)	2013	8,9	8,56	-0,034%
IDB. Tasa de Fecundidad (nacidos por mil mujeres)	2013	37,77	36,79	-0,09%
IPC	2015Febrero	101,862	101,588	-0,274%
IPC. Variación Interanual	2015Febrero	-1	-1	0
DIRCE. Número de empresas	2014	330.855	126.389	38,2%
DIRCE. Industria (nº empresas)	2014	24.545	10.030	40,8%
DIRCE. Construcción (nº empresas)	2014	41.680	17.330	41,5%
DIRCE. Comercio, transporte y hostelería (nº empresas)	2014	133.440	52.111	39%
DIRCE. Total servicios (nº empresas)	2014	131.190	46.918	35,7%
- DIRCE. Información y comunicaciones (nº empresas)	2014	4.741	1.689	35,6%
- DIRCE. Actividades financieras y de seguros (nº empresas)	2014	7.849	2.648	33,7%
DIRCE. Actividades inmobiliarias (nº empresas)	2014	16.029	7.243	45,1%
DIRCE. Actividades profesionales y técnicas (nº empresas)	2014	53.496	18.688	34,9%
DIRCE. Educación, sanidad y servicios sociales (nº empresas)	2014	22.830	7.603	33,3%
DIRCE. Otros servicios personales (nº empresas)	2014	26.245	9.047	34,4%
EPA. Tasa Actividad (%)	2014T3*	58,36	57,05	-0,68%
EPA. Tasa de paro (%)	2014T3*	25,54	24,34	-1,2%
EPA. Ocupados (miles de personas)	2014T4	1.855,4	667,7	35,9%
CRE. PIB a precios de mercado (miles de euros)	2013	97.868.903	-	-
CRE. PIB per cápita (euros)	2013	19.695	-	-
Censo Agrario. Número de Explotaciones	2009	120.180	25.968	21,6%
Censo Agrario. Superficie agrícola	2009	657.470,95	159.935,34	24,3%

Censo Agrario. Unidades ganaderas totales	2009	558.959,82	36.720,92	6,5%
Censo 2011: Total viviendas familiares	2011	3.147.062	1.274.096	40,4%
Censo 2011: Total viviendas principales	2011	1.986.896	738.367	37,1%
Censo 2011: Viviendas secundarias	2011	655.137	326.705	49,8%
Censo 2011: Viviendas vacías	2011	505.029	209.024	41,3%

La EOI cuenta con una parte de la plantilla de profesores estable y otra bastante fluctuante dado el carácter interino de la mayoría de ellos, que imparten clases regulares de once idiomas en horario de mañana y tarde primordialmente (de 15 a 21 horas). Actualmente se está produciendo un proceso de diversificación, que se plasma en la ampliación de la oferta educativa del idioma inglés a la formación del profesorado. Las clases son íntegramente de cien minutos dos días a la semana. Esta distribución horaria facilita tanto el seguimiento y la asistencia regular a las clases, como la participación del alumno en otros idiomas, ya que un gran porcentaje de estos está matriculado en más de uno. Asimismo, esta distribución permite al alumno participar en las propuestas culturales que ofrece esta EOI y consecuentemente realizar un mejor aprovechamiento de las clases, al igual que permite al profesor la puesta en práctica e integración de un mayor número de destrezas en cada sesión.

La EOI cuenta con una página web, recurso que se pone a disposición del alumno para facilitar el contacto entre la EOI, el profesor y el alumno, sobre todo a nivel de consultas, enlaces interesantes a otras páginas y realización de ejercicios extras que están alojados en la plataforma *Moodle*. También existe una biblioteca y sala de autoaprendizaje, que permite a los alumnos acercarse a las TIC aplicadas a la enseñanza de idiomas.

El perfil del alumnado de la EOI es muy heterogéneo, pero se puede destacar que la franja de edad más numerosa es la de 21 a 40 años y gran parte trabaja por cuenta ajena, seguidos por un elevado número de funcionarios. Respecto a los estudios de los alumnos, una mayoría posee estudios universitarios. También se cuenta con un contingente significativo de alumnos procedentes de otros países, lo cual es un indicador del enriquecimiento que supone para las clases la diversidad de culturas, que ofrecen un ejemplo de integración y respeto mutuo.

La investigación se llevará a cabo en dos grupos de alemán de nivel B1.1 del MCERL, con treinta y seis y veintinueve alumnos inscritos respectivamente. Sin embargo, el primer examen parcial que constituye el Pretest solo fue realizado por 19 y 20 estudiantes. El primero ha sido el grupo de control y el otro, el grupo experimental. La población se conformará con los alumnos de estos cursos durante el curso 2014-2015. No se realizará procedimiento de asignación de los sujetos a los grupos, ya que los grupos no se han formado ex profeso para el estudio, sino que ya existían antes de este. El investigador impartirá clase a los dos grupos de alumnos.

La legislación básica de la EOI en la Comunidad Valenciana se resume de la siguiente manera:

Tabla 11

Resumen legislativo de las EOI en la Comunidad Valenciana

Ley Orgánica 2/2006 de Educación (art. 59, 60, 61 y 62)	Ordenación de las enseñanzas de idiomas de régimen especial Organización en tres niveles: básico, intermedio y avanzado.
Real Decreto 1629/2006	Aspectos básicos del currículo de las enseñanzas de idiomas de régimen especial
Decreto 155/2007 del Consell	Regulación de las enseñanzas de idiomas de régimen especial en la Comunidad Valenciana Currículo del nivel básico y del nivel intermedio.
Orden de 31 de enero de 2008 de la Conselleria de Educación,	Evaluación y promoción de las enseñanzas de idiomas de régimen especial en la Comunidad Valenciana.
Orden de 10 de marzo de 2008 de la Conselleria de Educación	Regulación de la prueba de certificación de las enseñanzas de idiomas de régimen especial en la Comunidad Valenciana.
Decreto 119/2008 del Consell	Currículo del nivel avanzado de las enseñanzas de idiomas de régimen especial.
Decreto 138/2014 del Consell	Currículo de los niveles C1 y C2 de las enseñanzas de idiomas de régimen especial en la Comunidad Valenciana, para los idiomas alemán, español, francés, inglés y valenciano.
Orden 87/2013 de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte	Organización y funcionamiento de las EOI de la Comunidad Valenciana

El Real Decreto 1629/2006 regula el cambio de plan de estudios en las enseñanzas de idiomas de régimen especial, que se implantaron durante el curso 2007/08 y 2008/09, con la introducción del nivel básico e intermedio y del nivel avanzado, respectivamente. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte determina

mediante la Ley Orgánica 8/2013, art. 47, que “las Enseñanzas de Idiomas tienen por objeto capacitar al alumnado para el uso adecuado de los diferentes idiomas, fuera de las etapas ordinarias del sistema educativo, y se organizan en los niveles siguientes: básico, intermedio y avanzado. Estos niveles se corresponderán, respectivamente, con los niveles A, B y C del MCERL, que se subdividen en los niveles A1, A2, B1, B2, C1 y C2”. El Decreto 138/2014 del Consell establece el currículo de los niveles C1 y C2 de las enseñanzas de idiomas de régimen especial en la Comunidad Valenciana, para los idiomas alemán, español, francés, inglés y valenciano. Durante el curso 2013/14, se implantan los niveles C1 y C2 de inglés, mientras que en el curso 2014/15, se introducen los niveles C1 de alemán, español y francés y el C1 y el C2 de valenciano.

La obtención del certificado de los niveles del MCERL está ligada a la superación de la PUC, que representa también el requisito para promocionar al curso siguiente de cualquier nivel. Este examen unificado es una prueba de dominio, que persigue evaluar la competencia de los examinandos en las cuatro destrezas comunicativas: comprensión escrita y oral y expresión e interacción oral y escrita y que se puede realizar al final del segundo curso de los niveles A2, B1, y B2 y del curso de C1 y C2. Asimismo, la pueden realizar todos los candidatos libres mayores de 16 años que lo deseen. La PUC se realiza el mismo día y a la misma hora en todas las EOI de la Comunidad Valenciana.

La evaluación se realiza mediante la observación de la utilización de los conocimientos, las habilidades y los recursos propios del nivel que posibilitan la comprensión de textos orales y escritos, la expresión oral y escrita en diferentes situaciones comunicativas. Los aspectos formales como el vocabulario o la gramática no se examinan de forma aislada, sino incluidos en las partes de la prueba, en especial, en las destrezas productivas.

La calificación global es cualitativa (apto o no apto), no cuantitativa. Para la obtención del certificado hay que superar las cuatro destrezas con un mínimo de un 60% en cada una de ellas. En el caso de no haber superado todas las partes, en los niveles B1, B2, C1 y C2, es posible solicitar una certificación académica por destrezas. La corrección de la expresión e interacción escrita se lleva a cabo por dos profesores como

mínimo, que corregirán las redacciones según los criterios de evaluación establecidos, los cuales se centran en la competencia pragmática y lingüística del candidato, considerando los siguientes aspectos:

- **Adecuación:** Cumplimiento de la tarea, es decir, desarrollo de los puntos explicitados en la misma, extensión o número de palabras estipulados, formato y registro (carta, nota informal, narración).
- **Coherencia y cohesión:** Organización sintáctica de la información, disposición y unión de oraciones y párrafos y mecanismos de deixis (pronombres, cadenas léxicas, secuenciación temporal y el uso adecuado de los signos de puntuación).
- **Riqueza:** Variedad y precisión de la información, el léxico y las estructuras lingüísticas.
- **Corrección:** Respeto de las reglas de formación, la concordancia, el orden de las palabras, la rección de verbos y sustantivos, adjetivos, adverbios y las reglas de combinación.

La prueba oral normalmente se realiza en parejas, o en última instancia en tríos, ante un tribunal de dos profesores. Previa autorización y sin perjuicio de lo dispuesto en la Ley Orgánica de Protección de Datos, la prueba de expresión oral puede grabarse. Cada profesor evaluará a los dos examinandos de acuerdo a los siguientes criterios para el nivel correspondiente:

- **Adecuación:** Cumplimiento de la tarea: relación de la información con el tema y la tarea, respeto de las pautas o puntos, de los tiempos de intervención establecidos en las instrucciones y la extensión requerida. En la parte de interacción, inicio, mantenimiento o fin de la conversación o petición de aclaraciones.
- **Coherencia y cohesión:** Organización lógica de la información.
- **Fluidez:** Ritmo regular adecuado.
- **Riqueza:** Variedad y precisión de la información, el léxico y las estructuras utilizadas.
- **Corrección:** Uso correcto de las estructuras gramaticales, el léxico y la corrección formal en la pronunciación.

La Ley Orgánica 8/2013 cambia la denominación de los niveles e introduce los niveles C, desarrollada por el Decreto 138/2014, que además determina el currículo de los niveles C1 y C2 de alemán, español, francés, inglés y valenciano y establece la siguiente equivalencia de los certificados de las EOI:

Tabla 12

Correspondencia de cursos y titulación entre la LOE y la LOMCE

Ley Organica 2/2006 (LOE)		Ley Organica 8/2013 (LOMCE)		
Cursos	Titulación	Cursos	Titulación	
1º Nivel Básico	Certificado de Nivel	Nivel A	A2.1	Certificado A2
2º Nivel Básico	Básico (CNB)		A2.2	
1º Nivel Intermedio	Certificado de Nivel	Nivel B	B1.1	Certificado
2º Nivel Intermedio	Intermedio (CNI)		B1.2	B1
1º Nivel Avanzado	Certificado de Nivel		B2.1	Certificado
2º Nivel Avanzado	Avanzado (CNA)		B2.2	B2
		Nivel C	C1	Certificado C1
			C2	Certificado C2

A continuación, se resumen las características de la PUC y su adaptación a los exámenes parciales y final, que han constituido el Pretest, el Test y el Postest.

Tabla 13

Características de la prueba de CE de la PUC de nivel B1 y de los exámenes de B1.1

Características de la prueba de CE	PUC NIVEL B1	EOI B1.1
Número de tareas	3	2
Duración de la prueba	50'	30'
Total palabras	1000-1300 palabras	600-800 palabras
Tipos de tarea	Verdadero / falso. Elección múltiple de 3. Relacionar textos cortos de temática parecida con pequeños titulares o frases resumen. Completar huecos con palabras o expresiones dadas.	Verdadero / falso. Elección múltiple de 3. Relacionar textos cortos de temática parecida con pequeños titulares o frases resumen.
Características del texto	Oraciones simples y oraciones subordinadas del nivel. Lengua estándar. Amplia gama de vocabulario de uso cotidiano y general. Léxico de menos frecuencia que en el Nivel A2. Algunas palabras menos familiares.	
Tipos de texto	Mensajes y cartas de carácter personal (correos electrónicos, chat, cartas) para intercambiar información, intereses,	Notas y mensajes relacionados con temas de trabajo, servicios, estudio y ocio. Informes breves de carácter

experiencias, reacciones y sentimientos.
 Cartas formales básicas.
 Cuestionarios sobre temas generales.
 Notas y mensajes relacionados con temas de trabajo, servicios, estudio y ocio.
 Informes breves de carácter informativo y explicativo.
 Mensajes en foros virtuales sobre temas conocidos.
 Páginas web y blogs o similares.
 Folletos turísticos y comerciales.
 Prospectos.
 Recetas, Instrucciones y normas.
 Anuncios de trabajo. Anuncios publicitarios.
 Periódicos y revistas con referentes conocidos, artículos no especializados, reportajes, entrevistas, cartas al director.
 Cómic con registro estándar o poco idiomático.
 Horóscopos o similares.
 Biografías, cuentos y novelas cortas.

Tabla 14

Características de la prueba de CO de la PUC de nivel B1 y de los exámenes de B1.1

Características de la prueba de CO	PUC NIVEL B1	EOI B1.1
Número de tareas	3	2
Duración de la prueba	Aproximadamente 35'	Aproximadamente 20'
Número de escuchas		2
Tipos de tarea	Verdadero / falso. Elección múltiple de 3. Ejercicios de relacionar: relacionar textos cortos de temática parecida con titulares o frases resumen.	
Características del texto y del audio	Textos orales bien estructurados y articulados claramente, con una velocidad relativamente lenta o media. Lengua estándar: oraciones simples y oraciones subordinadas del nivel. Amplia gama de vocabulario de uso cotidiano y general. Léxico de menos frecuencia que en el nivel A2. Algunas palabras menos familiares.	
Tipos de texto	Intercambios sociales habituales (saludos, despedidas, disculpas, presentaciones, agradecimientos, permisos, excusas, propuesta de actividades, bienvenidas) y en ocasiones especiales (enhorabuena, brindis, condolencias, elogios). Conversaciones informales con intercambio de información, experiencias y puntos de vista.	Conversaciones informales con intercambio de información, experiencias y puntos de vista. Conversaciones formales en situaciones habituales. Comentarios, opiniones y justificaciones sobre temas conocidos de cultura o de

Conversaciones formales en situaciones habituales.
 Comentarios, opiniones y justificaciones sobre temas conocidos de cultura o de actualidad.
 Debates sobre temas de campos léxicos conocidos.
 Transacciones para pedir y ofrecer información, bienes y servicios y resolver problemas concretos como trámites administrativos y comerciales sencillos.
 Conversaciones telefónicas.
 Repetición y transmisión de mensajes.
 Mensajes breves, aclaraciones y explicaciones relacionados con los ámbitos conocidos (personal, estudios, trabajo, ocio).
 Instrucciones, consejos e indicaciones.
 Presentaciones, descripciones y narraciones contextualizadas.
 Anuncios de trabajo y publicitarios.
 Noticias de temas sobre los que se poseen referentes.
 Información meteorológica.
 Pasajes cortos sobre temas generales.
 Relatos, entrevistas, conversaciones sobre temas generales.

Tabla 15

Características de la prueba de EE de la PUC de nivel B1 y de los exámenes de B1.1

Características de la prueba de EIE	PUC NIVEL B1	EOI B1.1
Número de tareas	2	1
Duración de la prueba	90'	50'
Tipos de tarea	Una primera tarea es de creación, vale el 60% de la prueba de Expresión e Interacción Escrita y tiene dos opciones a elegir una de ellas. La segunda tarea es de interacción, vale el 40% de esta prueba y solo tiene una opción.	Tarea de interacción con una única opción (Pretest y Test). Tarea de creación con dos opciones a elegir una de ellas (Postest).
Número total de palabras	200–250, entre las dos tareas.	120-150 (una tarea)

Tabla 16

Características de la prueba de EIO de la PUC de nivel B1 y de los exámenes de B1.1

Características de la prueba de EIO	PUC NIVEL B1	EOI B1.1
Número de tareas	2	
Características de las tareas	Dos tareas, una de carácter monológico y otra interactiva, con una ponderación del 50% cada una. Se llevara a cabo por parejas, y en caso de número impar de candidatos, por tríos, alargando de manera proporcional el tiempo de la prueba.	
Duración de la prueba	Monólogo: 3'-3'30'' Interacción: 2 candidatos: 5'-6' 3 candidatos: 7'30''-9'	
Descripción de cada fase		
Preparación	Individual de las dos tareas durante 10' con posibilidad de elaboración de esquema	Individual de las dos tareas durante 5' con posibilidad de elaboración de esquema
Presentación	Después de comprobar la identidad de los candidatos, se sientan a una distancia adecuada. Los candidatos se presentan de manera breve (esta presentación no se evalúa) y la prueba empieza.	Sin presentación
Monólogo	En esta fase cada candidato hará una breve exposición o charla durante unos 3-3.30 minutos sobre el tema de la ficha. El examinador indicara a cada uno de los candidatos el momento de empezar y les hará una señal para que terminen la exposición de manera adecuada. Durante la exposición, los examinadores no intervienen, salvo si se rompe la comunicación o si la producción no se ajusta a la consigna.	
Interacción	El examinador invita a los candidatos a iniciar la segunda parte de la prueba, una situación en la que ambos tienen que intervenir, siguiendo las directrices del material de soporte, intercambiando información, resolviendo una situación, discutiendo sobre un tema, llegando a un acuerdo... Durante la interacción entre los candidatos, los examinadores procuraran no intervenir. Esta fase dura de 5 a 6 minutos cuando interactúan dos candidatos. En el caso de ser tres candidatos, la interacción durara de 7.30 a 9 minutos.	

La variable manipulada para estudiar sus efectos sobre las variables dependientes constituye en este estudio la variable independiente, que es la implementación del e-PEL en la enseñanza-aprendizaje de alemán por parte del grupo experimental. Las variables dependientes son aquellos elementos sobre los que influye la aplicación del método experimental. En nuestro caso, son variables dependientes la mejora de la competencia lingüística en las cuatro 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.

Tabla 17

Variables dependientes e instrumentos de medida

Variables dependientes	Instrumentos de medida
Mejora de la competencia lingüística en las cuatro destrezas	Pretest Test Postest
Correspondencia entre el uso del e-PEL y el aprendizaje significativo	
Relación entre la utilización del e-PEL y el aprendizaje estratégico	Cuestionario Grupo de discusión
Validez del e-PEL como herramienta de evaluación y autoevaluación de aprendizajes.	

Las variables extrañas son aquellos elementos que pueden producir un efecto sobre la variable dependiente y afectar la validez interna de la investigación, pero no son de interés para el investigador. En esta investigación se han considerado variables extrañas el Sexo, la Edad, el Nivel de estudios y la Ocupación. El instrumento de medida ha sido la ficha personal.

Tabla 18

Variables extrañas e instrumentos de medida

Variables extrañas	Instrumento de medida
Sexo Edad Nivel de estudios Ocupación	Ficha personal

Teniendo en cuenta que el método de investigación es la IA, los sujetos del experimento no han sido elegidos a priori: son aquellos matriculados en los dos grupos objeto de estudio. El contexto educativo es la EOI porque lo que en la población hay alumnos de ambos sexos. Según el informe PISA 2012 (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012), las españolas consiguieron en lectura 503 puntos de media, frente a los 474 de los hombres. Sin embargo, este informe constata que España es el único país europeo donde los hombres jóvenes entre 16 y 29 años superan a las mujeres en competencia lingüística, si bien por poco, según el PIACC (Programa Internacional para la Evaluación de la Competencia de los Adultos). Por consiguiente, esta variable puede motivar diferencias en los resultados. Es conveniente establecer qué diferencias de distribución de sexos existen en ambos grupos, pero también comparados con los

alumnos de alemán, en general, y con los de otros idiomas de la EOI. Por otra parte, la Edad es un factor que influye en la capacidad de aprendizaje de la L2. A mayor Edad, mayor dificultad de aprendizaje y menor dominio de las TIC. Por consiguiente, esta variable puede causar divergencias en los resultados. Además de comparar las edades de los sujetos de ambos grupos, se compararán con las del alumnado de alemán y con la de otras lenguas de la institución educativa. De igual manera, el Nivel de estudios puede determinar el aprendizaje de la L2: a mayor nivel de formación, mayor facilidad para aprender idiomas, gracias al hábito de estudio y a las técnicas de aprendizaje adquiridas durante esta formación. En el cuestionario final, las categorías que se han considerado son las siguientes:

- universitarios
- bachillerato/FP
- ESO

Además de la comparación de ambos grupos, resultaría interesante averiguar si esta variable determina la elección de idioma: cuanto más diferente es la L2 de la L1, mayor es el nivel sociocultural del alumnado y viceversa. Otra variable que puede influir en los resultados es la actividad profesional del alumnado: si el sujeto estudia o trabaja, tendrá menos tiempo para dedicarle al aprendizaje de la L2 que una persona que esté desempleada. Por esta razón, las categorías que se han elegido son las siguientes:

- desempleado
- estoy trabajando
- estoy estudiando

El análisis estadístico descriptivo se refiere a las variables dependientes y las variables extrañas. Al respecto, se han elaborado previamente tablas de frecuencias para poder ofrecer representaciones gráficas que muestren los datos más relevantes de forma global y comparada. Se ha optado por el diagrama de barras, el diagrama de sectores y el histograma como representaciones gráficas. En lo que respecta a los resultados estadísticos, se incluyen medidas de tendencia central (media, mediana, moda) y de dispersión (desviación estándar, varianza, mínimo y máximo).

Las variables dependientes de este estudio son la mejora de la competencia lingüística en las cuatro 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 otras variables debido a su carácter más subjetivo, difícilmente cuantificable. En el estudio de la variable de la competencia lingüística en las cuatro destrezas, se han tenido en cuenta dos tipos de variables: en el caso del estudio inter-grupos, la comparación de los resultados del grupo de control y el Experimental y en el estudio intra-grupos, el contraste de las calificaciones del grupo experimental y del grupo de control al inicio y al final del experimento comparados consigo mismos.

El Pretest ha consistido en el examen de la primera evaluación, que, como la 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, expresión escrita e interacción oral y escrita). Debido a la limitación temporal del examen escrito respecto al de la PUC, que versa 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.

En primer lugar, se ha realizado el estudio de estadística descriptiva, de modo que se puedan extraer algunas conclusiones de carácter general. La escala de calificación de todas las partes se expresa en porcentaje en aras de uniformidad. Se ha desestimado la calificación cualitativa de apto o no apto que se publica oficialmente, ya que no refleja el verdadero progreso de los alumnos. Como se puede apreciar en las Tablas 27 y 28, la media de los resultados del Pretest supera el 60%, porcentaje mínimo que representa el aprobado, en tres destrezas excepto en la comprensión oral en ambos grupos. El promedio global de las cuatro partes del grupo de control ha sido de 59,54%,

mientras que la del grupo experimental ha sido de 61,5%. Por tanto, se puede afirmar que ambos grupos de alumnos tienen un buen nivel de alemán en general, si tenemos en cuenta los resultados de la PUC de A2.2 de los últimos años (curso 2012-2013, 61% de suspensos; curso 2013-2014, 57% de suspensos, considerando todos los inscritos, también los no presentados). Si bien el dominio de los alumnos de ambos grupos es casi equivalente, no es exactamente igual, ya que existe una diferencia de casi 2% de promedio. Por consiguiente, se ha realizado un estudio adicional intra-grupo al final del análisis de datos, con el fin de comprobar la evolución real de cada grupo comparado con su rendimiento inicial. La elección del método de la IA ha sido motivada por la imposibilidad de dividir los grupos de manera aleatoria, ya que se trataba de grupos establecidos a priori. Sin embargo, a través de las diferentes pruebas que se han realizado al principio, durante y al final del estudio se han podido analizar los datos de manera apropiada.

La representación de las variables cualitativas se ha llevado a cabo a través de tablas de frecuencia y gráficos de sectores, mientras que las variables cuantitativas o numéricas se muestran mediante métodos estadísticos descriptivos, como los histogramas, que muestran claramente y de forma visual las diferencias entre los distintos grupos en que han sido distribuidos los resultados.

La variable de Sexo tiene relevancia en este experimento debido a la participación de mujeres y hombres. Los sujetos eran mayoritariamente mujeres, sobre todo en el grupo de control, como se aprecia en la Figura 35.

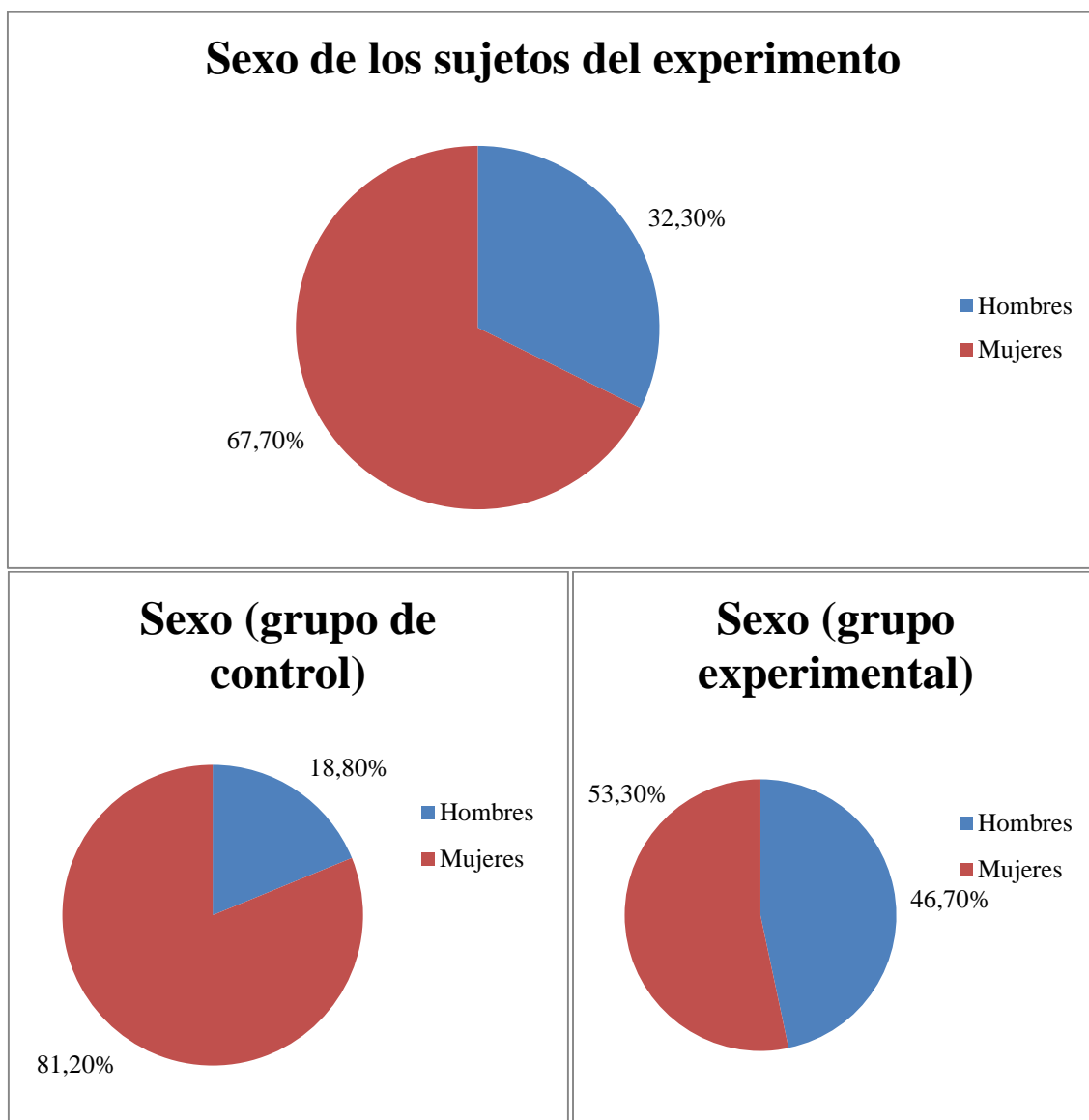


Figura 35: Sexo de los sujetos del experimento

Durante el curso 2014-15, el total de alumnos matriculados en el curso B1.1 en todos los idiomas de la EOI Alicante asciende a 2843, de los cuales 1959 son mujeres y 884, hombres. La distribución de sexos en ambos grupos se sitúa casi simétricamente por encima y por debajo de la media general, coincidiendo casi con ella la media de ambos grupos, con 1% de diferencia. Sin embargo, el número total de matriculados en el nivel B1.1 de alemán, asciende a 151, de los que 110 son mujeres y 41 son hombres. En los otros grupos de alemán, la proporción de mujeres es algo superior (casi 4%) respecto a la media general. Por consiguiente, a pesar de la dispar distribución de mujeres y hombres en ambos grupos la media corresponde a la de alumnos de B1.1 de la EOI Alicante, siendo bastante cercana al promedio de alumnos de alemán de B1.1.

Por tanto, se puede afirmar que las diferencias en la cantidad de hombres y mujeres en ambos grupos no es tan considerable como para determinar de antemano los resultados. Los correspondientes porcentajes se muestran en la Figura 36.

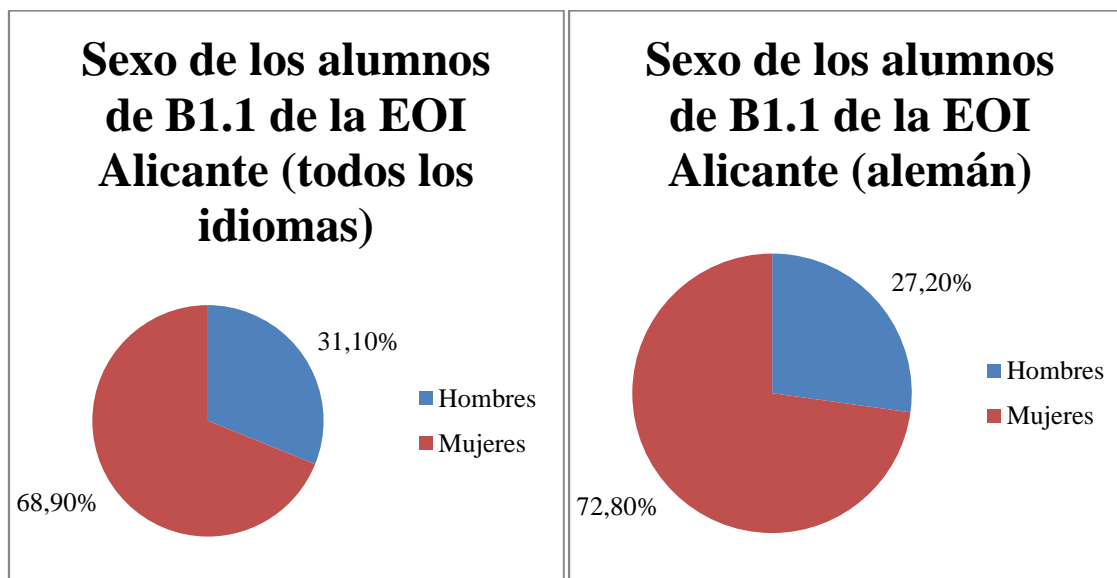


Figura 36: Sexo de los alumnos de B1.1 de la EOI Alicante de todos los idiomas y de alemán

Asimismo, el estudio PISA 2012 (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012), constata que en España no siempre las mujeres tienen un mejor rendimiento en el estudio de lenguas.

La distribución de las edades de los alumnos es bastante similar, concentrándose la mayoría entre los 26 y los 45 años. El porcentaje de estudiantes de 31 a 35 años del grupo de control es menor que el del grupo experimental, mientras que el de 41 a 45 es mayor. Por encima y por debajo del intervalo mayoritario, los grupos de Edad se distribuyen casi de forma simétrica, según se observa en la Figura 37.

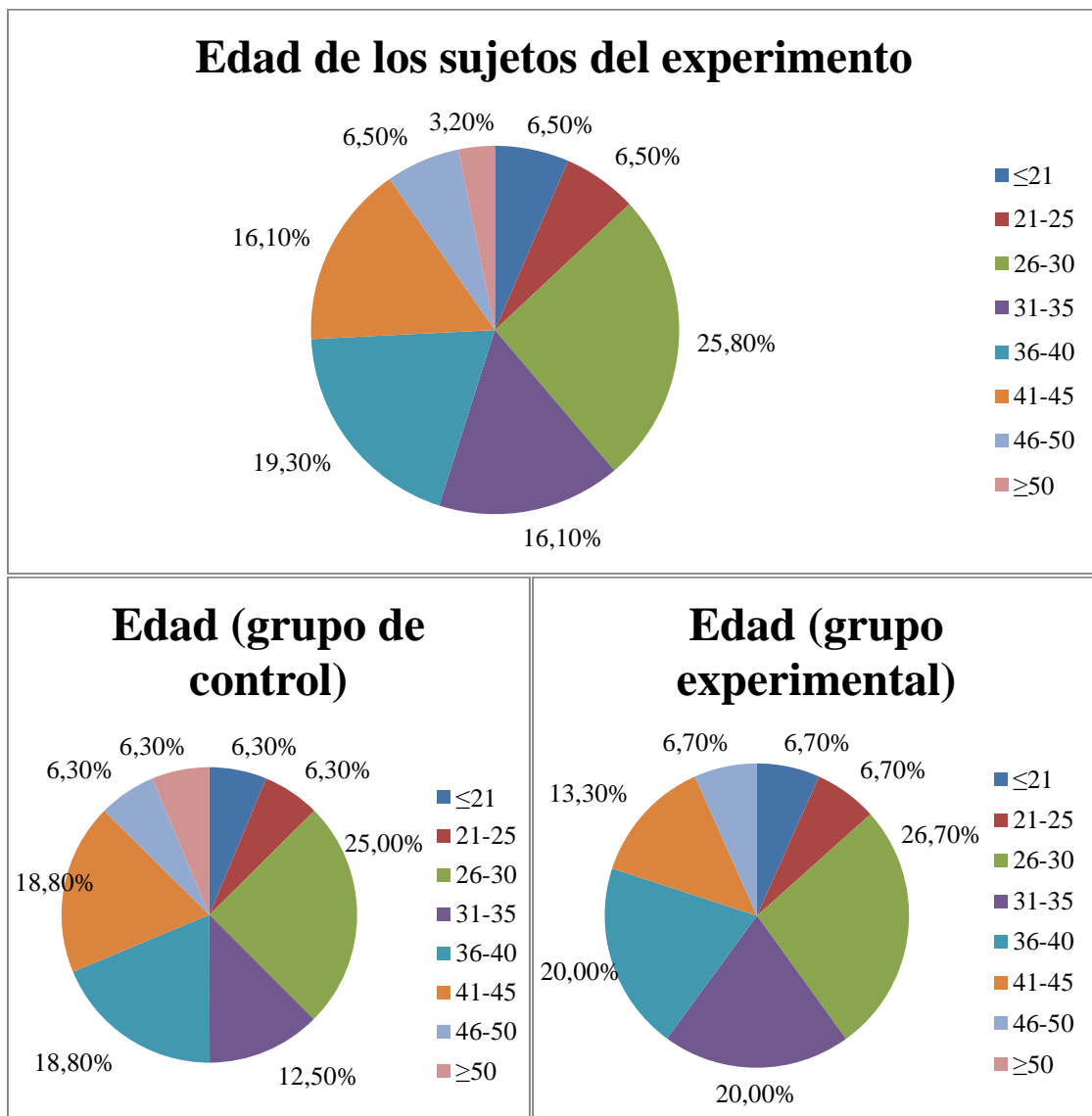


Figura 37: Edad de los sujetos del experimento

Los alumnos de alemán de este curso académico presentan un porcentaje mayor de alumnos de 21 a 25 años. Es conveniente especificar que los diferentes intervalos de Edad corresponden a las estadísticas oficiales publicadas en la PGA. No se aprecian diferencias considerables en las distribuciones, según se muestra en la Figura 38 y la Tabla 19.

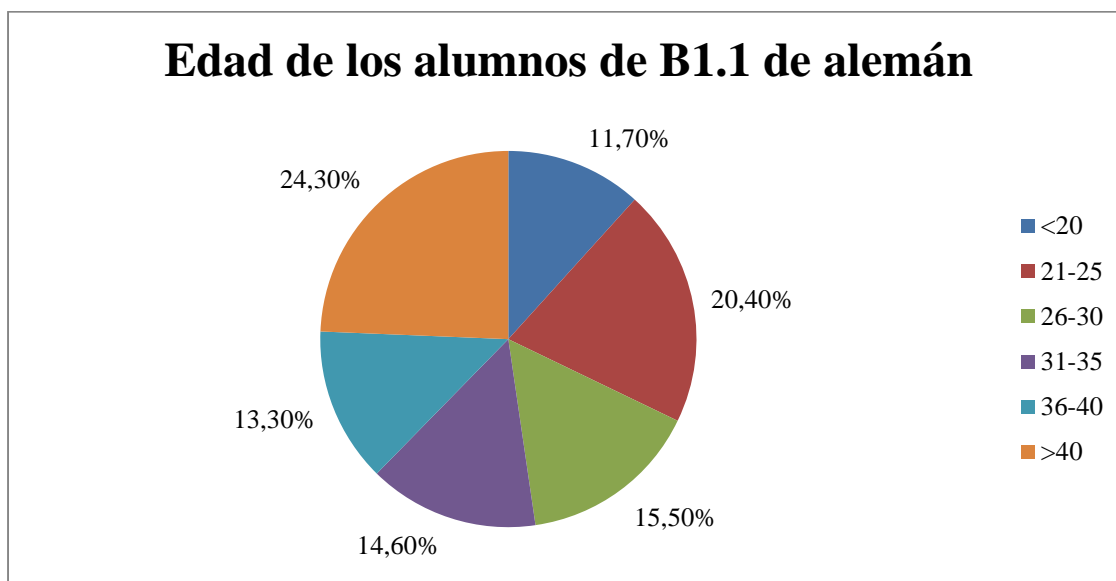


Figura 38: Edad de los alumnos de B1.1 de alemán

Tabla 19

Distribución de alumnos de B1.1 de alemán durante el curso 2014-2015

Intervalo de Edad	Número de alumnos
<20	12
21-25	21
26-29	16
30-34	15
35-39	14
>40	25

Otro dato interesante es el número de aprobados y suspendidos en el curso anterior. Llamativo es el bajo número de aprobados (36 de 90 matriculados) y la gran cantidad de no presentados (34 en junio y 50 en septiembre), lo que denota la necesidad de optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje para aumentar la motivación por el idioma. El número de alumnos que se presentan al examen de septiembre es también muy bajo (24%), como se muestra en la Tabla 20:

Tabla 20

Resultados de alumnos de B1.1 de alemán durante el curso 2013-2014

Matriculados: 91	Aprobados	Suspendidos	No presentados
Junio	29	28	34
Septiembre	7	5	50

En resumen, un 39,5% de los matriculados en B1.1 de alemán pasaron de curso. Contrastan estos resultados con los de los grupos de la investigación, sobre todo con el grupo experimental, ya que el porcentaje de suspensos el año anterior es bastante mayor al de este año, incluso antes de la convocatoria de septiembre de 2015, tal y como se aprecia en la Tabla 21.

Tabla 21

Alumnos de B1.1 de alemán durante el curso 2013-2014 que promocionan y que repiten curso

Alumnos que acceden a B1.2	36
Alumnos que repiten B1.1	55

Los resultados generales del curso B1.1 en todos los idiomas de la EOI durante el curso 2013-2014 difieren bastante de los de los alumnos de alemán. En junio vemos la cuota de no presentados es mucho menor que en alemán. Asimismo, mientras que en esta lengua la proporción de aprobados y suspendidos es pareja, en el total de lenguas vemos que es muy superior, cerca del doble. En septiembre, los resultados se asemejan más, ya que el número de no presentados casi duplica al de presentados, entre los que algo más de la mitad pasa de curso, según se especifica en la Tabla 22.

Tabla 22

Resultados de alumnos de B1.1 de la EOI Alicante durante el curso 2013-2014 por convocatorias

Matriculados: 1332	Aprobados	Suspendidos	No presentados
Junio	654	393	285
Septiembre	153	113	412

El número de aprobados es netamente mayor que en alemán, un 60,6%, como se aprecia en la Tabla 23. Hay que tener en cuenta que la mitad corresponde aproximadamente a inglés, primera lengua extranjera en la educación primaria y secundaria, con lo que la situación de partida es muy diferente para los alumnos de alemán, cuyo estudio no se contempla en general en la enseñanza obligatoria.

Tabla 23

Resultados globales de alumnos de B1.1 de la EOI Alicante durante el curso 2013-2014

Alumnos que acceden a B1.2	807
Alumnos que repiten B1.1	525

El Nivel de estudios puede asimismo influir en el rendimiento de los grupos. Por tanto, es conveniente observar la distribución. En ambos grupos el porcentaje de alumnos con formación universitaria es muy alto, siendo en el grupo experimental algo superior, por lo que esta variable no establece diferencias a priori entre ambos grupos, en los que había sendos adolescentes, que cursaban bachillerato. Desgraciadamente, no hay datos al respecto en el resto de idiomas de la EOI, ya que las estadísticas de la PGA no consideran este ámbito. En conclusión, se puede afirmar que el estudio del alemán a partir del nivel B1 está muy ligado a un nivel de formación universitario, como se puede apreciar en la Figura 39.

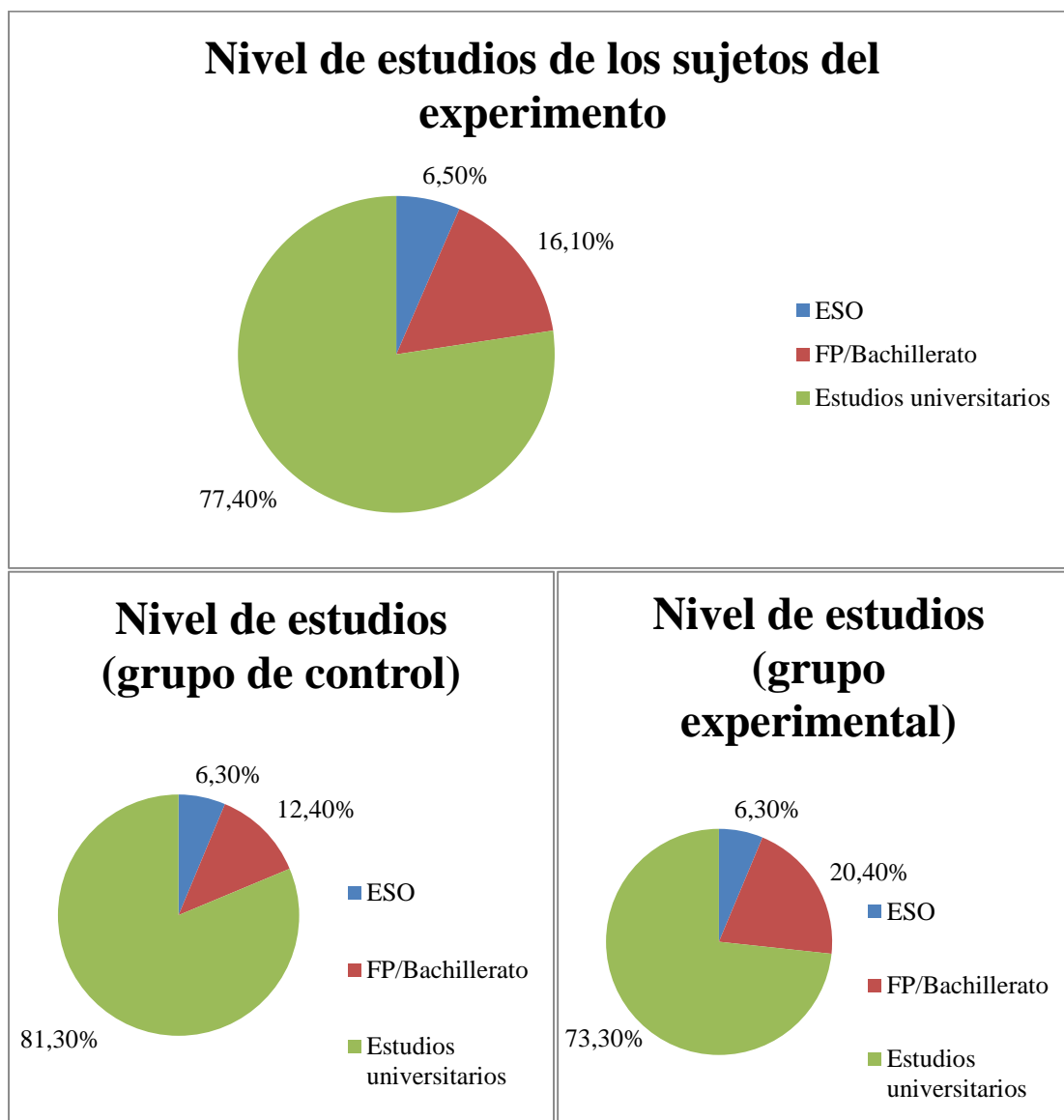


Figura 39: Nivel de estudios de los sujetos del experimento

Por último, la Ocupación de los estudiantes puede determinar más o menos tiempo disponible para dedicarle al alemán. El grupo experimental muestra un porcentaje de desempleo más elevado que el grupo de control, con una diferencia del 15,1%, por lo que estos alumnos pueden disponer de más tiempo. Sin embargo, en este grupo casi todos los desempleados estudiaban más lenguas extranjeras al mismo tiempo, inglés y en algunos casos, también, francés, por lo que estas circunstancias quedarían compensadas. Llama la atención, no obstante, la elevada cuota de paro entre alumnos con formación universitaria, como se aprecia en la Figura 40.

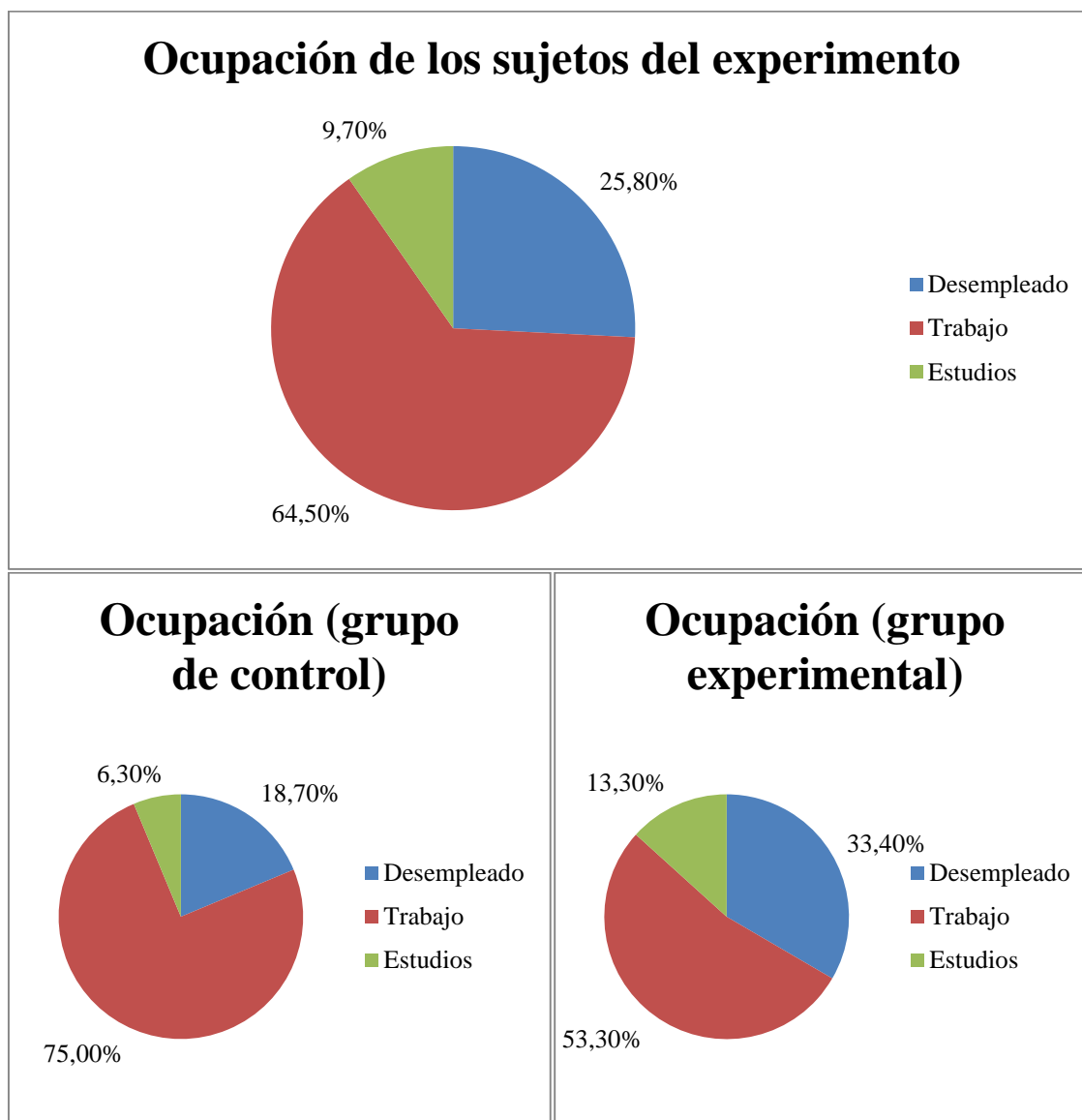


Figura 40: Ocupación de los sujetos del experimento

2.2 Metodología

La metodología utilizada es la IA y los instrumentos de medida han sido el cuestionario, la observación directa y el grupo de discusión. A la hora de determinar el tipo de preguntas del cuestionario, se ha optado por incluir preguntas abiertas y preguntas cerradas, puesto que la investigación combina el método cualitativo y cuantitativo, ya que cada cuestionario obedece a diferentes necesidades y problemas de investigación (Hernández y otros, 2009).

Las preguntas abiertas no restringen a priori las respuestas de los sujetos porque les permiten ampliarlas. Como ventaja, su formulación es más sencilla, sin embargo, su análisis requiere más tiempo y esfuerzo, tanto para el investigador como para los sujetos. Las preguntas cerradas contienen categorías o alternativas de respuesta determinadas con anterioridad a través de opciones de respuesta. En el cuestionario se han incluido respuestas de opción múltiple. Su elaboración es más laboriosa, por la necesidad de reflexión, pero compensa el análisis posterior más fácil y relativamente rápido. Asimismo, para los encuestados requiere menos esfuerzo, puesto que no es necesaria la verbalización de su opinión, sino únicamente la selección de una alternativa, al igual que menos tiempo. El principal inconveniente es la limitación de las respuestas de los sujetos y, a veces, ninguna de las alternativas refleja con exactitud su opinión. Este tipo de preguntas se justifica por el afán del investigador de no influir en las respuestas y por el deseo de profundizar en su opinión o los motivos de su comportamiento. Considerando el número de sujetos (40 personas), el cuestionario contiene solo tres preguntas abiertas para que su análisis no requiera demasiado tiempo, puesto que el mayor inconveniente de este tipo de preguntas es la dificultad de codificación, clasificación y análisis. De esta manera, la abundancia de los datos obtenidos requiere un estudio detallado y minucioso para interpretar los matices de las respuestas (Martínez, 2002).

En lo que respecta a la redacción de las preguntas, se han tenido en cuenta las siguientes sugerencias de diversos autores (Blaxter y otros, 2000; Hernández y otros, 2009; León y Montero, 2003; Martínez 2002):

- Claridad, sencillez, comprensibilidad y concreción de las preguntas.
- Ausencia de preguntas que determinen la respuesta, que contenga lenguaje especializado, no adecuado al nivel sociocultural del alumnado, que estén formuladas de forma negativa, que puedan ser indiscretas u ofensivas, que contengan más de un aspecto o relación lógica y que tengan carácter hipotético.
- Estructuración de las preguntas de la generalidad a la especificidad.

A modo de motivación para los encuestados, el cuestionario está encabezado por un breve texto que explica el propósito del estudio con agradecimiento a su

colaboración y su tiempo y que alude a la relevancia del tema del estudio (León y Montero, 2003; Martínez, 2002; Salkind, 1999).

Asimismo, en este texto introductorio se garantiza el anonimato y la confidencialidad de las respuestas, lo cual contribuye a aumentar la confianza del encuestado y posibilita mayor sinceridad en las respuestas (León y Montero, 2003; Martínez, 2002):

Ante el problema de ocultar lo que se piensa se plantean a las personas que han de elaborar cuestionarios dos soluciones: el completo anonimato o lograr una situación de total confianza entre la persona o institución que pretende aplicar el cuestionario y los sujetos que lo responden. (García, 2003, p. 5)

La confidencialidad es imprescindible, especialmente cuando se tratan determinados temas (Blaxter y otros, 2000). Además, el cuestionario contiene instrucciones claras y explícitas sobre su cumplimentación, ya que estas revisten igual importancia que las preguntas y es imprescindible su claridad (Hernández y otros, 2009). De igual manera, las indicaciones para rellenar el cuestionario especifican la forma de contestación de cada ítem de manera clara y precisa, como recomienda Blaxter y otros (2000).

En lo que respecta al aspecto formal del cuestionario, se han seguido las recomendaciones de ciertos autores (Blaxter y otros, 2000; León y Montero, 2003; Martínez, 2002; Salkind, 1999). En referencia a la presentación:

- Formato atractivo e claro de las preguntas y el cuestionario.
- Numeración de todas las preguntas y páginas.
- Ausencia de líneas viudas.
- Tipografía legible.

En cuanto a la longitud, se ha dado preferencia a la extensión reducida y la progresión temática, buscando el equilibrio entre estos dos criterios. Respecto al orden de las preguntas, las preguntas estarán ordenadas, de las fáciles a las difíciles y de lo general a lo específico, lo cual contribuye a que el cuestionario sea y parezca fácil. El formato de las preguntas ha estado caracterizado por transiciones de un tema al siguiente con ejemplos, si es necesario. Además, el formato de las respuestas es

uniforme en la marca de respuesta (en este estudio, siempre con una cruz, en el caso de las respuestas cerradas). La codificación previa de las alternativas de respuesta se realizará mediante la asignación de un valor numérico (en esta investigación, de 1 a 5) a fin de agilizar el procesamiento de la información.

Después de seis meses de trabajo con el e-PEL, los alumnos cumplimentaron un cuestionario (Anexo 3) para averiguar su opinión, que muestra datos interesantes sobre diversos aspectos que pasan desapercibidos a la mera observación. Al igual que las entrevistas, los cuestionarios contienen afirmaciones o preguntas que pueden transformarse en estímulos, a los que el sujeto objeto de estudio tiene que reaccionar. En contraposición a las entrevistas, los cuestionarios permiten la administración conjunta de todos los sujetos y posibilitan una recolección estructurada de información, lo cual aumenta la fiabilidad de los resultados. La estructuración de los ítems es uniforme, en lo que respecta a la introducción, instrucciones, formato y opciones de respuesta. Mediante la inclusión de preguntas abiertas, preservando el anonimato, podemos obtener datos suplementarios de los sujetos con un nivel mayor de sinceridad (Seliger y Shohamy, 1989). Este tipo de cuestionarios se usan para investigar la opinión de los alumnos sobre la situación de enseñanza-aprendizaje (Benke y Medgyes, 2005; Lasagabaster y Sierra, 2005). Sin embargo, los cuestionarios también pueden aportar la información irrelevante o confusa. Dichas desventajas pueden ser minimizadas a través de otras técnicas, como el grupo de discusión.

El cuestionario contiene de 14 ítems en forma de aseveraciones que los alumnos han de valorar según el modelo de escala Likert con cinco niveles de acuerdo o desacuerdo, escala psicométrica de tipo ordinal de uso normal en investigación. El sujeto deberá establecer si está *totalmente de acuerdo*, *parcialmente de acuerdo*, *indeciso*, *parcialmente en desacuerdo* o *totalmente en desacuerdo* con la afirmación de cada ítem cerrado. Además, incluye tres preguntas abiertas: la nº 12 (*¿Qué aspecto te ha gustado más del e-PEL? ¿Por qué?*), la 13 (*¿Cuál menos? ¿Por qué?*) y la 14 (*¿Qué aspecto del e-PEL cambiarías? ¿Cómo?*) a fin de que los sujetos puedan comentar otros aspectos importantes. Asimismo, se les pregunta las razones que han motivado esta respuesta. La finalidad del cuestionario es averiguar la opinión de los sujetos sobre los aspectos centrales de la investigación (correspondencia entre el uso del e-PEL y el

aprendizaje significativo, relación entre la utilización del e-PEL y el aprendizaje estratégico y correlación entre la evaluación objetiva y la autoevaluación de aprendizajes). Por esta razón, las preguntas del cuestionario han versado de forma proporcionada sobre estos aspectos, según se aprecia en la Tabla 24, Tabla 25 y Tabla 26.

Tabla 24

Preguntas sobre el aprendizaje significativo en el cuestionario

Pregunta de investigación	Pregunta del cuestionario
¿Es proporcional la inversión de tiempo del profesor y los alumnos en el e-PEL y la mejora de los resultados?	2
¿Pueden los alumnos gestionar las tres partes del e-PEL?	3
¿Es funcional el formato?	3
¿Hasta qué punto se adapta el e-PEL al contexto de enseñanza-aprendizaje?	1-4
¿Cómo se integra el e-PEL en la enseñanza-aprendizaje?	1-4

Tabla 25

Preguntas sobre el aprendizaje estratégico en el cuestionario

Pregunta de investigación	Pregunta del cuestionario
¿Qué estrategias cognitivas para mejorar la asimilación de contenidos utilizaba el alumnado antes de la utilización del e-PEL y cuáles ha aprendido con su uso?	5
¿Qué estrategias metacognitivas de planificación y análisis de su aprendizaje ponía en práctica el alumno antes y cuáles utiliza después del trabajo con el e-PEL?	6
¿Qué estrategias de interacción encaminadas a la cooperación y la autoregulación del aprendizaje usaba antes de trabajar con el e-PEL y cuáles ha aprendido gracias al e-PEL?	7
¿De qué estrategias comunicativas para favorecer el intercambio lingüístico tenía conocimiento el alumno antes del e-PEL y cuáles ha adquirido con él?	7

Tabla 26

Preguntas sobre la evaluación en el cuestionario

Pregunta de investigación	Pregunta del cuestionario
¿Fomenta la autoevaluación una reflexión del alumno sobre su proceso de aprendizaje?	8-11
¿Promueve la autoevaluación la motivación de aprendizaje del alumno?	10
¿Cómo se integran la evaluación sumativa y formativa?	

Además, el cuestionario incluye tres preguntas abiertas: la nº 12 (*¿Qué aspecto te ha gustado más del e-PEL? ¿Por qué?*), la 13 (*¿Cuál menos? ¿Por qué?*) y la 14 (*¿Qué aspecto del e-PEL cambiarías? ¿Cómo?*). Su objetivo es brindar la posibilidad a los sujetos del estudio de comentar otros aspectos importantes y de argumentar su opinión.

El grupo de discusión como estudio cualitativo permite la comprensión exhaustiva de fenómenos educativos y sociales, la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, la toma de decisiones con el objetivo de producir conocimiento (Sandín, 2003), el cual se caracteriza por el rol relevante de todos los actores, entre ellos, del investigador, que debe comprender e interpretar los significados emanados de los comentarios de los sujetos. Este tipo de estudio está orientado a la comprensión, para poder así describir e interpretar la realidad educativa desde dentro, fundamentada en la fenomenología (Bartolomé, 1992). La población objeto de estudio produce conocimiento a partir de sus percepciones subjetivas, el cual tiene por objetivo transformar socialmente una realidad a través de un análisis autocrítico de la práctica, enclavada en un contexto sociocultural concreto.

La dinámica de los grupos de discusión es constante, pero las opiniones de los sujetos diferirán entre ellos, determinados por diversas variables como su Edad, Sexo o nivel sociocultural, al igual que el parecer de un mismo individuo puede diferir con el paso del tiempo a causa de su propia experiencia, por lo que ciertos autores no la consideran una técnica, sino una práctica (Ibáñez, 1979; Martín, 1997). A la hora de configurar grupos de discusión hay que tener en cuenta diversos aspectos, tanto la planificación como la determinación de los objetivos, ya que el investigador tendrá que orientar el debate hacia los aspectos más relevantes (Llopis, 2004), que en el caso de este estudio serán la validez del e-PEL para el aprendizaje lingüístico y estratégico, así como herramienta de evaluación. La homogeneidad debe ser la característica en la composición de los grupos de discusión (Greenbaum, 1988; Krueger, 1991; Morgan, 1988), ya que este rasgo induce a los participantes a expresarse con más libertad (Lederman, 1990).

El papel del moderador reviste gran importancia, el cual debe establecer el turno de palabra, limitar la duración de las intervenciones, marcar el inicio y final del debate y llevar la conversación hacia el problema de la investigación, así como dinamizar la discusión, no siendo un mero observador. El debate comenzará con la formulación de preguntas abiertas, para que sean los sujetos los que libremente comenten los aspectos objeto de estudio. Si el grupo es amplio o el investigador asume el papel de moderador, es recomendable registrar el audio o el vídeo de la sesión a fin de poder analizar todos los detalles. Según Watts y Ebbutt (1987), es el medio que inhibe menos y su efecto desaparece tras pocos minutos (Folch-Lyon y Trost, 1981) y resulta ser un medio menos intrusivo que el vídeo (Morgan, 1988).

La observación supone la descripción sistemática de eventos, comportamientos y artefactos en el ámbito social objeto de estudio (Marshall y Rossman, 1989). La observación participante supone el proceso de vinculación con el grupo, de tal manera que sus miembros actúen de forma natural, para a continuación poder comprender su comportamiento de forma objetiva. Este objetivo implica la asunción del papel de observador participativo y la consideración de otros instrumentos tales como las conversaciones y los cuestionarios. La observación participante implica una actitud abierta, libre de juicios, ya que de todas las situaciones se puede extraer información interesante (DeWalt y DeWalt, 1998).

La planificación de la observación participante tiene carácter flexible e inductivo gracias a la integración en una situación normal, en la que se parte sin un objetivo predeterminado (Bisquerra, 2004). Este instrumento de recogida de datos supone la integración del investigador en diversas actividades durante tiempo suficiente, para poder tomar parte en ellas y comprender su comportamiento. El proceso supone el acceso al grupo mediante entrevistas formales y conversaciones informales, el cual se lleva a cabo a través de notas de campo organizadas y estructuradas. Por consiguiente, la observación participante facilita una representación precisa de un grupo (Kawulich, 2006).

2.3 Análisis cuantitativo

El estudio estadístico se ha centrado en el estudio inter-grupos, cuyo objetivo consiste en determinar en qué medida el uso del e-PEL ha contribuido a mejorar la competencia lingüística en las cuatro destrezas de los alumnos del grupo experimental en comparación con el grupo de control, que no lo ha utilizado. Otro objetivo es el estudio intra-grupo, la finalidad del cual es comprobar el desarrollo de la competencia lingüística del grupo experimental a lo largo del periodo de investigación (diciembre 2014-mayo 2015) comparado con la evolución del grupo de control. Por último, se ha procedido a evaluar el desarrollo del experimento mediante un análisis de los datos cualitativos aportados por el profesor y los alumnos a través del cuestionario final y el grupo de discusión.

En el grupo de control, reseñable es que sea la comprensión auditiva la destreza que no alcance el mínimo del 60% y que las expresiones promedien un porcentaje similar a la comprensión escrita, en principio, mucho más sencilla. Todas las destrezas muestran una desviación casi idéntica, excepto la expresión oral que se sitúa cinco puntos por debajo. Llama la atención que la nota mínima esté muy por debajo del 60% en todas las destrezas, menos en la expresión oral, que asciende al 50%, pero que a su vez muestra la menor dispersión, según se aprecia en la Tabla 27:

Tabla 27

Estadísticas descriptivas por destrezas del grupo de control en el Pretest

Variable	N	Media	Media del error estándar	Desviación estándar	Mínimo	Q1	Mediana	Q3	Media global
Comprensión escrita (CE)	19	68,42	4,01	17,48	35,00	55,00	65,00	85,00	59,54
Comprensión oral (CO)	19	45,00	4,01	17,48	15,00	35,00	40,00	50,00	
Expresión escrita (CE)	19	62,63	3,91	17,03	30,00	50,00	70,00	75,00	
Expresión oral (EO)	19	62,11	2,82	12,28	50,00	50,00	60,00	70,00	

El grupo experimental ha obtenido mejores resultados que el grupo de control en todas las destrezas, menos en la comprensión lectora, que muestra a su vez la menor

dispersión. Igualmente, la comprensión oral ha sido la parte que ha presentado mayor dificultad, ya que ha sido la única que no alcanza el mínimo para aprobar. Llama la atención el mínimo en las expresiones: en ambos casos, cero, debido a la invalidez de la tarea (confusión de tema en la parte escrita y nervios en la parte oral).

Tabla 28

Estadísticas descriptivas por destrezas del grupo experimental en el Pretest

Variable	N	Media	Media del error estándar	Desviación estándar	Mínimo	Q1	Mediana	Q3	Media global
Comprensión escrita (CE)	20	60,50	2,94	13,17	40,00	50,00	60,00	65,00	61,5
Comprensión oral (CO)	20	53,50	3,96	17,70	25,00	40,00	50,00	60,00	
Expresión escrita (CE)	20	67,75	4,87	21,79	0,00	60,00	72,50	80,00	
Expresión oral (EO)	20	64,25	4,55	20,34	0,00	60,00	60,00	80,00	

A continuación, se procederá al análisis pormenorizado por destrezas, que arrojará detalles importantes, de forma más gráfica. En lo que respecta al resumen estadístico de la CE del grupo de control en el Pretest, Según la prueba de Anderson-Darling, los datos se distribuyen normalmente. La variable muestra una distribución platicúrtica. Hay que destacar a los cinco alumnos que han obtenido 90%, que con el 60% constituyen la moda. El sesgo cercano a cero implica que la distribución de frecuencias es simétrica respecto del eje vertical, lo cual también se refleja en la casi equivalencia entre la media y la mediana, de acuerdo con la Figura 41.

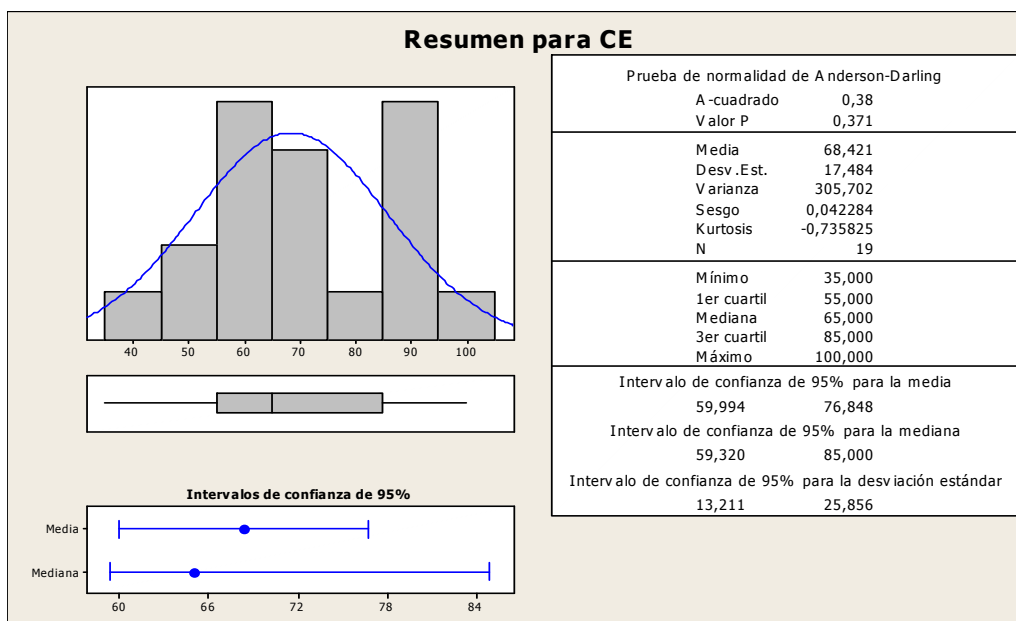


Figura 41: Resumen estadístico de la CE del grupo de control en el Pretest

En el grupo de control, los datos de CO muestran una distribución irregular. Sin embargo, la comprensión oral muestra una distribución leptocúrtica con una gran dispersión respecto a la media. Llama la atención que el máximo sea de 100% y la segunda mayor calificación sea ya de 75%. La mejor nota corresponde a un alumno que pasó 40 años en Suiza. La moda, la media y la mediana casi coinciden (entre 40% y 45%). El sesgo mayor a uno implica que la distribución de frecuencias es asimétrica respecto del eje vertical, según se aprecia en la Figura 42.

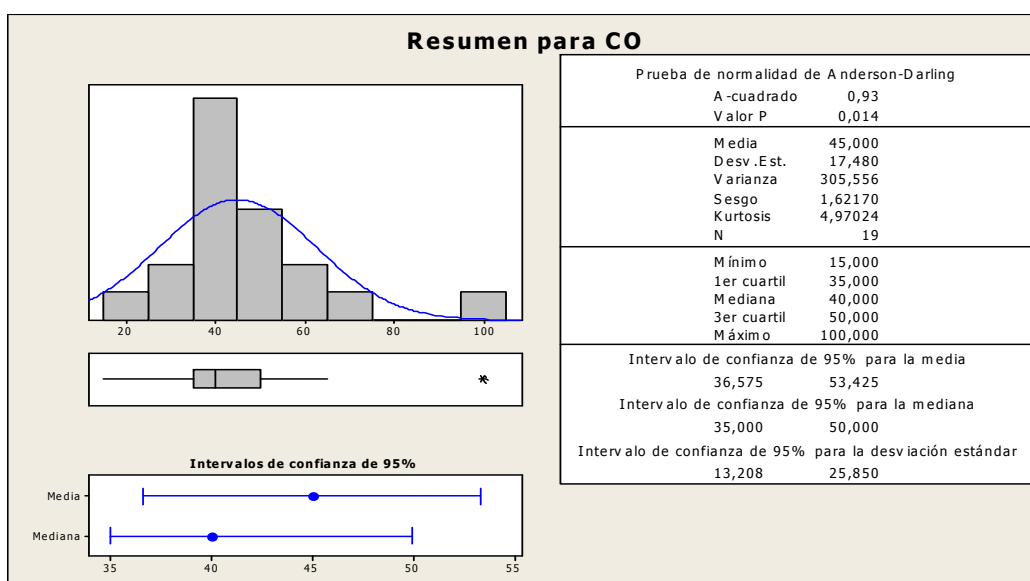


Figura 42: Resumen estadístico de la CO del grupo de control en el Pretest

Por otra parte, la expresión escrita tiene una distribución platicúrtica con una mayor concentración respecto a la media, que se refleja en el hecho de que la mediana sea superior a la media. El hecho de que la moda sea del 80% denota la dedicación del grupo de alumnos, mientras que el sesgo próximo a cero implica que la distribución de frecuencias es simétrica respecto del eje vertical, tal y como se aprecia en la Figura 43.

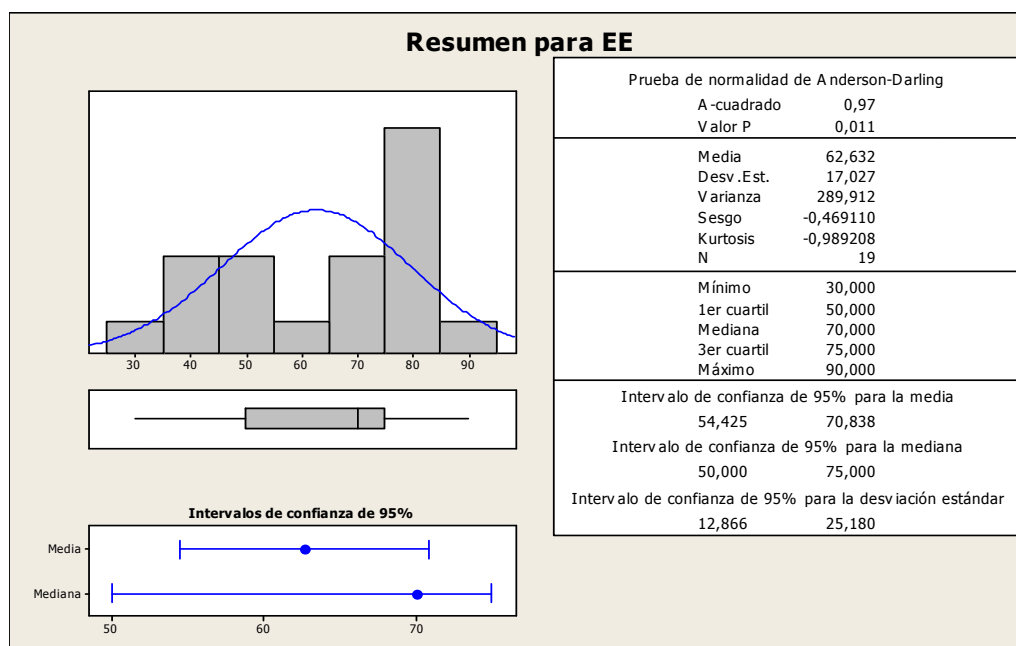


Figura 43: Resumen estadístico de la EE del grupo de control en el Pretest

Por último, la expresión oral tiene una distribución leptocúrtica con una mayor dispersión respecto a la media y un sesgo superior a uno, con una distribución de frecuencias asimétrica respecto del eje vertical, que se refleja en el hecho de que la mediana sea superior a la media. Esta destreza muestra una distribución irregular de datos. El 100% corresponde al alumno que pasó 40 años en Suiza, aunque sin cursar enseñanza reglada. La moda del 60% implica concentración en torno a la media, tal y como se observa en la Figura 44.

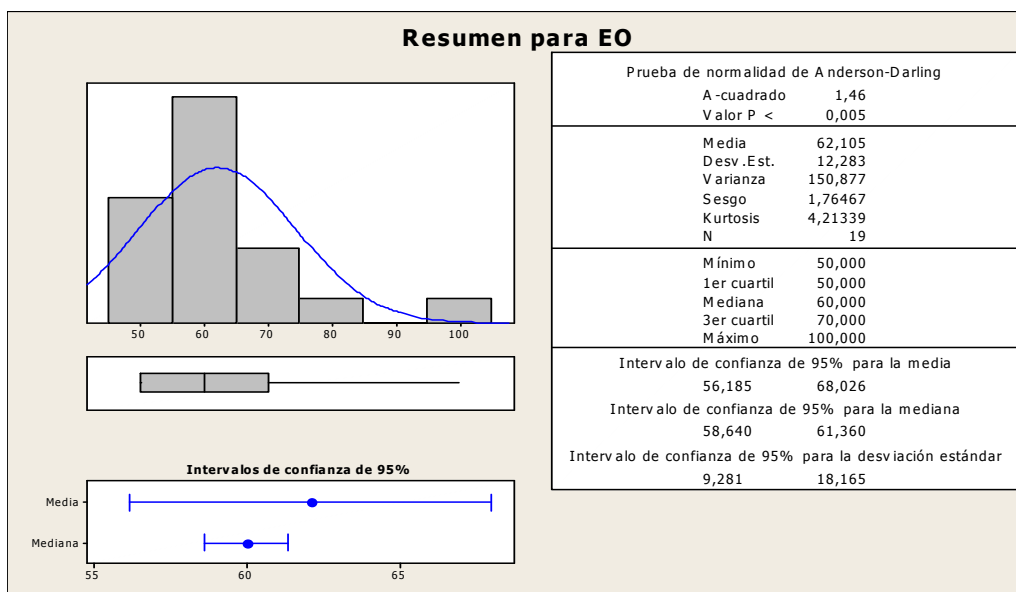


Figura 44: Resumen estadístico de la EO del grupo de control en el Pretest

En resumen, destacable es que las destrezas orales son las que mayor dificultad presentan al grupo de control, sobre todo la comprensión oral. En las destrezas escritas, se aprecia una concentración alrededor del 65%.

En lo que respecta al resumen estadístico de la CE del grupo experimental en el Pretest, la comprensión escrita muestra una distribución mesocúrtica con una desviación estándar relativamente baja. La distribución de datos es normal. El sesgo cercano a cero implica que la distribución de frecuencias es simétrica respecto del eje vertical, lo cual también se refleja en la equivalencia entre la media, la mediana y la moda, según se muestra en la Figura 45.

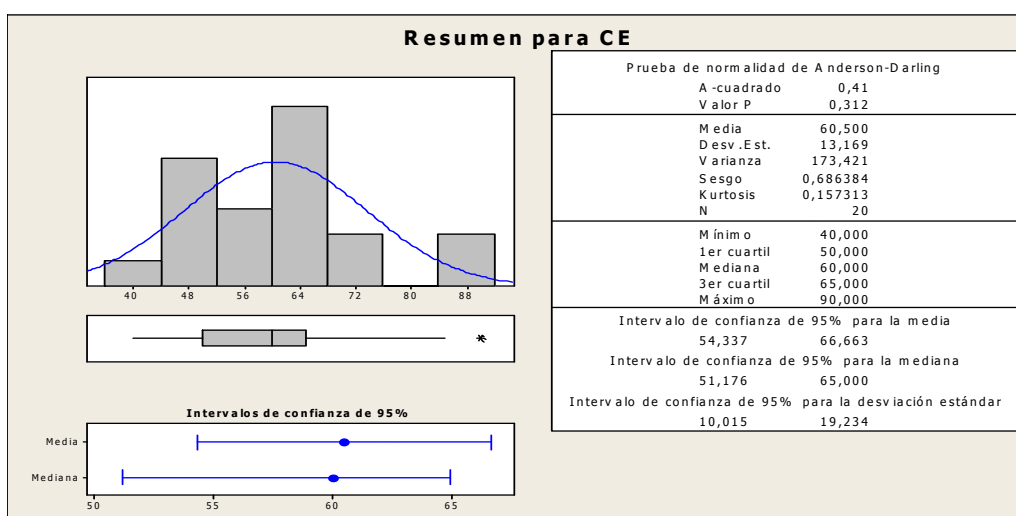


Figura 45: Resumen estadístico de la CE del grupo experimental en el Pretest

De igual manera, la comprensión oral muestra una distribución mesocúrtica con mayor concentración respecto a la media. Llama la atención que la moda sean el 40%, el 50% y el 60%. Los datos se distribuyen normalmente. La media y la mediana corresponden al promedio de la moda, sobre el 50%. El sesgo próximo a uno implica que la distribución de frecuencias es asimétrica respecto del eje vertical, de acuerdo con la Figura 46.

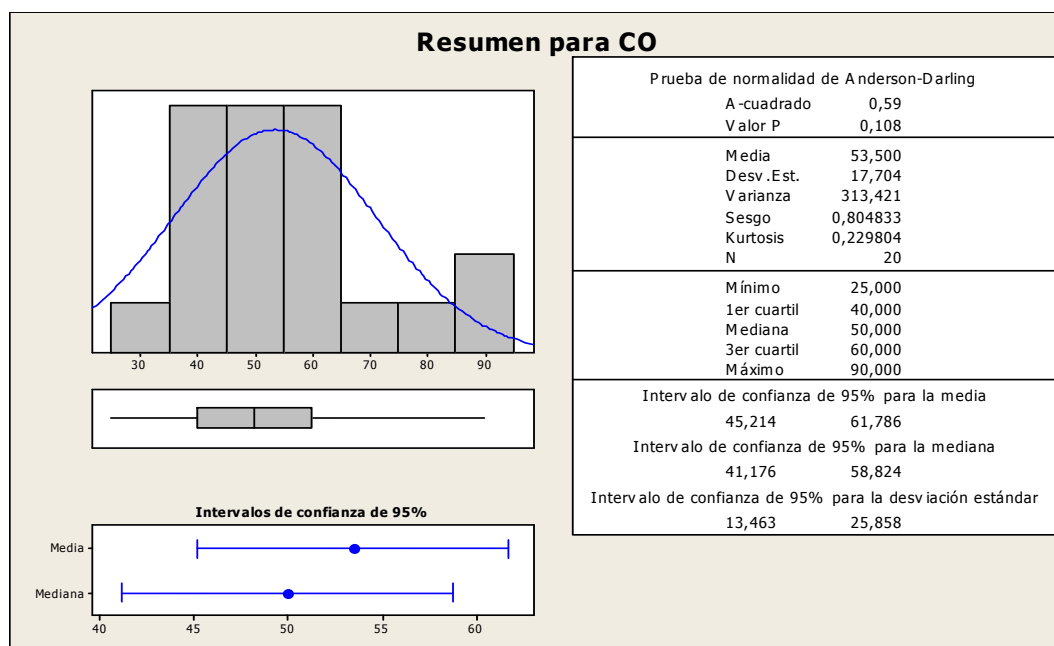


Figura 46: Resumen estadístico de la CO del grupo experimental en el Pretest

Por otra parte, la expresión escrita tiene una distribución platicúrtica con una mayor concentración respecto a la media, que se refleja en el hecho de que la media sea superior a la mediana. No obstante, la distribución de datos es anormal. El hecho de que la moda sea del 80% denota igual que en el grupo de control la dedicación del grupo de alumnos. El sesgo inferior a -1 implica que la distribución de frecuencias es asimétrica respecto del eje vertical, según se aprecia en la Figura 47.

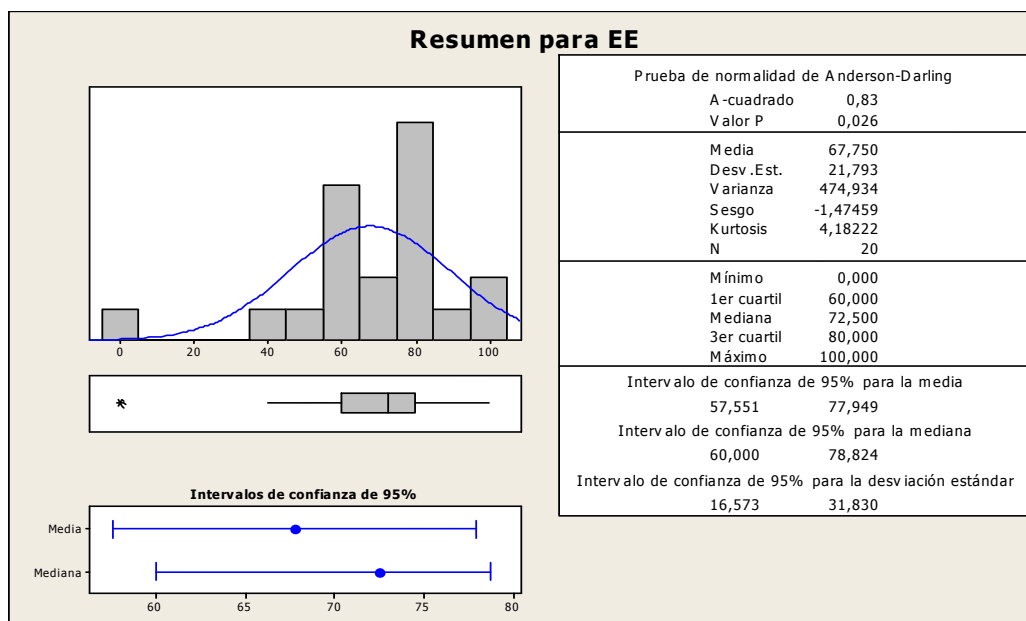


Figura 47: Resumen estadístico de la EE del grupo experimental en el Pretest

Por último, la expresión oral tiene una distribución leptocúrtica con una mayor dispersión respecto a la media y un sesgo inferior a -1, con una distribución de frecuencias asimétrica respecto del eje vertical, que se refleja en el hecho de que la media sea superior a la mediana. La distribución de datos es anormal, ya que la segunda nota que más se repite (80%) se ha repetido más veces que otras en torno a la media y la mediana. El 0% corresponde a un alumno que abandonó el examen. La moda del 60% implica cierta concentración en torno a la media, tal y como se puede observar en la Figura 48.

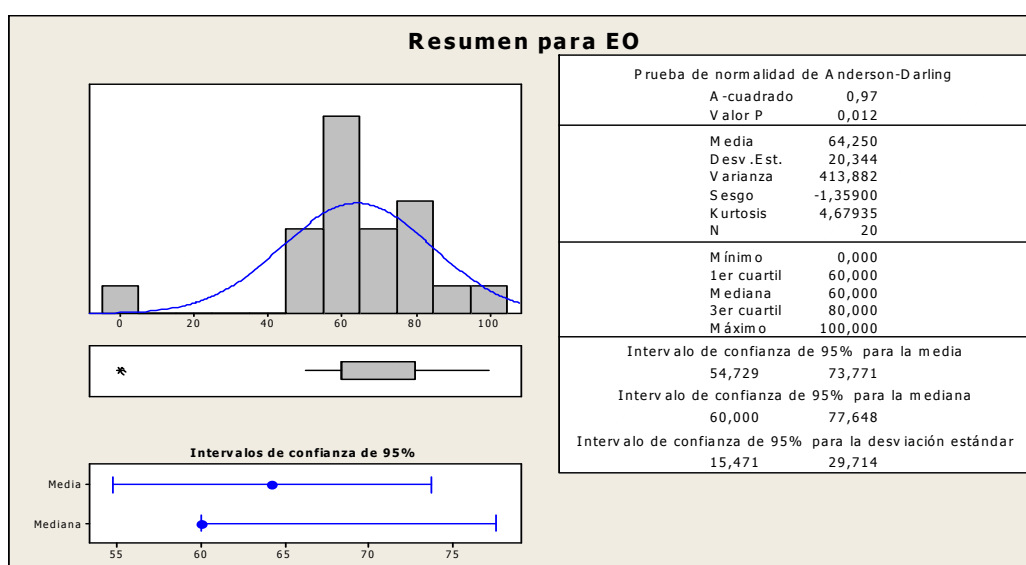


Figura 48: Resumen estadístico de la EO del grupo experimental en el Pretest

Resumiendo, las destrezas orales son las que más difíciles resultan al grupo experimental, sobre todo la comprensión oral, aunque menos que al grupo de control. En las destrezas escritas, se aprecia una concentración alrededor del 65%.

A continuación, se analizan las estadísticas descriptivas del grupo de control en el Test, que correspondió a la segunda evaluación. Destacable es que sea la comprensión oral la destreza que siga sin alcanzar el mínimo del 60% y que las expresiones sigan promediando un porcentaje similar a la comprensión escrita, en principio, mucho más sencilla. La comprensión escrita y la expresión oral muestran una desviación similar, mientras que en las otras es algo menor. Llama la atención que la nota mínima esté muy por debajo del 60% en todas las destrezas, menos en este caso en la expresión escrita, que asciende al 50%, y que a su vez muestra la menor dispersión. En expresión oral, ha habido una tarea no válida. La media global ha mejorado solo en 0,2%, de acuerdo a los datos recogidos en la Tabla 29.

Tabla 29

Estadísticas descriptivas del grupo de control en el Test

Variable	N	Media	Media del error estándar	Desviación estándar	Mínimo	Q1	Mediana	Q3	Media global
Comprensión escrita (CE)	16	62,50	4,79	19,15	20,00	50,00	65,00	80,00	59,76
Comprensión oral (CO)	16	45,63	3,44	13,77	25,00	35,00	45,00	58,75	
Expresión escrita (CE)	16	67,81	3,13	12,51	50,00	60,00	70,00	80,00	
Expresión oral (EO)	16	63,13	5,12	20,48	0,00	60,00	60,00	77,50	

El grupo experimental ha vuelto a obtener mejores resultados que el grupo de control en todas las destrezas, menos en la comprensión escrita, que muestra a su vez la menor dispersión. Igualmente, la comprensión oral ha sido la parte que ha presentado mayor dificultad a pesar de la mejora, junto con la comprensión escrita que muestra un porcentaje casi equivalente. Llama la atención el mínimo en la expresión escrita de 60%, mientras que en las otras partes está muy por debajo, lo que se refleja en una desviación muy inferior a las demás destrezas. La media global ha mejorado solo en

0,9% y el número de bajas duplica al registrado en el grupo de control, según se puede apreciar en la Tabla 30.

Tabla 30

Estadísticas descriptivas del grupo experimental en el Test

Variable	N	Media	Media del error estándar	Desviación estándar	Mínimo	Q1	Mediana	Q3	Media global
Comprensión escrita (CE)	15	57,33	6,36	24,63	10,00	40,00	60,00	80,00	62,41
Comprensión oral (CO)	15	55,67	3,58	13,87	30,00	50,00	55,00	60,00	
Expresión escrita (CE)	15	70,67	4,85	18,79	40,00	50,00	75,00	85,00	
Expresión oral (EO)	15	66,00	2,54	9,86	60,00	60,00	60,00	70,00	

En el grupo de control, la comprensión escrita muestra una distribución mesocúrtica con distribución normal en el Test. Hay que destacar a los cuatro alumnos que han obtenido 80%, la segunda mejor nota, que constituye la moda. El sesgo cercano a cero implica que la distribución de frecuencias es simétrica respecto del eje vertical, lo cual también se refleja en la casi equivalencia entre la media y la mediana. Dos alumnos tienen un rendimiento muy por debajo del resto, según se muestra en la Figura 49.

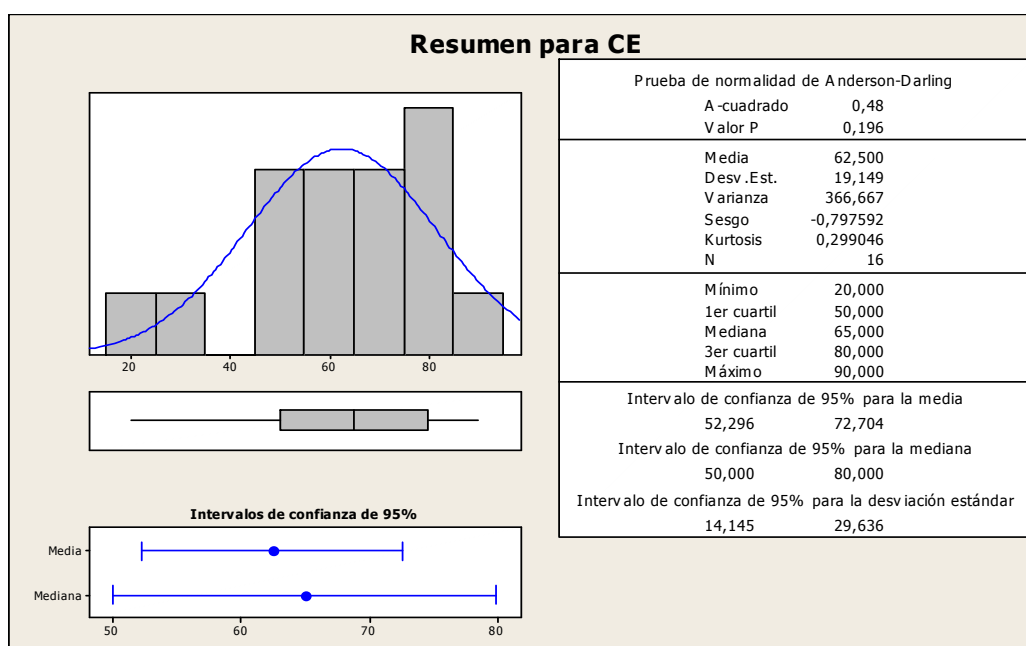


Figura 49: Resumen estadístico de la CE del grupo de control en el Test

Sin embargo, la comprensión oral muestra una distribución platicúrtica con una mayor dispersión respecto a la media. La distribución es normal. Llama la atención que el máximo solo sea de 70% y únicamente cuatro alumnos hayan obtenido el aprobado en esta parte. La moda, la media y la mediana coinciden (45%). El sesgo tendente a cero implica que la distribución de frecuencias es simétrica respecto del eje vertical, de acuerdo con los datos mostrados en la Figura 50.

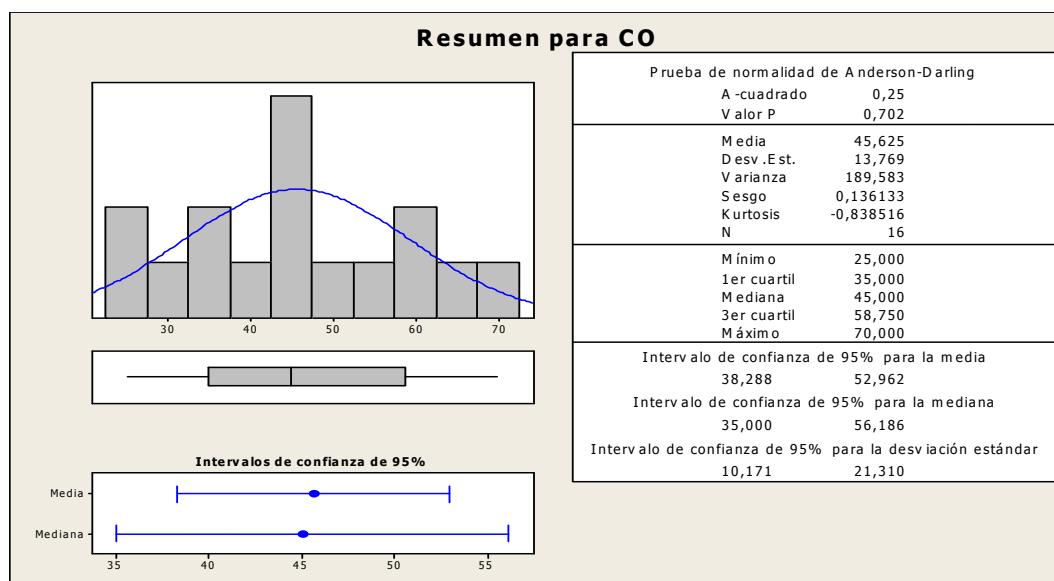


Figura 50: Resumen estadístico de la CO del grupo de control en el Test

Por otra parte, la expresión escrita tiene una distribución platicúrtica con una menor concentración respecto a la media, que se refleja en el hecho de que la media sea inferior a la mediana. Los datos se distribuyen de forma normal. El hecho de que la moda sea del 60% y el 80% demuestra la dedicación del grupo de alumnos. El sesgo cercano a cero implica que la distribución de frecuencias es simétrica respecto del eje vertical, tal y como se observa en la Figura 51.

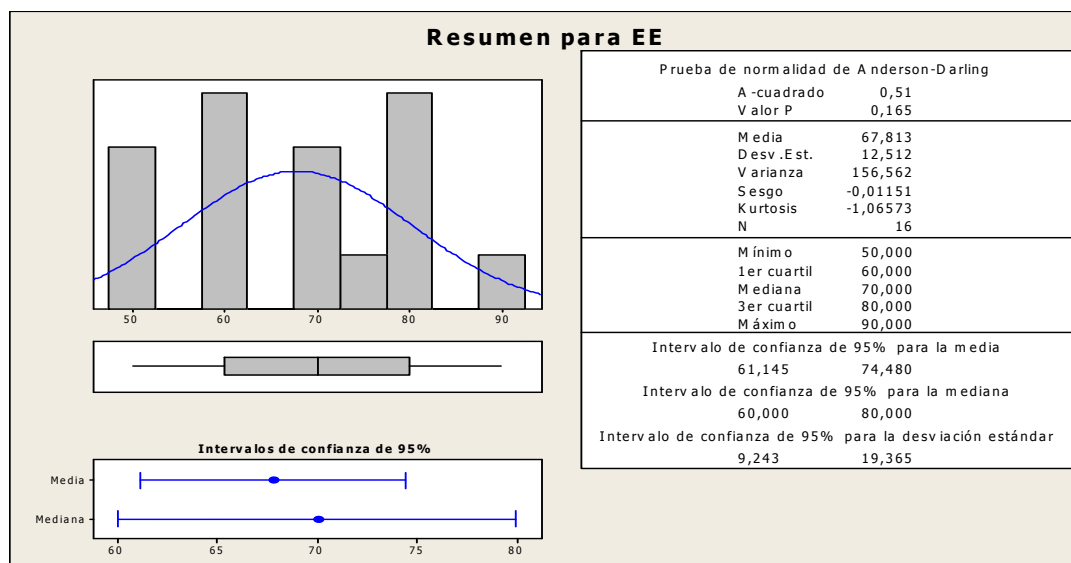


Figura 51: Resumen estadístico de la EE del grupo de control en el Test

Por último, la expresión oral tiene una distribución leptocúrtica con una mayor dispersión respecto a la media y un sesgo negativo, con una distribución de frecuencias asimétrica respecto del eje vertical, que se refleja en el hecho de que la media sea superior a la mediana. La distribución de datos es anormal. Ha habido una tarea inválida, lo que ha bajado considerablemente la media y aumentado la varianza. La moda del 60% implica concentración en torno a la media, si nos atenemos a los datos de la Figura 52.

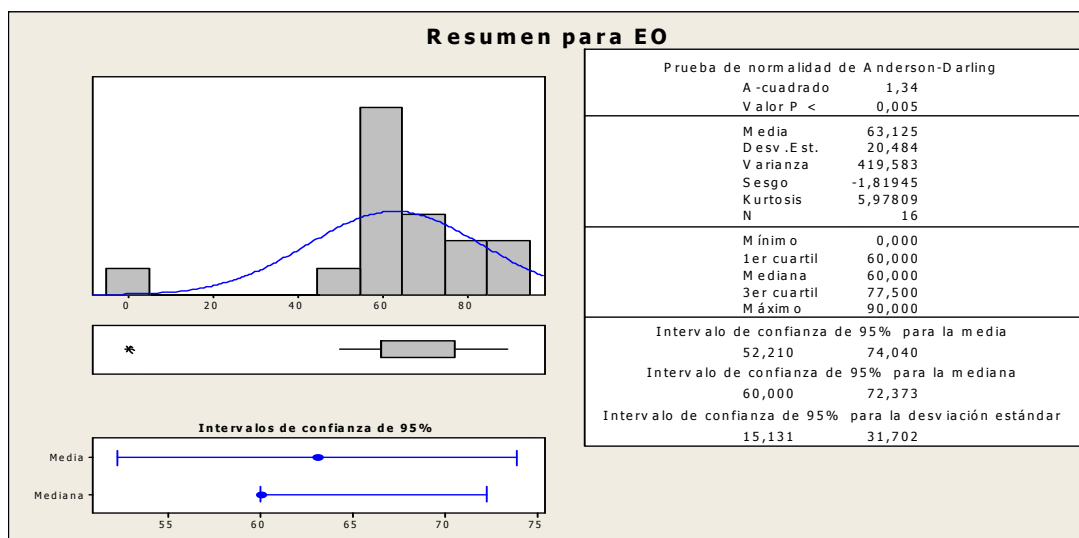


Figura 52: Resumen estadístico de la EO del grupo de control en el Test

En resumen, destacable es que las destrezas orales siguen siendo las que mayor dificultad revisten para el grupo de control, como en el Pretest, en especial la

comprensión oral. En las destrezas escritas, se aprecia una concentración alrededor del 65%, con lo que apenas hay variación respecto a la recogida de datos anterior.

En el grupo experimental, la comprensión escrita muestra una distribución platicúrtica en el Test, en la que la desviación estándar supera los veinte puntos, siendo la distribución normal. El sesgo próximo a cero implica que la distribución de frecuencias es simétrica respecto del eje vertical, lo cual también se refleja en la equivalencia entre la media y la mediana. No obstante, la moda se sitúa por debajo, en el 40%. Asimismo, se observa una gran dispersión, que se refleja en el mínimo, 10%, y el máximo, 100%, de acuerdo con la Figura 53.

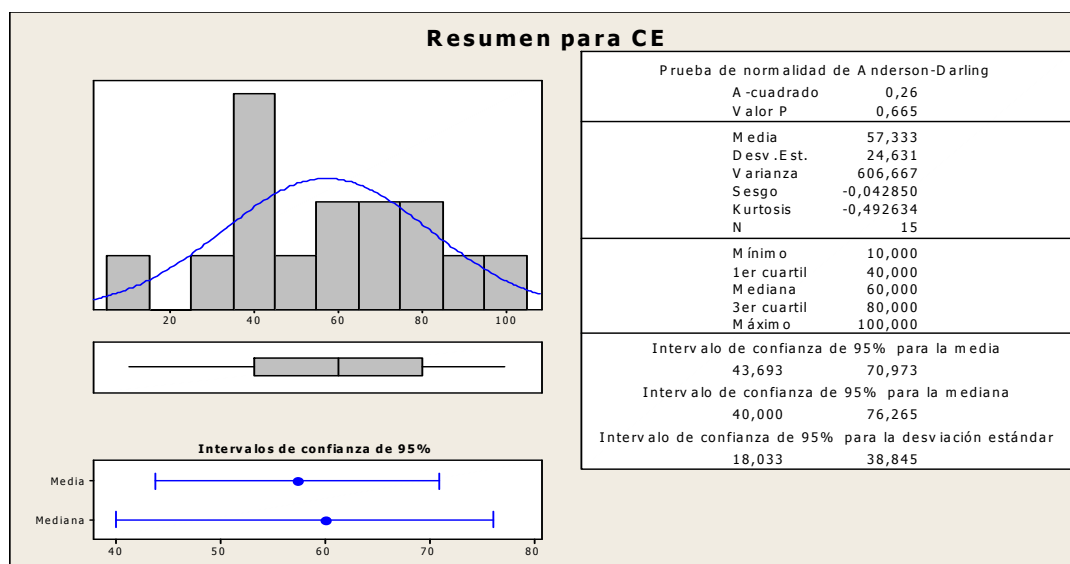


Figura 53: Resumen estadístico de la CE del grupo experimental en el Test

Por contra, la comprensión oral muestra una distribución leptocúrtica con mayor dispersión respecto a la media, aunque la moda se sitúe en el 60%. Los datos se distribuyen de forma normal. La media y la mediana están un poco por debajo de la moda en el 55%. El sesgo cercano a cero implica que la distribución de frecuencias es simétrica respecto del eje vertical, tal y como se observa en la Figura 54.

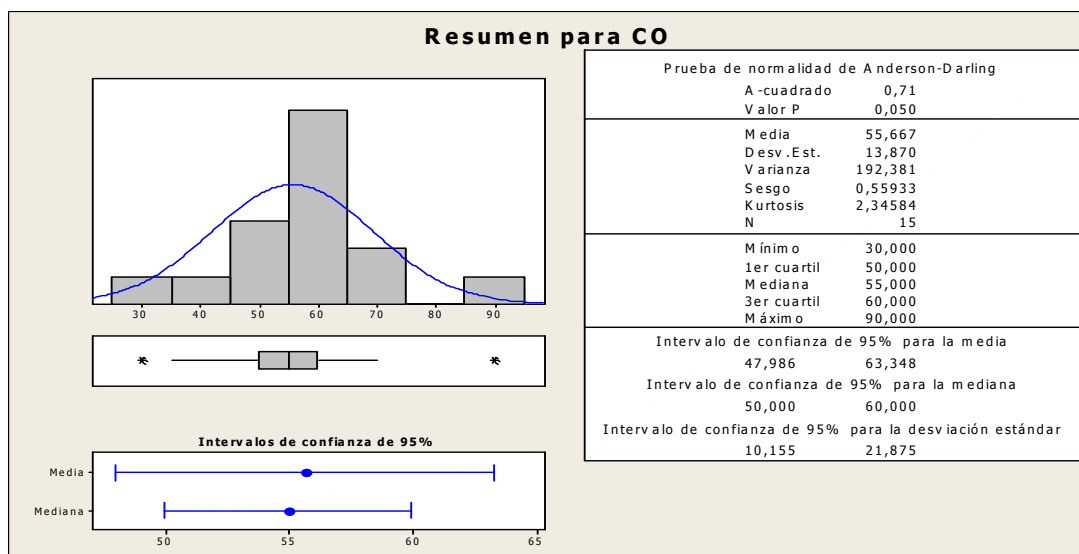


Figura 54: Resumen estadístico de la CO del grupo experimental en el Test

Por otra parte, la expresión escrita tiene una distribución platicúrtica con una mayor dispersión respecto a la media, en la que la media es algo inferior a la mediana. La moda vuelve a ser el 80%. La distribución es normal. El sesgo tendente a cero implica que la distribución de frecuencias es simétrica respecto del eje vertical, de acuerdo con la Figura 55.

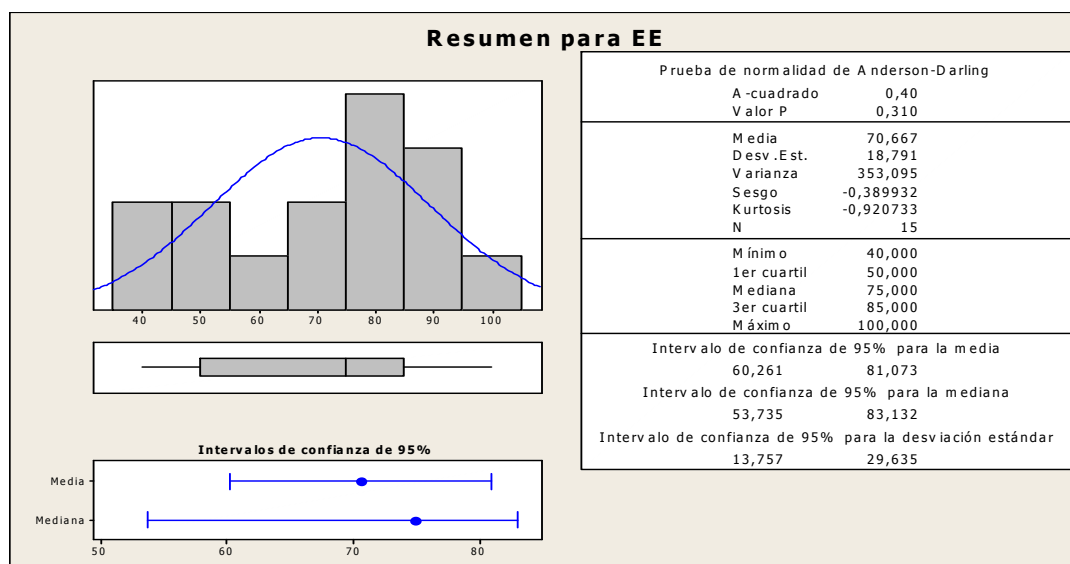


Figura 55: Resumen estadístico de la EE del grupo experimental en el Test

En último lugar, la expresión oral tiene una distribución leptocúrtica con una mayor dispersión respecto a la media y un sesgo superior a 1, con una distribución de frecuencias simétrica respecto del eje vertical, siendo la media superior a la mediana. La distribución es anormal. La moda del 60% implica cierta concentración en torno a la

media. Cabe destacar que ningún alumno obtuvo un suspenso, tal y como se aprecia en la Figura 56.

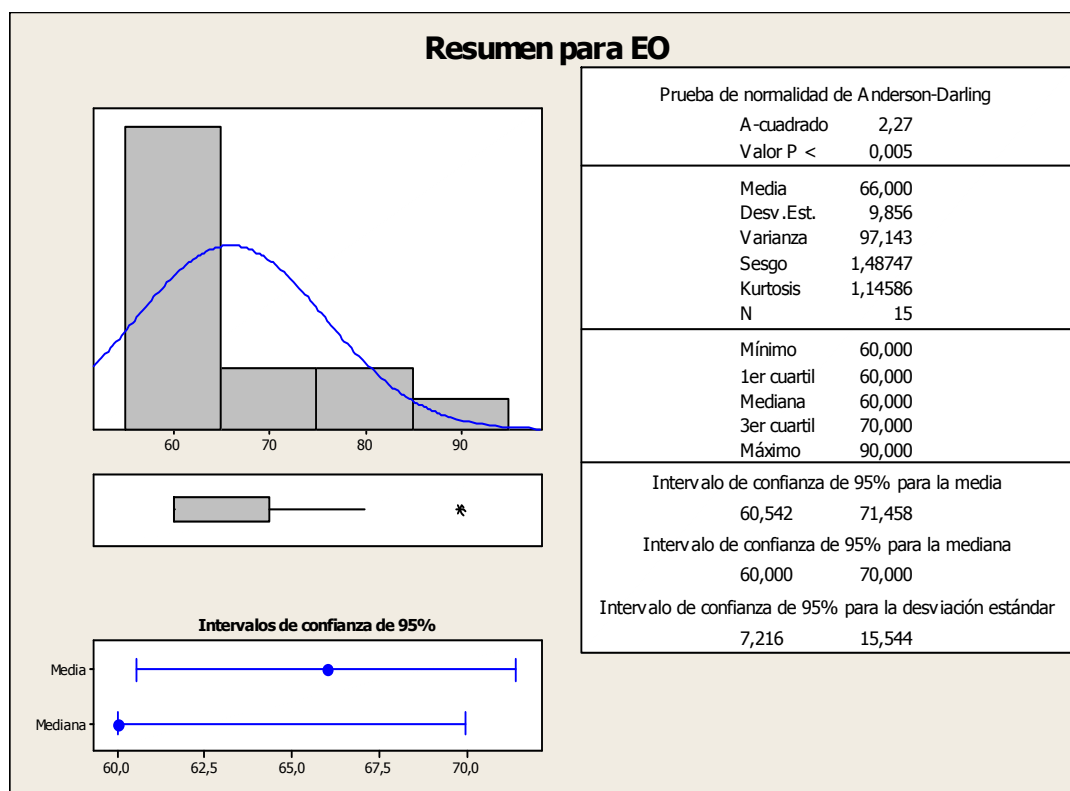


Figura 56: Resumen estadístico de la EO del grupo experimental en el Test

En conclusión, las destrezas receptivas resultan más difíciles para el grupo experimental, aunque se constata una mejora en la comprensión oral y un empeoramiento en la comprensión escrita, única destreza superada por el grupo de control. En las destrezas productivas, se aprecia una mejora respecto a la toma de datos anterior.

En el Postest, en el grupo de control lo más reseñable es la mejora en la comprensión oral que pasa de ser la peor en las tomas de datos precedentes a la mejor. Las demás destrezas continúan estancadas alrededor del 60%, como reflejan la media y la mediana. El número de abandonos total asciende a 5, lo que implica que los estudiantes que continúan suponen menos del 50% de alumnado matriculado. Las comprensiones muestran mayor dispersión que las producciones, de acuerdo con la Tabla 31.

Tabla 31

Estadísticas descriptivas del grupo de control en el Postest

Variable	N	Media	Media del error estándar	Desviación estándar	Mínimo	Q1	Mediana	Q3	Media global
Comprensión escrita (CE)	14	62,86	5,18	19,39	30,00	45,00	65,00	81,25	63,83
Comprensión oral (CO)	14	68,21	3,04	11,37	50,00	60,00	65,00	76,25	
Expresión escrita (CE)	14	61,43	4,07	15,25	40,00	50,00	60,00	71,25	
Expresión oral (EO)	14	62,85	2,50	9,02	50,00	55,00	60,00	70,00	

En el grupo experimental, destacable es el promedio de la comprensión oral y la expresión escrita en el Postest, que por primera vez llegan o superan el 70%, siendo la mejora en la primera más que patente. La destreza, en teoría, más simple, la comprensión escrita ha obtenido la peor nota. Las destrezas orales presentan una nota mínima más alta con un 50% y una desviación menor, con respecto sobre todo a la expresión escrita, donde alcanza casi el 20%. La media global confirma el mejor promedio de los dos grupos en todas las tomas de datos, según la Tabla 32.

Tabla 32

Estadísticas descriptivas del grupo experimental en el Postest

Variable	N	Media	Media del error estándar	Desviación estándar	Mínimo	Q1	Mediana	Q3	Media global
Comprensión escrita (CE)	16	64,69	3,86	15,43	40,00	55,00	62,50	78,75	69,11
Comprensión oral (CO)	16	73,44	2,91	11,65	50,00	70,00	75,00	80,00	
Expresión escrita (CE)	16	70,00	4,98	19,92	30,00	60,00	70,00	87,50	
Expresión oral (EO)	16	68,33	3,30	12,77	50,00	60,00	60,00	80,00	

En el grupo de control, la comprensión escrita muestra una distribución platicúrtica con distribución normal. Hay que destacar que la moda se sitúa por debajo de la media y la mediana. El sesgo cercano a cero implica que la distribución de frecuencias es simétrica respecto del eje vertical, lo cual también se refleja en la casi

equivalencia entre la media y la mediana. La varianza es bastante alta, alcanzando casi los 20 puntos, tal y como se observa en la Figura 57.

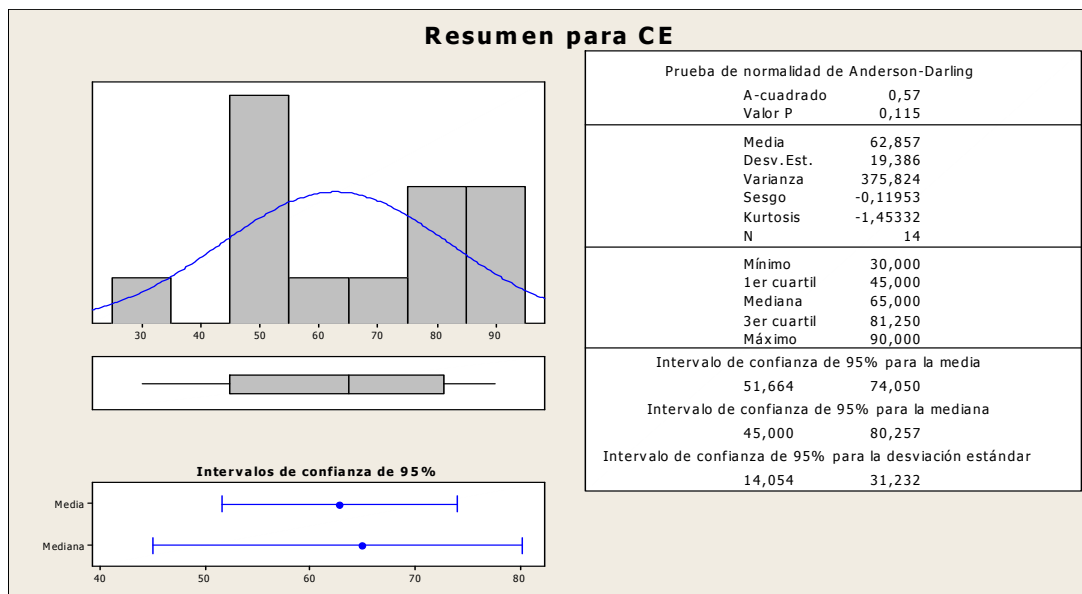


Figura 57: Resumen estadístico de la CE del grupo de control en el Posttest

Sin embargo, la comprensión oral muestra una distribución mesocúrtica con una mayor concentración respecto a la media. Los datos presentan una distribución normal. Llama la atención que ningún alumno haya obtenido 70%, cuando la moda, la media y la mediana están muy cercanas. El sesgo próximo a cero implica que la distribución de frecuencias es simétrica respecto del eje vertical, según la Figura 58.

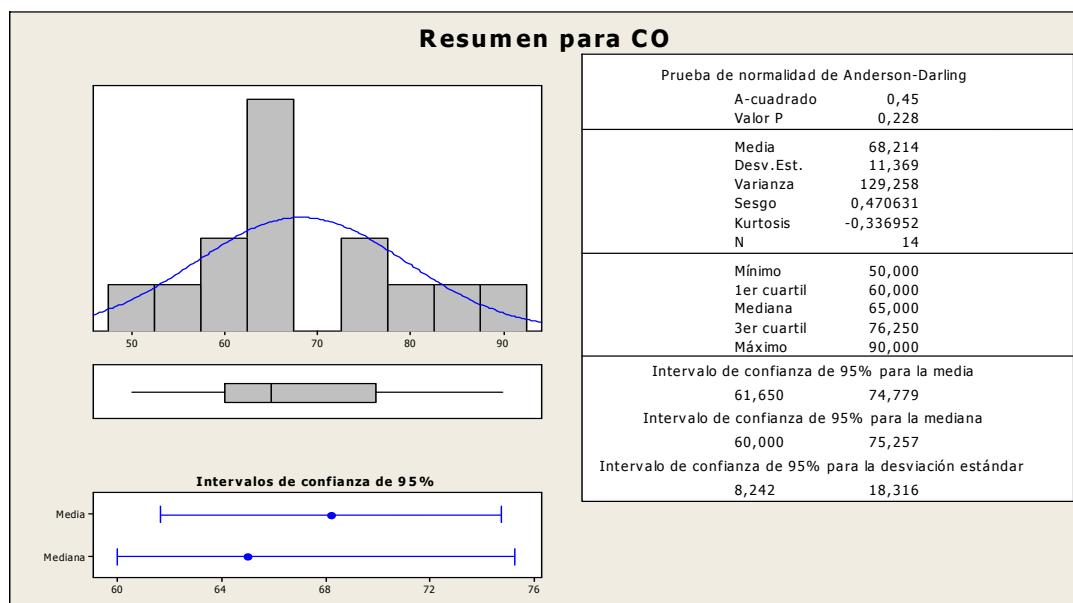


Figura 58: Resumen estadístico de la CO del grupo de control en el Posttest

Por otra parte, la expresión escrita tiene una distribución platicúrtica con una mayor concentración respecto a la media, que se refleja en la casi equivalencia entre la media, la mediana y la moda. Los datos se distribuyen de forma normal. El sesgo cercano a cero implica que la distribución de frecuencias es simétrica respecto del eje vertical, de acuerdo con los datos mostrados en la Figura 59.

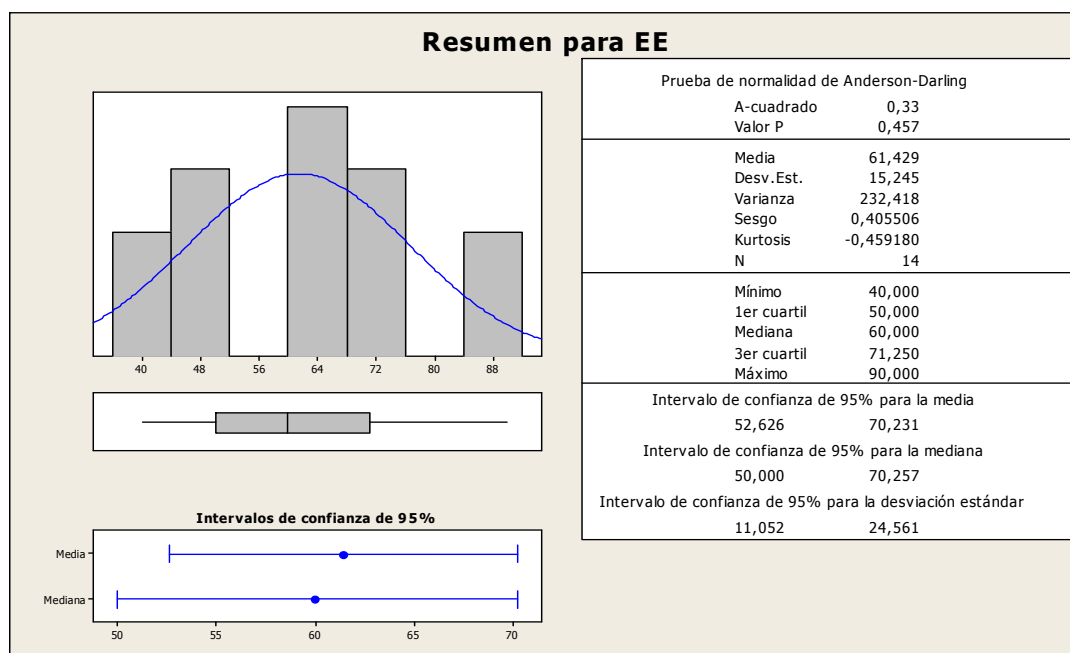


Figura 59: Resumen estadístico de la EE del grupo de control en el Postest

Por último, la expresión oral muestra una distribución mesocúrtica con una mayor concentración respecto a la media. Los datos presentan una distribución normal. Llama la atención que ningún alumno haya obtenido 65% o 75%, cuando la moda, la media y la mediana están muy cercanas. El sesgo tendente a cero implica que la distribución de frecuencias es simétrica respecto del eje vertical, tal y como se puede apreciar en la Figura 60.

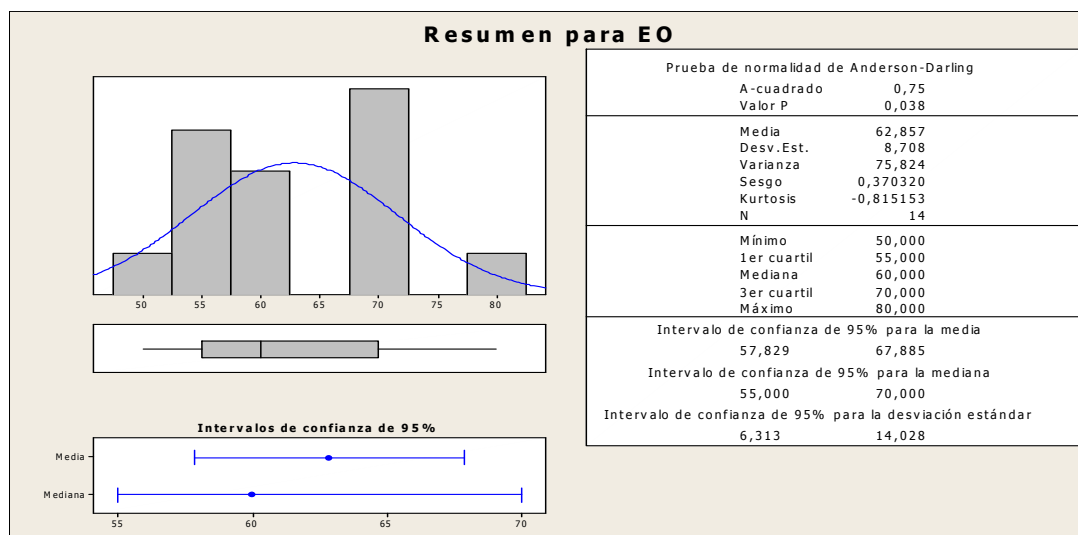


Figura 60: Resumen estadístico de la EO del grupo de control en el Postest

En resumen, el grupo de control ha mejorado su rendimiento en la comprensión oral con mejor promedio que el resto de destrezas, que arrojan una media de aproximadamente 60%, porcentaje similar al Pretest. El número de abandonos ha sido mayor que en el grupo experimental. Las comprensiones muestran mayor dispersión que las producciones, quizás porque sean menos susceptibles de preparar y el factor suerte sea más decisivo.

En lo que respecta a los resultados del grupo experimental en el Postest, la comprensión escrita muestra una distribución platocúrtica, en la que la desviación estándar supera los quince puntos. La distribución es normal. El sesgo cercano a cero implica que la distribución de frecuencias es simétrica respecto del eje vertical, lo cual también se refleja en la casi equivalencia entre la moda, la media y la mediana. Asimismo, se reduce la dispersión en un 30% respecto a la toma de datos anterior, de acuerdo con los datos de la Figura 61.

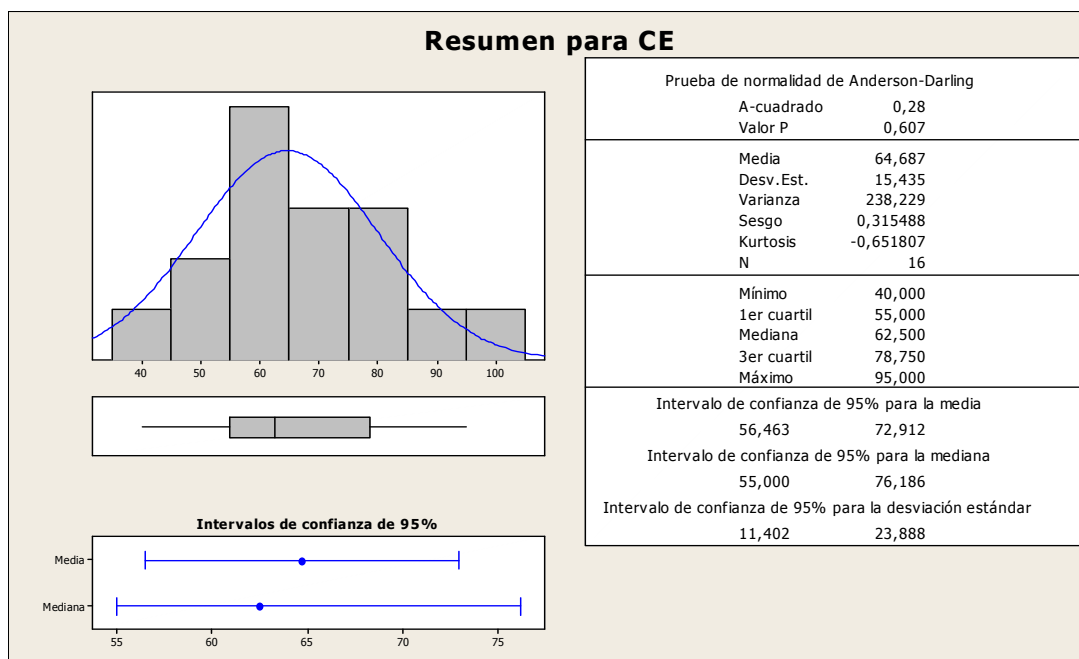


Figura 61: Resumen estadístico de la CE del grupo experimental en el Postest

Por el contrario, la comprensión oral muestra una distribución mesocúrtica con mayor concentración respecto a la media, aunque la moda se sitúe en el 80%. Los datos se distribuyen de forma normal. La media y la mediana siguen estando un poco por debajo de la moda. El sesgo próximo a uno implica que la distribución de frecuencias es asimétrica respecto del eje vertical, según se puede observar en la Figura 62.

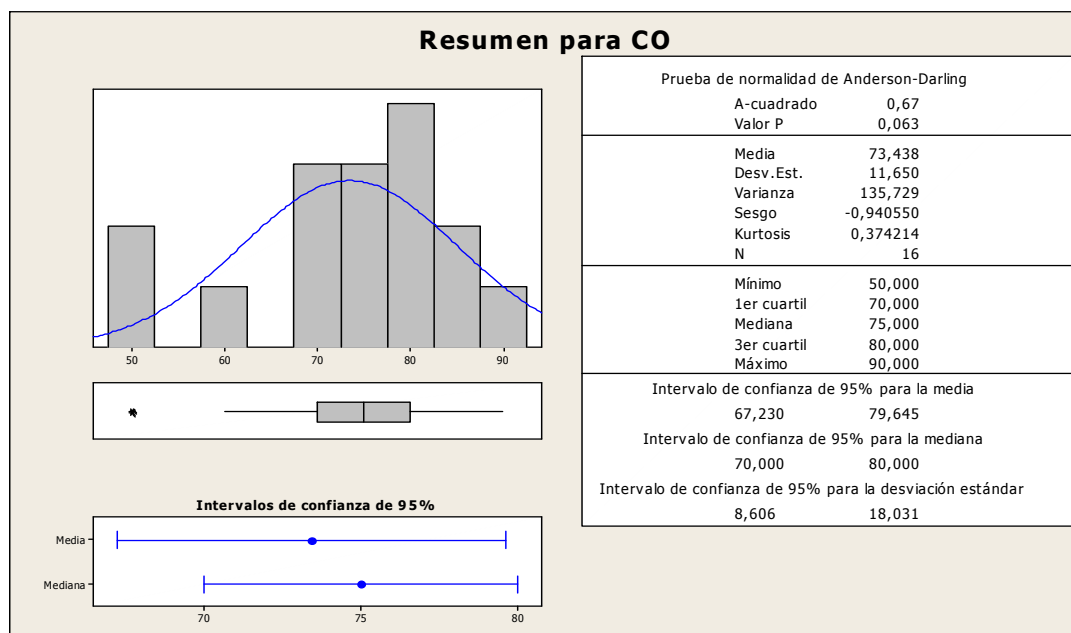


Figura 62: Resumen estadístico de la CO del grupo experimental en el Postest

Por último, la expresión escrita presenta también una distribución mesocúrtica con mayor concentración respecto a la media. Los datos se distribuyen de forma normal. La media, la moda y la mediana coinciden en el 70%. El sesgo próximo a uno implica que la distribución de frecuencias es asimétrica respecto del eje vertical, con tendencia hacia la derecha. La distribución es normal y la varianza es elevada, tal y como se muestra en la Figura 63.

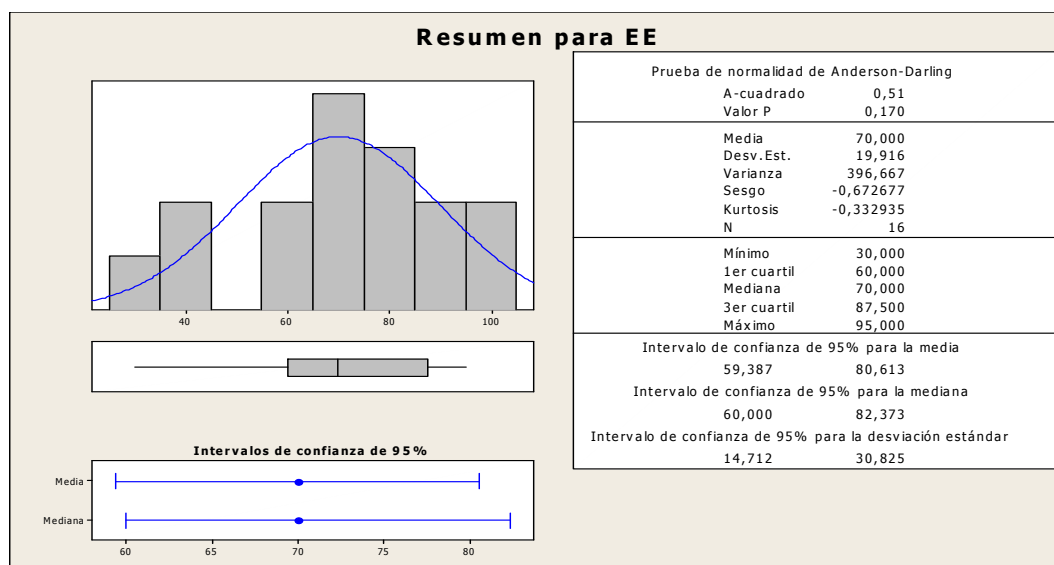


Figura 63: Resumen estadístico de la EE del grupo experimental en el Postest

En resumen, el Postest del grupo experimental presenta los mejores resultados de todo el experimento, siendo las mejores notas en comprensión oral y expresión escrita, llegando al 70%, mientras la comprensión escrita ha experimentado una mejoría menor.

En el estudio inter-grupos se ha tenido en cuenta únicamente la mejora de la competencia lingüística por destrezas como variable dependiente inter-grupos, realizando un análisis de las calificaciones obtenidas en el Pretest, Test y Postest. A continuación, se analizan las notas de cada sujeto por destreza durante el experimento.

En el grupo de control, siete sujetos tuvieron mejores resultados en el Test de comprensión escrita en comparación con el Pretest, uno repitió la nota y los otros consiguieron calificaciones más bajas. Sin embargo, solo cinco alumnos mejoraron su rendimiento en comprensión escrita en el Postest en comparación con el Test, uno lo

mantuvo y el resto empeoró. En el Pretest aprobó un 73% de los alumnos, mientras que en el Posttest solo fue un 50%, como se aprecia en la Tabla 33 y la Figura 64.

Tabla 33

Calificaciones de CE del grupo de control

Sujeto	Pretest	Test	Posttest
1	65	70	75
2	55	-	-
3	65	30	60
4	60	80	-
5	70	60	85
6	85	50	-
7	100	90	45
8	65	70	45
9	90	-	-
10	85	-	-
11	85	80	45
12	80	80	70
13	45	60	45
14	60	50	80
15	90	70	90
16	50	60	85
17	35	50	30
18	55	80	75
19	60	20	50

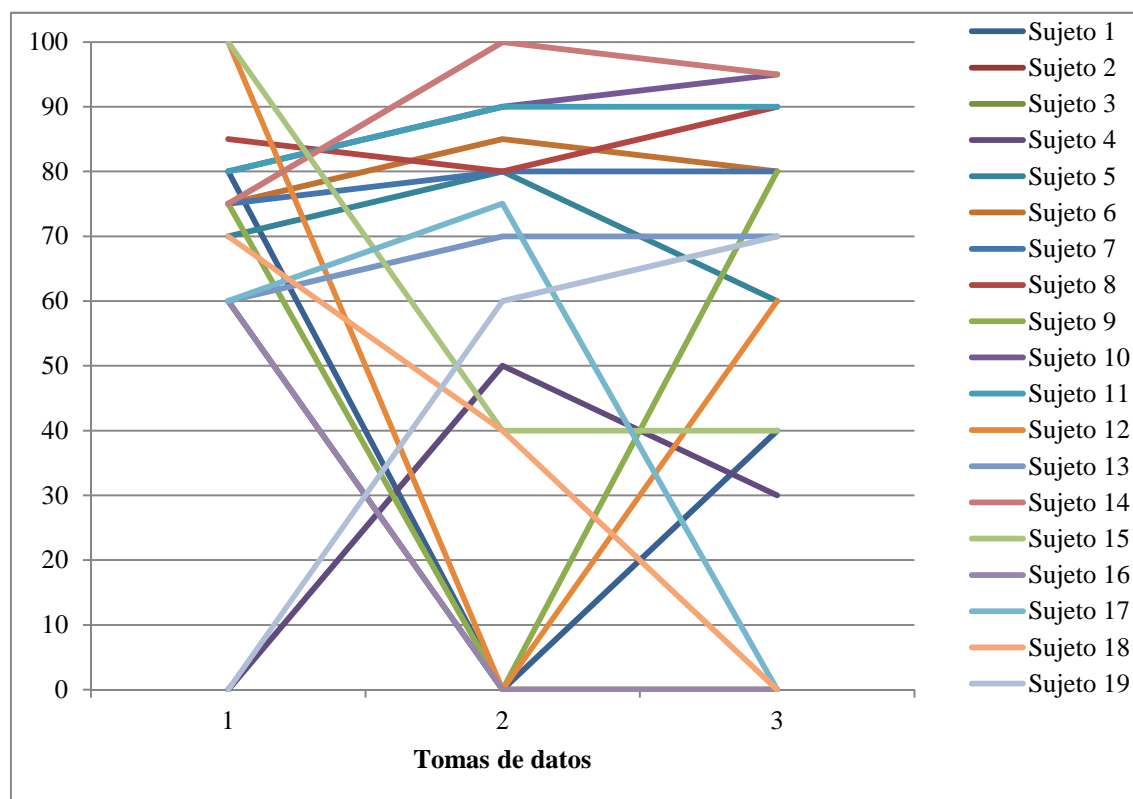


Figura 64: Calificaciones de CE del grupo de control

En el grupo experimental, nueve alumnos mejoraron su rendimiento en comprensión escrita en el Postest en comparación con el Pretest, tres repitieron nota y cuatro empeoraron. En relación al Test, diez sujetos obtuvieron mejores resultados y uno obtuvo la misma nota. En el Pretest aprobó un 55% de los alumnos, en el Test un 53%, mientras que en el Postest fue un 56%. La tendencia es estable a lo largo de toda la investigación, como se aprecia en la Tabla 34 y la Figura 65:

Tabla 34

Calificaciones de CE del grupo experimental

Sujeto	Pretest	Test	Postest
1	55	-	55
2	60	-	-
3	55	-	-
4	-	40	55
5	55	100	45
6	75	40	95
7	90	90	70
8	65	50	65
9	45	-	85
10	40	80	55
11	45	60	80
12	65	-	40
13	65	40	70
14	65	60	75
15	50	70	50
16	85	-	-
17	75	40	-
18	50	10	-
19	50	30	60
20	60	70	55
21	60	80	80

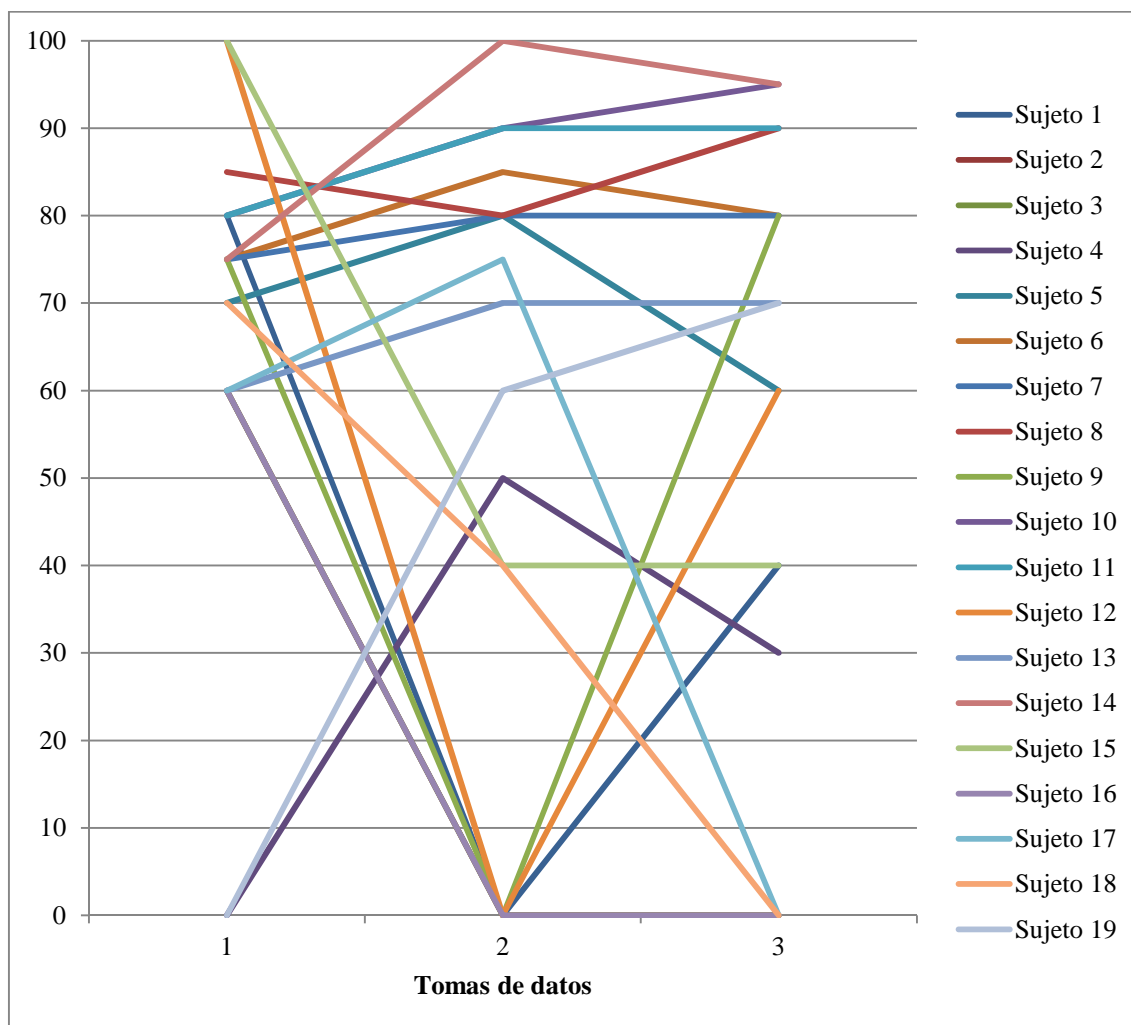


Figura 65: Calificaciones de CE del grupo experimental

En el grupo de control, en el Pretest aprobó un 10% de los sujetos, en el Test un 25%, mientras que en el Postest fue un 92%. Trece alumnos mejoraron su rendimiento en comprensión oral en el Postest en comparación con el Test, solo uno empeoró. En relación con el Pretest, solo un estudiante obtuvo peor resultado en el Postest. El resto mejoró la nota. La tendencia creciente se agudiza en el Postest con una mejora considerable de los resultados. En la Tabla 35 y la Figura 66, se observa en detalle este desarrollo.

Tabla 35

Calificaciones de CO del grupo de control

Sujeto	Pretest	Test	Posttest
1	40	45	75
2	35	-	-
3	65	45	85
4	50	45	-
5	35	25	65
6	100	65	-
7	40	55	65
8	40	70	90
9	50	-	-
10	50	-	-
11	30	45	75
12	50	60	60
13	15	40	65
14	35	50	60
15	55	60	80
16	40	35	65
17	40	35	65
18	30	30	55
19	55	25	50

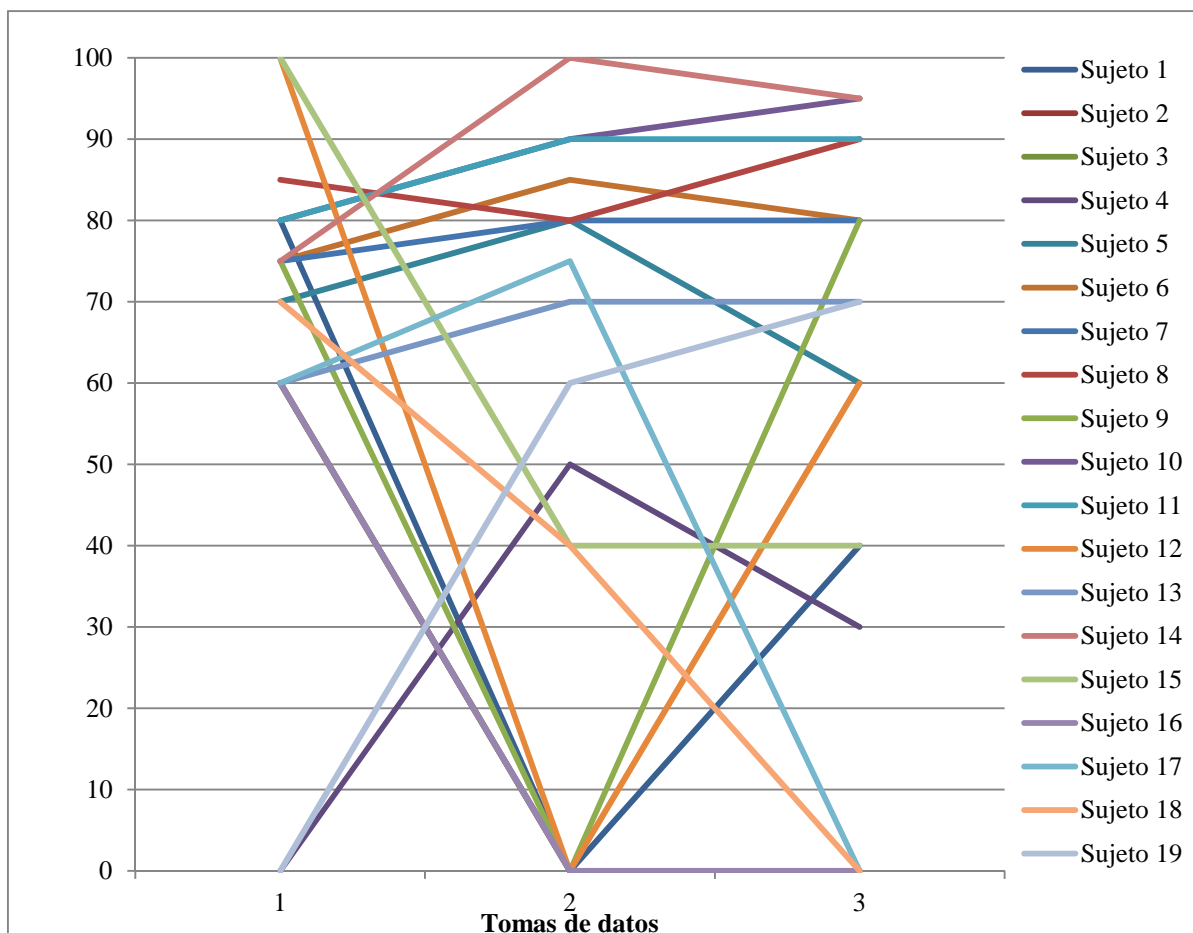


Figura 66: Calificaciones de CO del grupo de control

En el grupo experimental, en comparación con el Test, catorce alumnos mejoraron su rendimiento en comprensión oral en el Postest, uno obtuvo una nota menor y otro repitió calificación. En relación con el Pretest, solo dos estudiantes obtuvieron peor resultado en el Postest y otro consiguió la misma puntuación. El resto mejoró su rendimiento. En el Pretest aprobó un 30% de los sujetos, en el Test un 33%, mientras que en el Postest fue un 87%. Se consigna una tendencia estable alcista en el Test y una mejora exponencial en el Postest, como se aprecia en la Tabla 36 y la Figura 67.

Tabla 36

Calificaciones de CO del grupo experimental

Sujeto	Pretest	Test	Postest
1	35	-	85
2	50	-	-
3	90	-	-
4	-	55	75
5	90	60	50
6	70	65	70
7	60	55	75
8	55	55	80
9	25	-	85
10	50	50	70
11	55	60	80
12	50	-	60
13	35	50	70
14	60	50	50
15	40	55	90
16	55	-	-
17	80	30	-
18	45	35	-
19	40	55	80
20	40	70	80
21	45	90	75

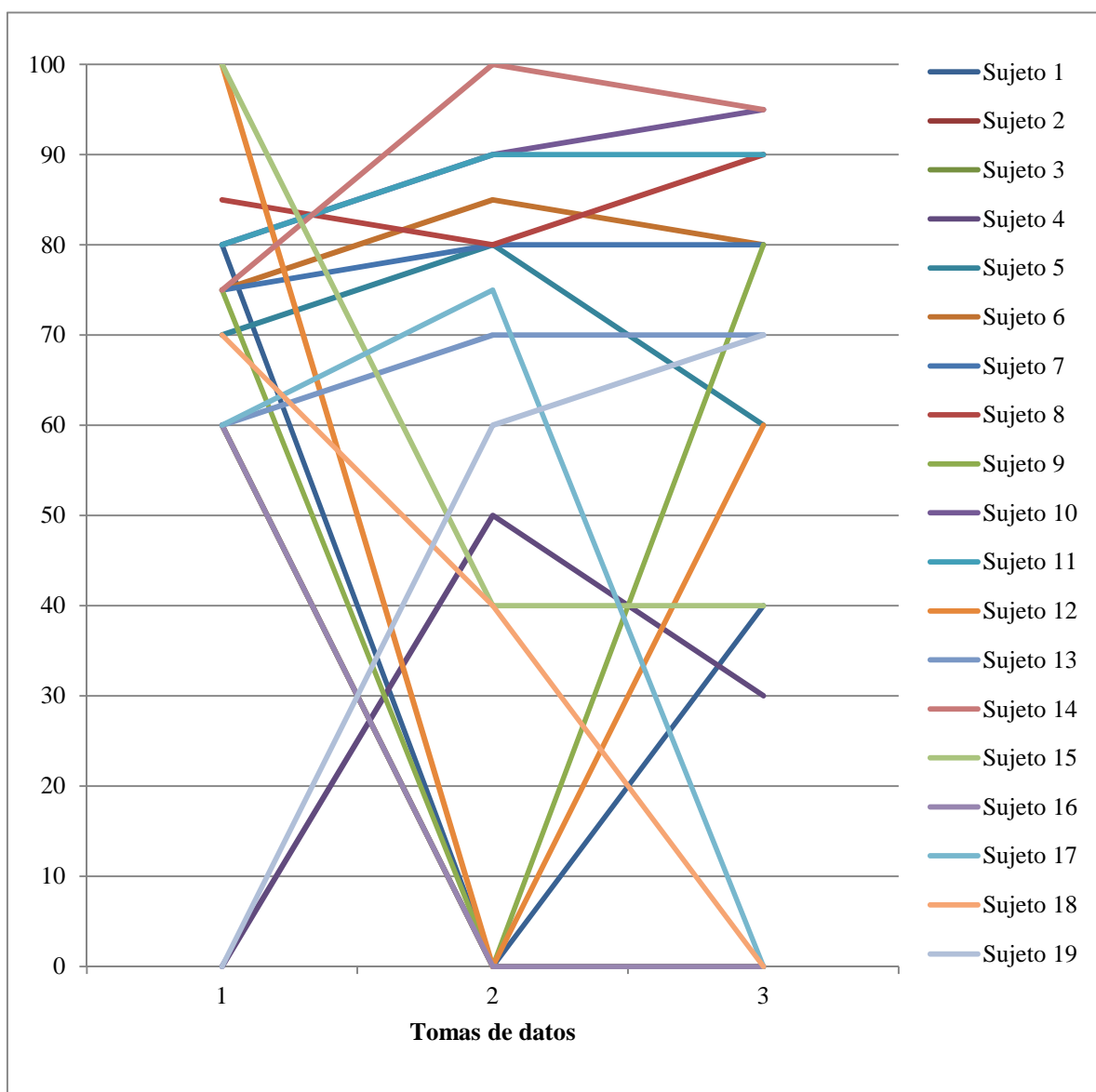


Figura 67: Calificaciones de CO del grupo experimental

En el grupo de control, en el Pretest aprobó un 63% de los sujetos, en el Test un 81%, mientras que en el Posttest fue un 64%. Únicamente cinco alumnos mejoraron su rendimiento en expresión escrita en el Posttest en comparación con el Test, uno obtuvo la misma nota, mientras que el resto, ocho estudiantes, empeoraron. En relación con el Pretest, cuatro estudiantes obtuvieron mejores resultados en el Posttest y tres repitieron calificación. El resto obtuvo una nota más baja. La tendencia creciente en el Test, cierra con un descenso en el Posttest que muestra prácticamente el mismo resultado que en el Pretest, como muestran la Tabla 37 y la Figura 68.

Tabla 37

Calificaciones de EE del grupo de control

Sujeto	Pretest	Test	Postest
1	75	50	70
2	50	-	-
3	75	60	85
4	40	90	-
5	90	80	90
6	75	70	-
7	70	70	75
8	80	80	60
9	50	-	-
10	50	-	-
11	75	60	70
12	75	80	60
13	70	60	50
14	70	75	60
15	60	80	60
16	30	50	40
17	40	60	40
18	40	50	50
19	75	70	50

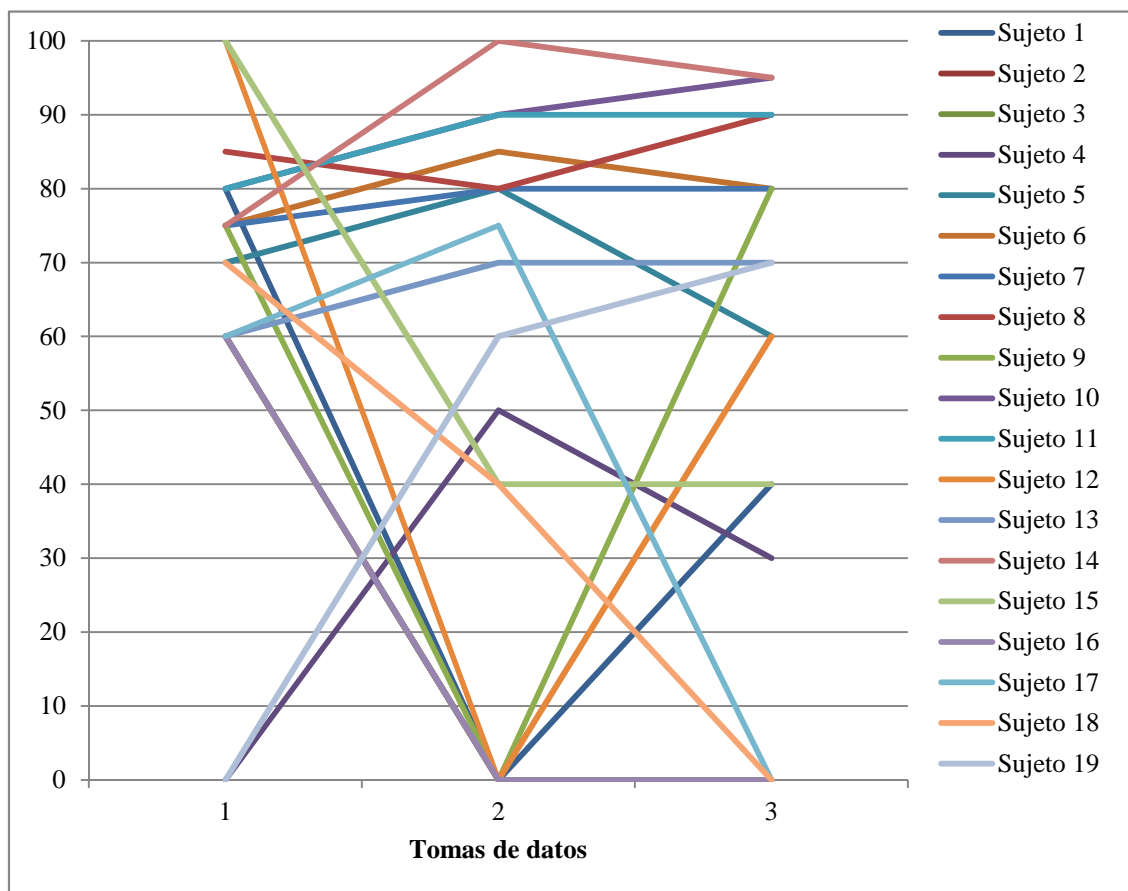


Figura 68: Calificaciones de EE del grupo de control

En el grupo experimental, en comparación con el Test, seis alumnos mejoraron su rendimiento en comprensión oral en el Postest, cuatro obtuvieron una nota menor y cinco repitieron calificación. En relación con el Pretest, once estudiantes obtuvieron un resultado mejor en el Postest y cuatro empeoraron en cuanto a la nota. En el Pretest aprobó un 85% de los sujetos, en el Test un 73%, mientras que en el Postest fue un 81%. Se registra una tendencia descendente en el Test y un repunte en el Postest, que no alcanza sin embargo el nivel inicial, como se aprecia en la Tabla 38 y la Figura 69.

Tabla 38

Calificaciones de EE del grupo experimental

Sujeto	Pretest	Test	Postest
1	80	-	40
2	60	-	-
3	60	-	-
4	-	50	30
5	70	80	60
6	75	85	80
7	75	80	80
8	85	80	90
9	75	-	80
10	80	90	95
11	80	90	90
12	100	-	60
13	60	70	70
14	75	100	95
15	100	40	40
16	60	-	-
17	60	75	-
18	70	40	-
19	0	60	70
20	40	50	70
21	50	70	70

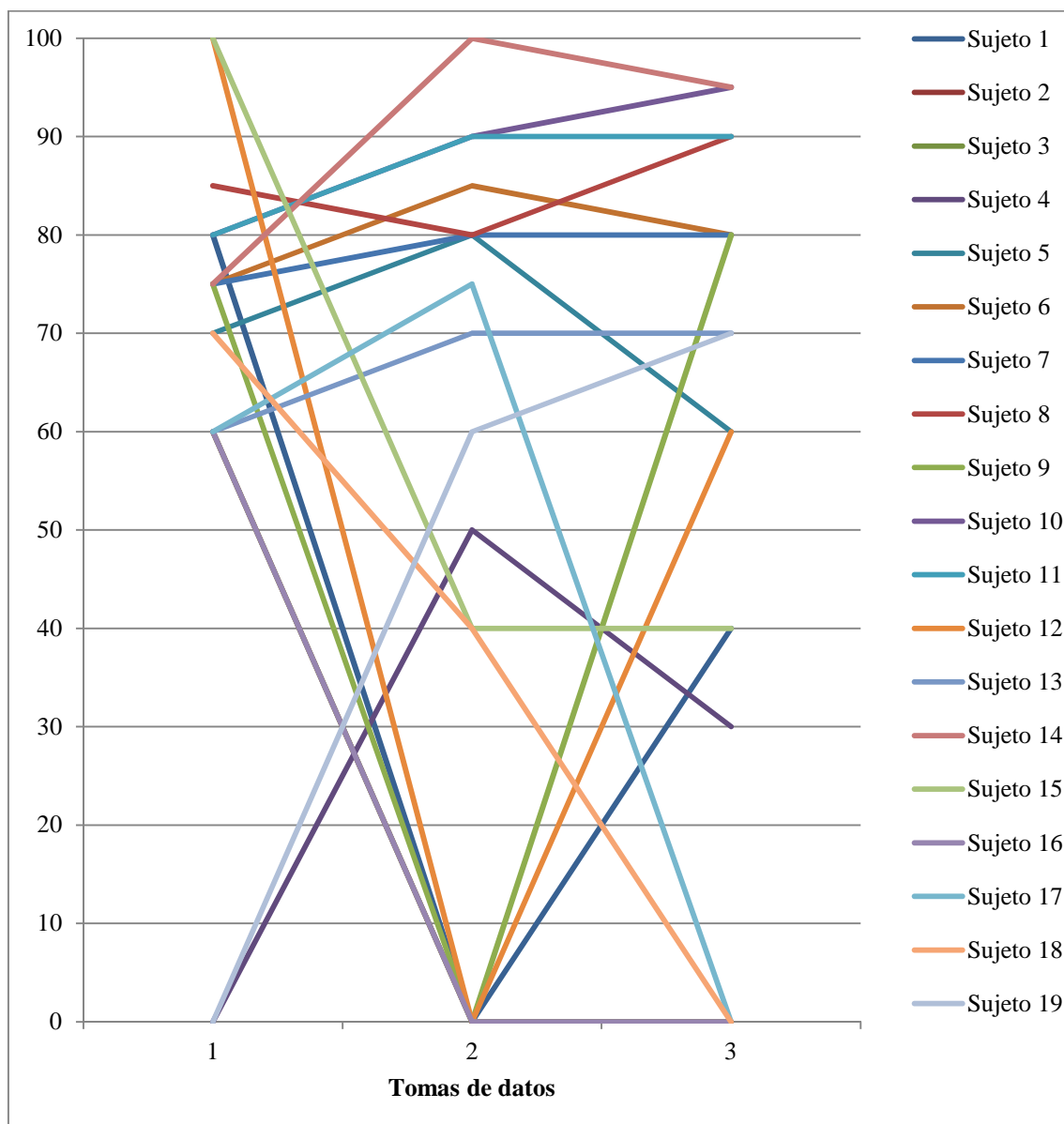


Figura 69: Calificaciones de EE del grupo experimental

En el grupo de control, en el Pretest aprobó un 73% de los sujetos, en el Test un 87%, mientras que en el Postest fue un 78%. Solo cuatro alumnos mejoraron su rendimiento en expresión oral en el Postest en comparación con el Test, dos obtuvieron la misma nota, mientras que el resto, ocho estudiantes, empeoraron. En relación con el Pretest, ocho estudiantes obtuvieron mejores resultados en el Postest y cuatro repitieron calificación. El resto obtuvo una nota más baja. La tendencia creciente en el Test, cierra con un ligero descenso en el Postest, que muestra un resultado intermedio entre el Pretest y el Test, tal y como se indica en la Tabla 39 y la Figura 70.

Tabla 39

Calificaciones de EO del grupo de control

Sujeto	Pretest	Test	Postest
1	60	60	60
2	50	-	-
3	70	70	60
4	60	60	-
5	60	80	70
6	100	90	-
7	60	50	70
8	60	65	70
9	50	-	60
10	80	-	-
11	70	90	70
12	70	60	60
13	50	60	55
14	60	60	80
15	60	80	70
16	50	60	50
17	50	0	55
18	60	60	-
19	60	65	60

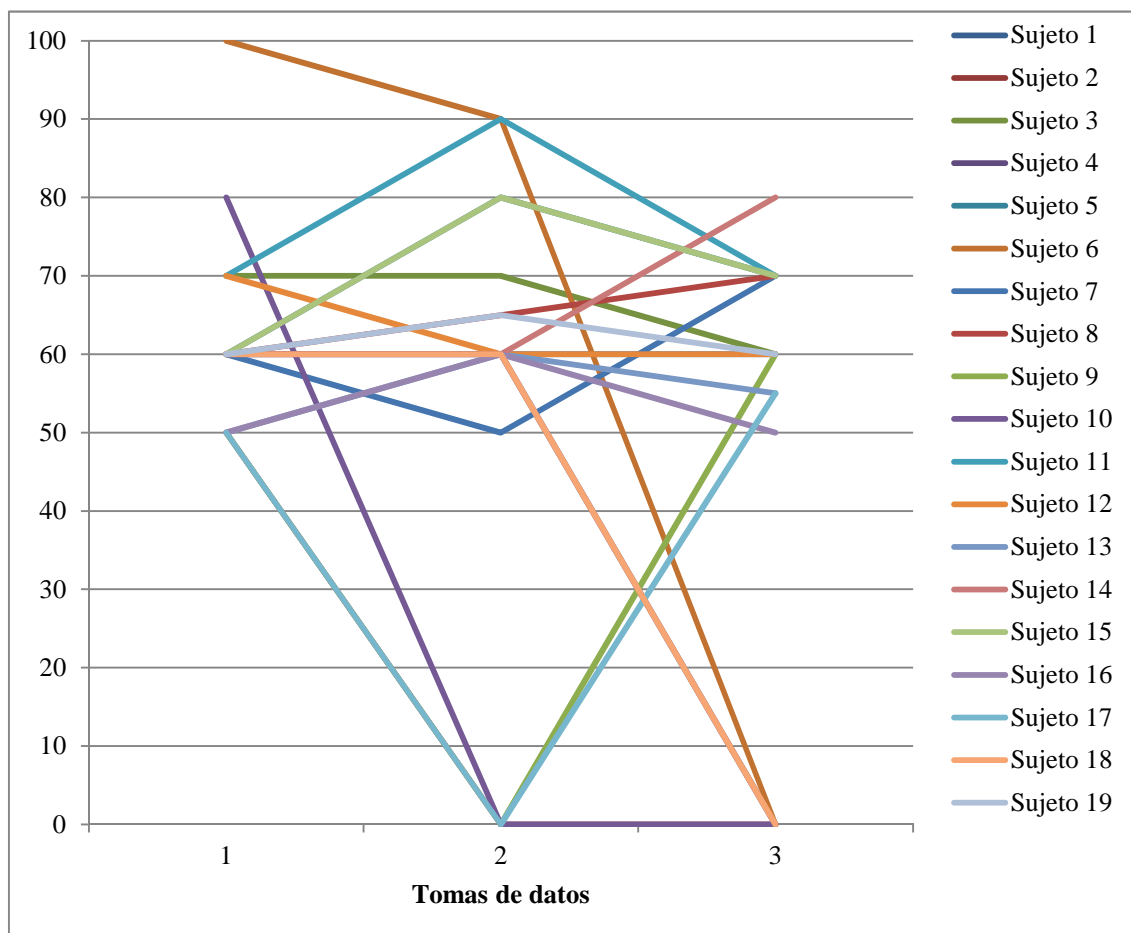


Figura 70: Calificaciones de EO del grupo de control

En el grupo experimental, en comparación con el Test, siete alumnos mejoraron su rendimiento en expresión oral en el Postest, seis obtuvieron una nota menor y tres repitieron calificación. En relación con el Pretest, seis estudiantes obtuvieron un resultado mejor en el Postest y seis empeoraron en cuanto a la nota. Cuatro alumnos consiguieron la misma calificación. En el Pretest aprobó un 84% de los sujetos, en el Test un 100%, mientras que en el Postest fue un 87%. Se registra una tendencia ascendente en el Test, que no registra suspensos y un ligero descenso en el Postest, que mejora un poco sin embargo el nivel inicial, según indican la Tabla 40 y la Figura 71.

Tabla 40

Calificaciones de EO del grupo experimental

Sujeto	Pretest	Test	Postest
1	80	-	60
2	50	-	-
3	50	-	-
4	-	60	60
5	-	60	50
6	60	70	80
7	80	60	60
8	65	60	80
9	70	-	-
10	70	80	60
11	80	60	80
12	80	-	-
13	60	70	60
14	90	90	70
15	100	60	90
16	60	-	-
17	60	60	-
18	60	60	60
19	60	60	55
20	50	60	70
21	60	80	90

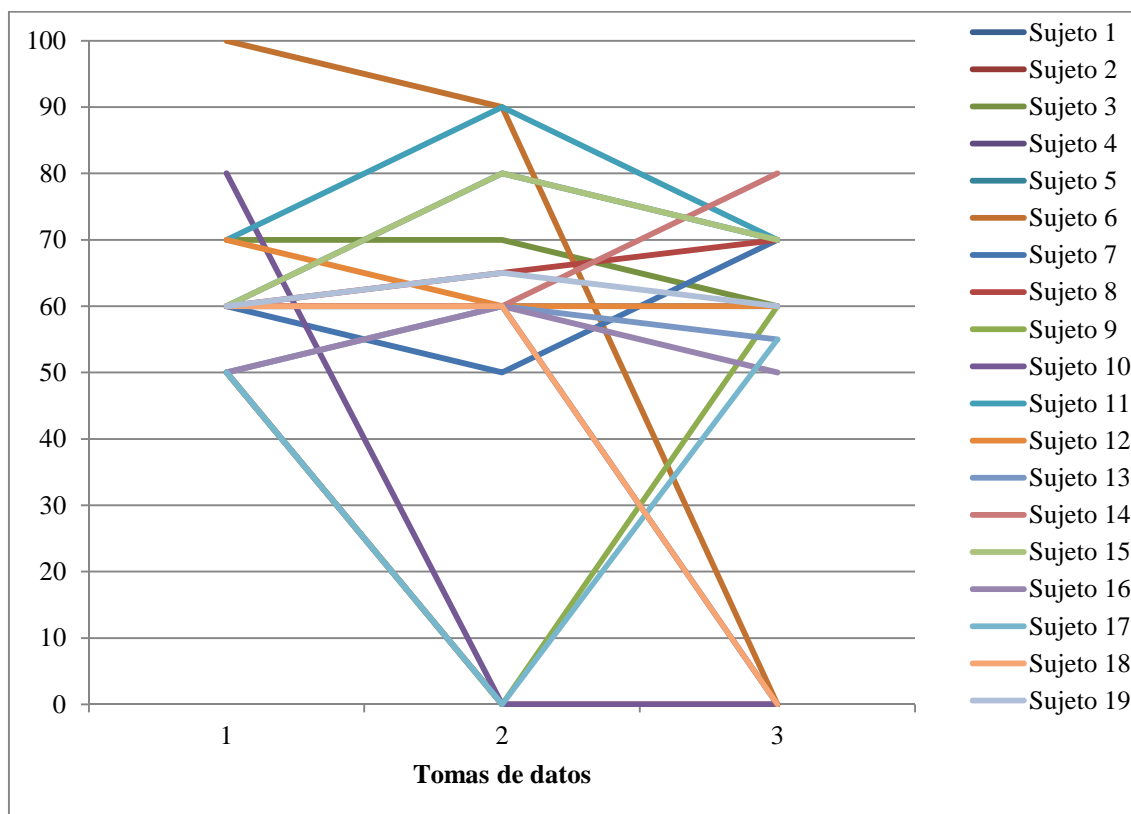


Figura 71: Calificaciones de EO del grupo experimental

El número de sujetos que han participado en el experimento no ha sido constante a lo largo del mismo, debido al tipo de enseñanza de régimen especial: los alumnos son adultos (en su mayoría) y la asistencia no es obligatoria. Para el absentismo tan elevado hay diversas razones, tales como la falta de interés, tiempo o capacidad.

El grupo de control empezó con 19 sujetos, mientras que el grupo experimental con 20 individuos. Sin embargo, el Postest lo realizaron 14 en el grupo de control, mientras que en el grupo experimental fueron 16. Ambos grupos recibían la docencia por la tarde lunes y miércoles en horario de 18 a 20 horas y martes y jueves en horario de 15 a 17 horas, respectivamente. Hay que puntualizar que el grupo experimental han tenido cuatro horas lectivas menos entre el Pretest y el Test y seis horas menos entre el Test y el Postest. Debido al tamaño reducido de la población estudiada, se ha decidido analizar todos los datos estadísticos disponibles facilitados por el programa estadístico a fin de aumentar la fiabilidad y validez de las conclusiones.

Estudiando las medias del grupo de control y el grupo experimental observamos que no es posible hacer una comparación inter-grupos, pues no son equiparables: hay una

diferencia en las medias del pretest de casi 2%. Sin embargo, sí que es posible hacer una comparación intra-grupo y ver cómo se ha comportado el grupo de control y el grupo experimental a lo largo del experimento.

El grupo de control experimentó una bajada de 6% en el Test en la comprensión escrita, no registrando mejoría o empeoramiento en el Postest. En contraposición, en comprensión oral se produce un estancamiento en el Test para experimentar una notable mejora en el Postest, pasando de ser la destreza con peor resultado en el Pretest a la de mejor promedio en el Postest. En expresión escrita, se registra una subida del 5% en el Test, pero queda neutralizada por la bajada del 6% en el Postest. La expresión oral apenas muestra variación con una leve subida en el Test y bajada sutil en el Postest. El estancamiento se ha patente en la media global, ya que a pesar de la línea creciente apenas hay diferencia entre los resultados del Pretest y el Test, y una leve subida del 4% en el Postest, como muestra la Tabla 41 y la Figura 72.

Tabla 41

Media por destrezas del grupo de control

Variable	Pretest	Test	Postest
CE	68,42	62,50	62,86
CO	45,00	45,63	68,21
EE	62,63	67,81	61,43
EO	62,11	63,13	62,85
Global	59,54	59,76	63,83

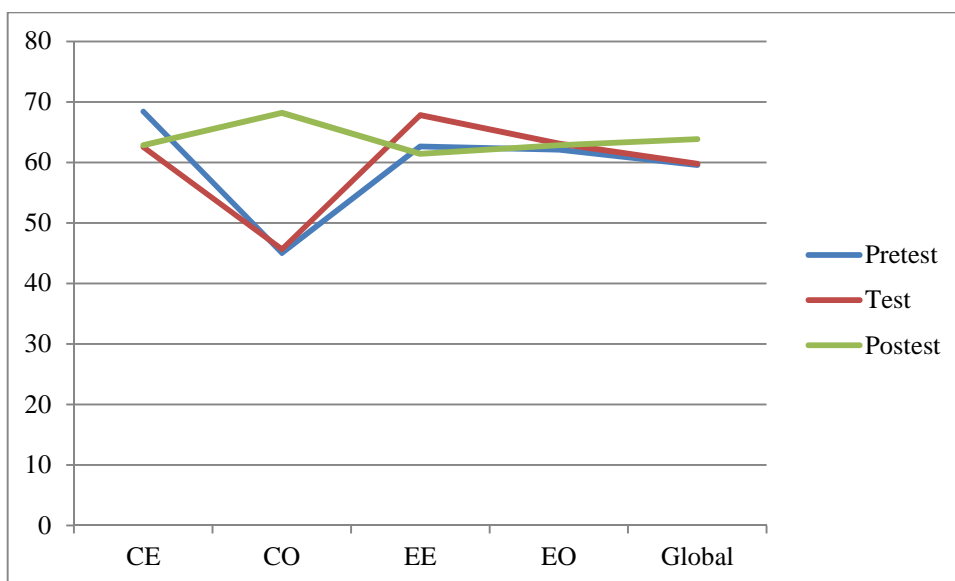


Figura 72: Media por destrezas del grupo de control

En las tres tomas de datos, el grupo experimental registra una leve bajada de 3% en el Test en la comprensión escrita, para remontar en el Postest con una pequeña mejora. En contraposición, en comprensión oral se produce una mejoría sutil en el Test para experimentar un crecimiento exponencial en el Postest, sucediendo lo mismo que en el grupo de control, se convierte en la destreza con mejor resultado en el Postest. En expresión escrita, se registra una leve subida del 3% en el Test, manteniéndose este nivel en el Postest. La expresión oral registra una tendencia ascendente a lo largo de las tres tomas de datos. Entre el Pretest y el Test, se puede apreciar un estancamiento de la media, que parece repuntar con una subida de casi 7% en el Postest. Estos desarrollos se pueden observar en la Tabla 42 y Figura 73.

Tabla 42

Media por destrezas del grupo experimental

Variable	Pretest	Test	Postest
CE	60,50	57,33	64,69
CO	53,50	55,67	73,44
EE	67,75	70,67	70,00
EO	64,25	66,00	68,33
Global	61,5	62,41	69,11

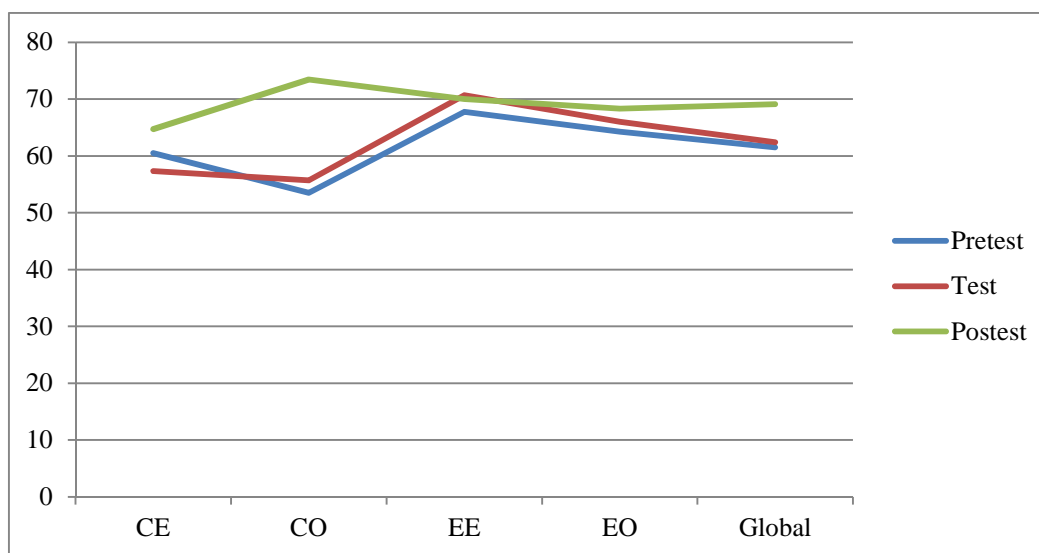


Figura 73: Media por destrezas del grupo experimental

A continuación, se estudia la variación de los resultados en términos porcentuales de crecimiento o decrecimiento en el grupo de control en las tres tomas de datos. Los alumnos experimentan un crecimiento negativo en el Test en las destrezas productivas y positivo en las receptoras, menos acusado en la comprensión escrita y la

expresión oral. Sin embargo, en el Postest empeora en las destrezas escritas y mejora en las orales. Reseñable es la subida sustancial en comprensión oral, según los datos de la Tabla 43.

Tabla 43

Evolución de las calificaciones por destrezas del grupo de control

Variable	Pretest/Test	Test/Postest	Pretest/Postest
CE	-5,92	+0,36	-5,56
CO	+0,63	+22,58	+23,21
EE	+5,18	-6,38	-1,2
EO	+1,02	-0,28	+0,74
Global	+0,91	+16,28	+17,19

En lo que respecta al progreso positivo y negativo de los resultados del grupo experimental, los estudiantes registran un crecimiento global en todas las destrezas, drástico en comprensión oral y más moderado en el resto. Hay una ligera bajada en comprensión escrita en el Test, seguida de un repunte en el Postest. Una evolución inversa experimenta la expresión escrita, que sube en el Test y registra un leve descenso en el Postest. La tendencia creciente de expresión oral es uniforme en el Test y el Postest. En comprensión oral, la gran mejora ya es patente en el Test, que se suaviza mucho en el Postest, según se puede apreciar en la Tabla 44:

Tabla 44

Evolución de las calificaciones por destrezas del grupo experimental

Variable	Pretest/Test	Test/Postest	Pretest/Postest
CE	-3,17	+7,36	+4,19
CO	+2,17	+17,77	+19,94
EE	+2,92	-0,67	+2,25
EO	+1,75	+2,33	+4,08
Global	+3,67	+26,79	+30,46

Este punto de vista global se complementa con el desarrollo individual que cada sujeto ha experimentado a lo largo del estudio, de importancia para comprender las tendencias generales. Las estadísticas detalladas se muestran en el Anexo 12. En primer lugar, se analizarán los sujetos del grupo de control.

El sujeto 1 experimenta una mejora entre el Pretest y el Postest en tres destrezas, mientras que en expresión oral obtiene la misma calificación. Llama la atención que las

notas más bajas sean en comprensión oral. Las destrezas escritas presentan mejores resultados que las orales.

El sujeto 2 solo realizó el Pretest. Solo aprobó la comprensión escrita con el mínimo necesario. Los malos resultados en el primer parcial son causa de abandono por parte del alumnado debido a la desmotivación. Curiosamente tampoco fueron tan negativos: las expresiones se sitúan muy cerca del 60%, por lo que con un poco de esfuerzo se podría haber superado el curso.

El sujeto 3 experimentó un empeoramiento en el Test y una mejora en el Postest respecto al Pretest, excepto en expresión oral, destreza en la que obtuvo la misma calificación. Hay que reseñar que la nota más baja corresponde a la comprensión escrita, mientras que la más alta a la expresión escrita. Sin embargo, la destreza que muestra mayor varianza y mejora es la comprensión oral.

El sujeto 4 solo realizó el Pretest y el Test. Es reseñable que en el Test obtuviera buenas calificaciones en las destrezas productivas y peores en las receptivas, que experimentaron un empeoramiento respecto al Pretest. La expresión escrita tuvo un crecimiento de más del doble, mientras que la expresión oral se mantuvo estable en el 70%.

El sujeto 5 mejora el rendimiento en el Test en comprensión escrita y expresión oral, mientras que lo empeora en comprensión oral y expresión escrita, sin embargo, en el Postest es totalmente al revés. Hay que destacar la disminución de la nota en comprensión escrita entre el Test y el Postest en un 55%, mientras que la mejora en comprensión oral es del 40%.

El sujeto 6 no realizó el Postest. Se aprecia una tendencia a la baja en todas las destrezas, a pesar de los resultados buenos o excelentes en todas las destrezas excepto en la comprensión escrita del Test.

El sujeto 7 ha experimentado una mejora en todas las destrezas entre el Pretest y el Postest, excepto en la comprensión escrita. La varianza entre las destrezas tiende a lo

largo del experimento a disminuir: mientras que en el Pretest la diferencia entre la calificación más alta y la más baja era del 50%, en el Test es del 10%.

El sujeto 8 ha obtenido mejores resultados en el Postest en las destrezas orales, mientras que en la expresión escrita han sido peores. Es llamativa la mejora en la comprensión oral y el empeoramiento en la expresión escrita. No obstante, la varianza en la comprensión escrita y la expresión oral es menor.

El sujeto 9 realizó solo el Pretest, no alcanzando el mínimo requerido en ninguna destreza. Estos resultados pueden haber motivado el abandono.

El sujeto 10 realizó solamente el Pretest. Suspendió todas las destrezas, menos la expresión oral, en la que obtuvo un 80%.

El sujeto 11 ha experimentado una mejora considerable en las destrezas receptivas, mientras que en las productivas se ha mantenido o ha empeorado ligeramente. En el Test consiguió la mejor calificación en expresión oral.

El sujeto 12 ha obtenido peores resultados en el Postest en las destrezas escritas, mientras que en la comprensión oral hay una tendencia alcista en el Test y estable en el Postest y en la expresión oral se registra una ligera mejora en el Test y un sutil empeoramiento en el Postest.

El sujeto 13 ha sufrido una bajada paulatina en el rendimiento en las destrezas productivas y una mejora considerable en comprensión oral. En comprensión escrita, se produjo una mejora en el Test, para volver al nivel inicial en el Postest.

El sujeto 14 presenta una mejora considerable en las comprensiones y la expresión oral. Sin embargo, en expresión escrita experimenta una ligera bajada en el Postest, que estuvo precedida de una pequeña subida en el Test.

El sujeto 15 obtiene los mismos resultados en el Pretest que en el Postest en las destrezas escritas. Asimismo, hay una bajada de rendimiento en las destrezas productivas entre el Test y el Postest, mientras que en las receptivas se registraba una subida.

El sujeto 16 ha obtenido en el Postest mejores resultados en las destrezas receptivas que en el Pretest, subiendo de promedio un 30% la nota. En expresión escrita registra una mejora sobre el Pretest y un empeoramiento si lo comparamos con el Test. En expresión oral, después de una ligera mejoría en el Test, volvió en el Postest a la calificación inicial.

El sujeto 17 mejoró en las destrezas orales en el Postest respecto al Pretest, sobre todo en la comprensión oral. En el Test, no realizó la prueba de expresión oral. En expresión escrita, experimentó una mejoría en el Test, para después empeorar en el Postest. En la comprensión escrita se ha experimentado una mejoría en el Test y una bajada de rendimiento mayor en el Postest.

El sujeto 18 ha conseguido resultados similares en las tres pruebas en las destrezas productivas. En comprensión oral, se registra una mejoría considerable, al igual que en comprensión escrita en el Test, para una estabilización en el Postest.

El sujeto 19 obtiene en el Postest peores resultados que en el Pretest, menos en expresión oral que consiguió la misma calificación. En el Test, se registró una bajada considerable de rendimiento en las destrezas receptivas. En el Postest, se ha registrado la menor varianza entre las cuatro variables.

Pasemos ahora a estudiar los resultados de los sujetos del grupo experimental. El sujeto 1 no realizó el Test. En las destrezas productivas experimentó una bajada considerable, mientras que la subida fue drástica en comprensión oral. En comprensión escrita, consiguió el mismo resultado. Hay que decir que esta persona se ha ausentado del curso frecuentemente. A pesar de ello, los alumnos siempre mantienen el derecho al examen final.

El sujeto 2 solo realizó el Pretest, con resultados algo mejores en las destrezas receptivas.

El sujeto 3 tampoco realizó el Test ni el Postest. En el Pretest, obtuvo resultados en torno al 50% y 60%, menos en comprensión oral, donde consiguió un 90%, en contraposición al resto de la clase.

El sujeto 4 no realizó el Pretest. En el Posttest, experimentó una mejoría considerable en las destrezas receptivas, mientras que en la expresión escrita los resultados fueron peores. En expresión oral, se mantuvo en el mismo nivel.

El sujeto 5 ha obtenidos peores resultados en el Posttest en comparación con el Pretest, sin considerar la expresión escrita en la que se bloqueó y no pudo decir nada sobre el tema propuesto. En el Test los resultados fueron mejores, sobre todo en comprensión escrita.

El sujeto 6 consiguió mejorar en comprensión escrita y expresión oral, mientras que en comprensión oral y expresión escrita los resultados fueron similares, con una mínima varianza. Llama la atención la mejora en un 55% en comprensión escrita entre el Test y el Posttest.

El sujeto 7 empeoró en comprensión escrita y expresión oral en el Posttest, mientras que se registró una mejora en comprensión oral. Las calificaciones de expresión escrita apenas tuvieron variación en las tres tomas de datos.

El sujeto 8 mejoró en el Posttest en todas las destrezas respecto al Pretest, menos en comprensión escrita, donde se mantuvo en el mismo nivel. La mejoría más patente fue en comprensión oral y no tan acusado en expresión oral.

El sujeto 9 no realizó el Test. La mejora en el Posttest en las destrezas receptivas es muy considerable, mientras que en las productivas el rendimiento alcanzado es similar.

Respecto al Pretest, el sujeto 10 ha mejorado en las destrezas receptivas y en expresión escrita en el Posttest. No obstante, en expresión oral ha bajado un poco en el rendimiento. Sin embargo, en el Test obtuvo las mejores calificaciones en comprensión escrita y expresión oral.

El sujeto 11 mejora en el Posttest en las destrezas receptivas, en comparación con el Pretest, mientras que en las productivas apenas hay variación. En el Test obtuvo

mejores calificaciones que en el Pretest en todas las destrezas, excepto en expresión oral.

El sujeto 12 obtuvo en el Postest peores resultados que en el Pretest, excepto en comprensión oral, donde el rendimiento fue similar. Es conveniente decir que no ha asistido a clase con regularidad. No realizó el Test.

El sujeto 13 ha experimentado una mejora notable en las destrezas receptivas, mientras que en las productivas ha obtenido resultados similares. Respecto al Test, solo ha empeorado en expresión oral.

El sujeto 14 ha mejorado en el Postest en las destrezas escritas y empeorado en las productivas, en comparación con el Pretest. En el Postest, descendió su rendimiento en expresión oral y escrita, si tenemos en cuenta los resultados del Test.

El sujeto 15 mejoró en el Postest en las destrezas orales considerablemente, mientras que el empeoramiento en la expresión escrita fue patente. En comprensión escrita, volvió al nivel inicial después de una leve mejoría en el Test. En expresión escrita, la bajada de rendimiento en el Test y el Postest respecto al Pretest es muy acusada.

El sujeto 16 solo realizó el Pretest, con resultados satisfactorios y muy buenos en comprensión escrita.

El sujeto 17 no realizó el Postest. En el Test experimentó una bajada considerable en las destrezas receptivas, una ligera mejora en expresión escrita y la misma calificación en expresión oral.

El sujeto 18 no realizó tampoco el Postest. En el Test registró una bajada de calificación notable en todas las destrezas, excepto en expresión oral, donde se mantuvo.

El sujeto 19 ha mejorado en el Postest en todas las destrezas respecto al Pretest, excepto en expresión oral donde se ha mantenido estable. En expresión escrita en el Pretest no realizó la tarea.

El sujeto 20 ha mejorado de forma paulatina en todas las destrezas, menos en comprensión escrita, donde después de una mejoría en el Test, ha empeorado en el Postest.

El sujeto 21 ha mejorado en el Postest en todas las destrezas de forma considerable respecto al Pretest. Sin embargo, en el Test obtuvo mejores resultados en comprensión oral.

2.4 Análisis cualitativo

El análisis cualitativo se refiere a los resultados que se desprenden del cuestionario y el grupo de discusión. En primer lugar, se procederá al análisis de las catorce respuestas de los alumnos al cuestionario, especificado con los comentarios del grupo de discusión.

Un porcentaje muy amplio de los alumnos creen que el e-PEL les ha ayudado en su aprendizaje, ya que a través de él han tomado conciencia de los contenidos que aprenden y de la forma en que lo hacen. Solo un 14% se muestra indeciso, mientras que ninguno de los estudiantes está en desacuerdo con esta afirmación, según la Figura 74.

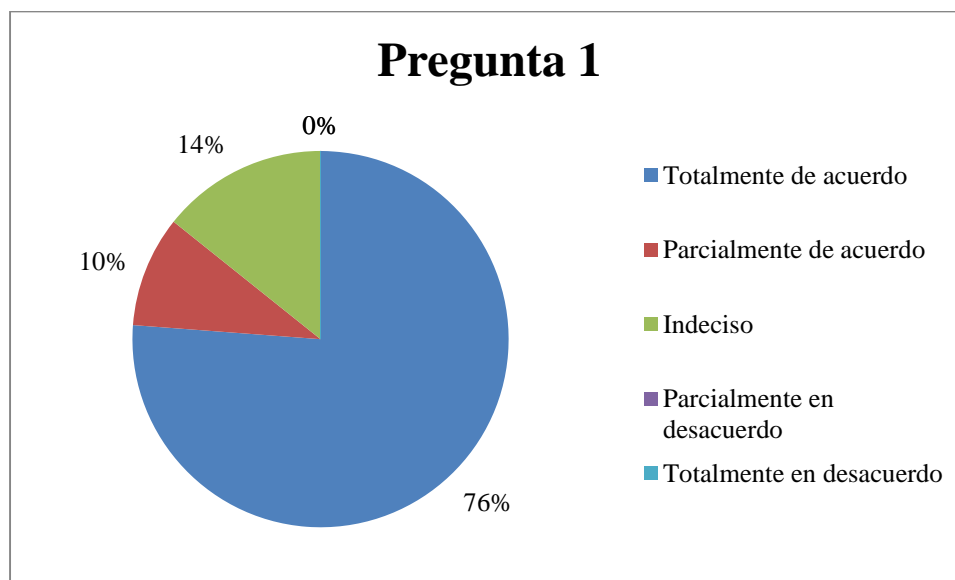


Figura 74: Pregunta 1 (El e-PEL me ha ayudado en mi proceso de aprendizaje: ahora soy consciente de lo que aprendo y cómo lo aprendo).

De hecho, entre los aspectos más positivos de la experiencia es recurrente la reflexión sobre el propio aprendizaje que contribuye a detectar las carencias y necesidades y tomar medidas al respecto, lo cual entronca con la autonomía en el aprendizaje que se fundamenta en la competencia de aprender a aprender como aspecto fundamental del aprendizaje de lenguas, en consonancia con Salehi y otros (2015). La responsabilidad sobre su propio aprendizaje implica tomar conciencia de los contenidos, los motivos, el proceso, la finalidad y los logros de aprendizaje, fomentando así el aprendizaje significativo y que a su vez los conocimientos adquiridos se apliquen a otros contextos comunicativos, lo que confirma la tesis de Little (2010).

Casi la mitad de los sujetos opinan que la dedicación al e-PEL se ha traducido en una mejora del aprendizaje, mientras que un 19% más está en parte de acuerdo con esta afirmación. El 14% no tiene una opinión clara al respecto. Sin embargo, en total, un 19% disiente de la rentabilidad didáctica del e-PEL, según se muestra en la Figura 75.

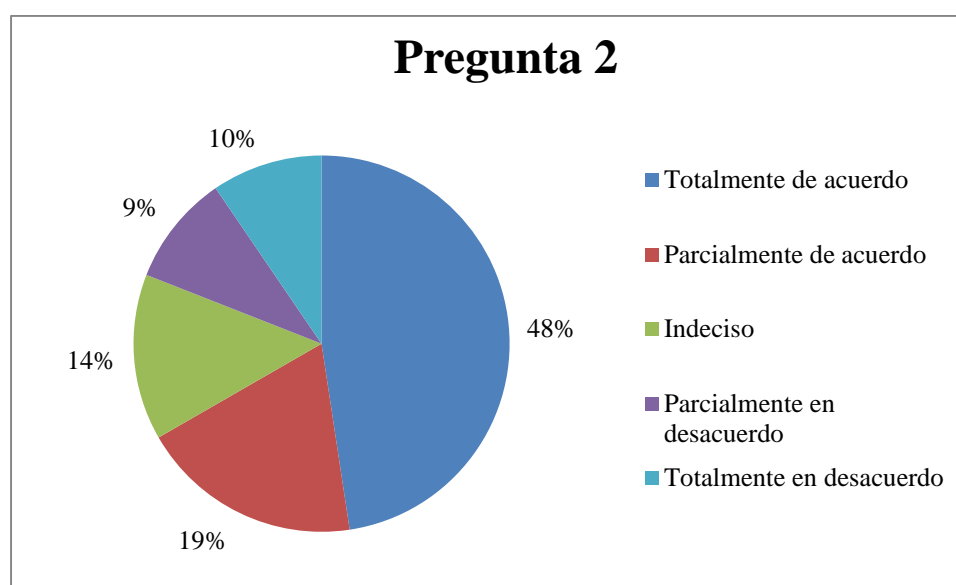


Figura 75: Pregunta 2 (El tiempo empleado en el PEL compensa por lo aprendido).

Las razones para la impresión de poca rentabilidad del e-PEL las encontramos en los aspectos que menos han agradado a los alumnos. Se ha constatado que a pesar de la competencia digital creciente entre los alumnos a nivel de comunicación a través de las TIC, tienen deficiencias en el uso de aplicaciones básicas de gestión de la información, lo cual ha supuesto un obstáculo.

El alumno tiene que desarrollar autonomía de aprendizaje, la cual implica responsabilidad, así como la negociación de los objetivos de aprendizaje. Sin embargo, los alumnos han tenido dificultades para planificar y ejecutar las actividades, al tiempo que tenían que revisar con regularidad su aprendizaje y evaluar su efectividad. La nueva forma de aprender ha requerido, por tanto, más dedicación que ha hecho que el e-PEL no parezca tan atractivo desde el punto de vista didáctico.

Existe casi unanimidad entre el alumnado en la opinión de que el formato del e-PEL no se adapta a la enseñanza-aprendizaje de idiomas en la EOI, lo que se ha traducido en problemas de naturaleza técnica, tal y como se aprecia en la Figura 76.

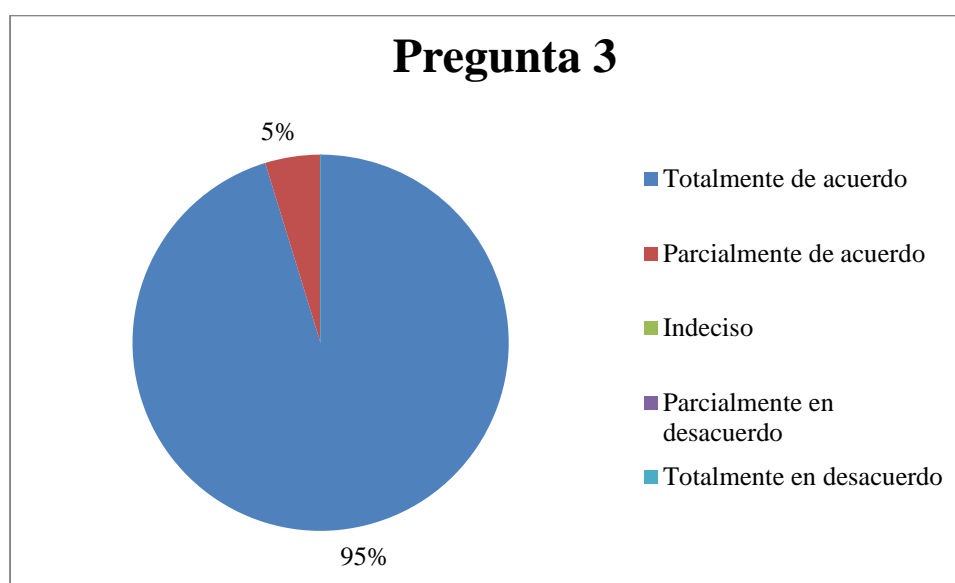


Figura 76: Pregunta 3 (¿He podido gestionar el e-PEL sin problemas porque el formato digital es adecuado?).

En los aspectos negativos del proyecto encontramos posibles respuestas. Los alumnos se quejan de tener que trabajar en dos plataformas independientes (*Moodle* y e-PEL), lo que confirma la necesidad del e-PEL de integrar y ser integrado en otras aplicaciones y entornos virtuales de aprendizaje. Otro rasgo criticado es el nulo carácter social del e-PEL, que se vería enriquecido en gran medida con la inclusión de las redes sociales.

Otro inconveniente recurrente en las opiniones son las opciones de organización y selección de información, de las que es dependiente en gran medida la flexibilidad del sistema. El e-PEL no tiene en cuenta las necesidades del usuario, ya que no considera la

adaptación al alumno. Entre las funciones deficientes, se comenta la falta de acceso a la cuenta de formación, que incluya automáticamente los certificados lingüísticos oficiales, un almacenamiento de muestras de aprendizaje más flexible, la posibilidad de retroalimentación de los compañeros o el profesor y la publicación de contenidos con opciones de selección del público al que van dirigidos.

Más de la mitad de los sujetos (58%, en total) están en parte o totalmente en desacuerdo con la adaptación del e-PEL al contexto de la EOI. Casi un cuarto de los estudiantes (23%), no obstante, se muestra de acuerdo con la idoneidad del e-PEL al contexto de enseñanza-aprendizaje de la investigación, según la Figura 77.

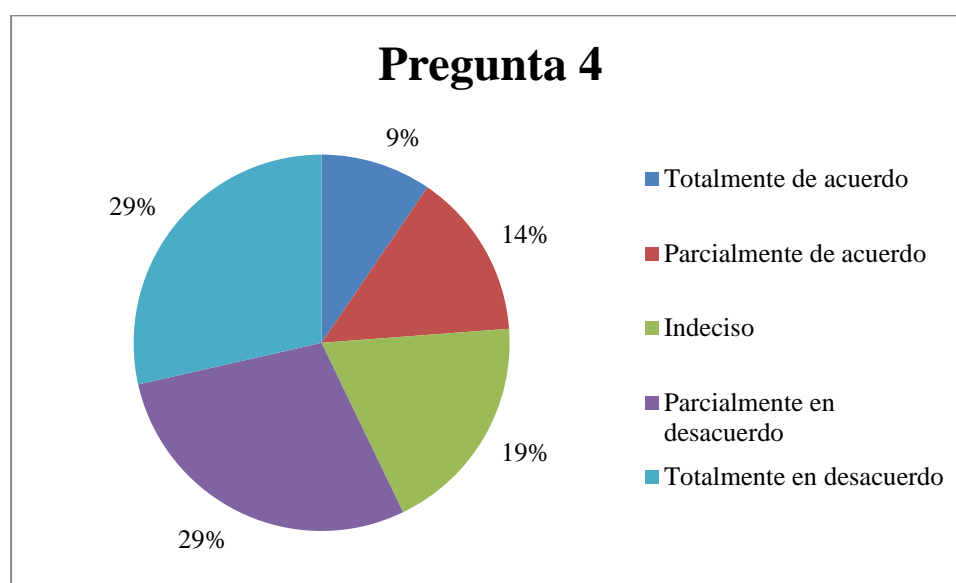


Figura 77: Pregunta 4 (El e-PEL se adapta a la enseñanza-aprendizaje de la EOI).

Los descriptores son objeto de crítica. Los alumnos preferirían tener un elenco lo más exhaustivo posible de las capacidades que describen cada nivel en concreto para poder medir con mayor exactitud el grado de consecución de cada uno de los objetivos de aprendizaje. Critican que la lista es incompleta.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de la EOI, los descriptores del e-PEL deben integrarse con los objetivos propuestos para cada destreza en el currículo, de forma que el alumno tome consciencia de las competencias necesarias para la consecución del nivel a través de actividades y tareas comunicativas. El e-PEL debería considerar la evaluación de progreso, integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje,

con el fin de valorar el progreso y las dificultades de aprendizaje y buscar soluciones para estos problemas. Esta evaluación podría llevarse a cabo mediante la recogida sistemática de datos tanto cualitativos como cuantitativos de cada alumno (comentarios sobre la participación en clase, las intervenciones orales, las expresiones escritas, exámenes parciales y la motivación).

Más de cuatro de cada cinco estudiantes opina que el e-PEL les ha servido para aprender estrategias de aprendizaje de contenidos. En la dimensión didáctica, los alumnos hacen hincapié en la competencia de aprender a aprender, cuya finalidad es promover en el estudiante su capacidad de autoaprendizaje, de gran importancia para la toma de consciencia de su aprendizaje (Daunert y Price, 2014). Las estrategias de aprendizaje se han orientado hacia la autoformación y actitudes positivas hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje, como mantienen Chauvell y otros (2015). Es conveniente convencer al alumno a valorar la gran importancia de este aspecto en el aprendizaje de la lengua, ya que las estrategias constituyen la base del aprendizaje a lo largo de la vida, puesto que las tareas se centran en la capacidad de comunicar. El cometido del docente es, por tanto, evaluar la capacidad de comunicación en contextos reales, como defiende Gu (2015). No obstante, el alumnado no se ha mostrado conforme con la reducida lista de estrategias que ofrece el e-PEL. Asimismo, el docente cree que un elenco detallado con ejemplos prácticos de aplicación podría ser de utilidad tanto para estudiantes como para profesores. La adquisición de estrategias se muestra en la Figura 78.

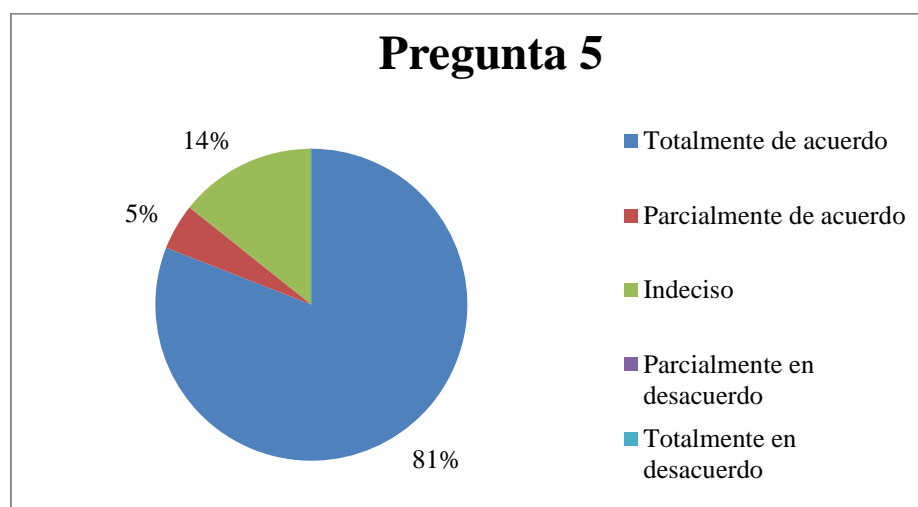


Figura 78: Pregunta 5 (He aprendido nuevas estrategias para aprender contenidos).

El mismo porcentaje se repite cuando se pregunta por la estrategias de planificación: 81%. Por consiguiente, parece probado que el aprendizaje estratégico ha contribuido a mejorar los resultados del grupo experimental, el cual contribuye al aprendizaje significativo, que no se limita a la memorización de contenidos, sino a un proceso conjunto de construcción del conocimiento, como sostiene Klenowski (2007). Las estrategias de planificación se vinculan con la *Biografía* del e-PEL, que se fundamenta en la autonomía del alumno. Mediante el aprendizaje estratégico se ha involucrado a los alumnos en la planificación, el proceso y la evaluación de su aprendizaje. La opinión de los alumnos se aprecia en la Figura 79.

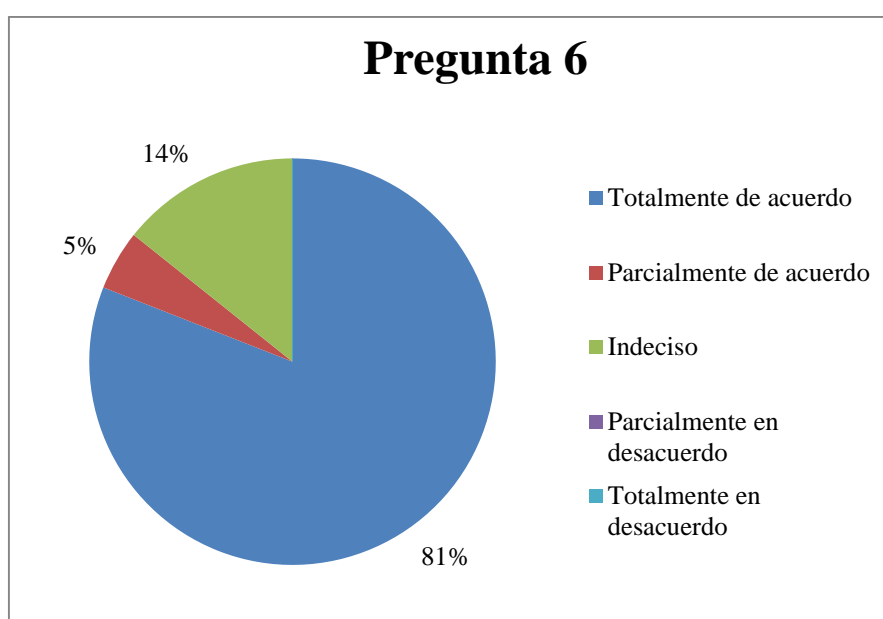


Figura 79: Pregunta 6 (*He aprendido nuevas estrategias para planear mi aprendizaje*).

Un aspecto que ha tenido mucho éxito entre el alumnado es el aprendizaje cooperativo, ya que casi la totalidad de los sujetos está totalmente de acuerdo con la afirmación de que aprender con los compañeros enriquece el aprendizaje propio, tal y como se puede observar en la Figura 80.

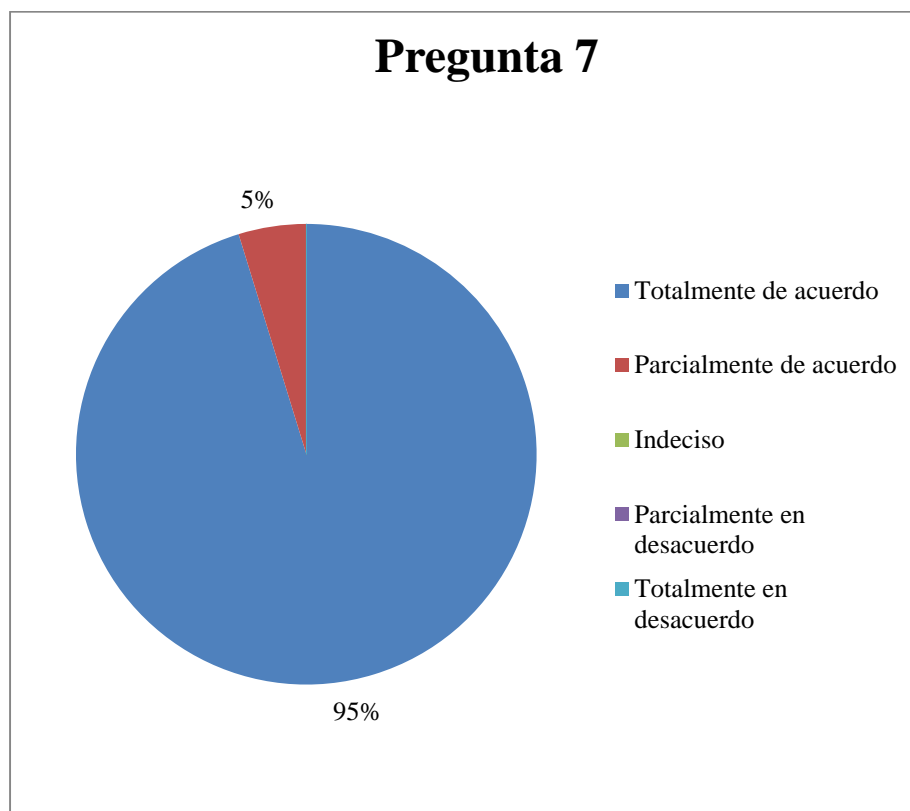


Figura 80: Pregunta 7 (*He experimentado que aprender con los compañeros me ayuda en mi aprendizaje*).

La realización de tareas colaborativas ha posibilitado el aprendizaje con los demás estudiantes, también a partir de los errores propios y ajenos, proceso que se ha podido llevar a cabo de forma sincrónica y asincrónica mediante las TIC. Los alumnos hacen hincapié en que el aprendizaje social ha servido para cohesionar el grupo, integrando el aprendizaje en las relaciones sociales, con el subsiguiente aumento de la motivación, motor principal del aprendizaje. Ejemplos al respecto son los esquemas de expresión oral que han realizado de forma conjunta (Anexo 13).

Otro aspecto que ha tenido mucha aceptación entre los alumnos es la autoevaluación. De hecho, 9 de 10 opinan que ha resultado positivo aprender a evaluar su rendimiento en las producciones lingüísticas (expresión e interacción oral y escrita), tal y como se especifica en la Figura 81.

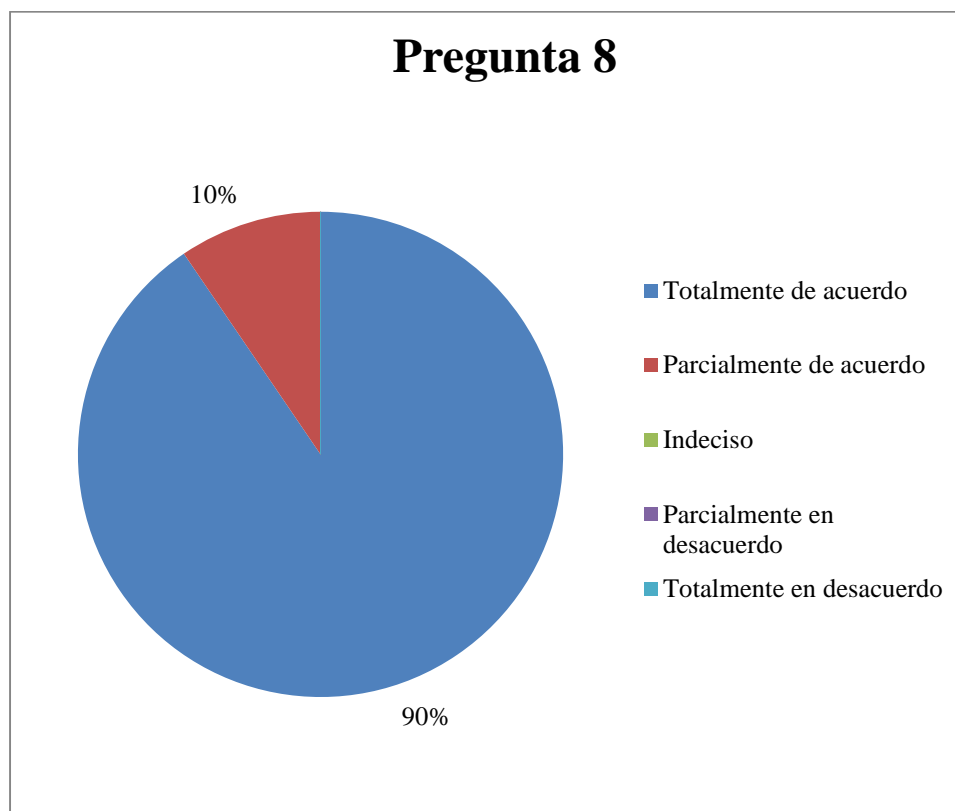


Figura 81: Pregunta 8 (He aprendido a evaluarme y es útil para mi aprendizaje).

El profesor ha dado a conocer los criterios de evaluación de la PUC y ha ejemplificado en diversas ocasiones cómo se aplican. Después de diversas prácticas, los estudiantes tuvieron que autoevaluar sus producciones orales y escritas del Test y el Postest, para a continuación negociar la calificación con el profesor.

Un 86% de los sujetos opina que su calificación coincidía con la del profesor, mientras solo un 5% está parcialmente en desacuerdo. Curiosamente, la mayoría de veces en que la calificación difería la impresión del alumno estaba por debajo de lo que opinaba el profesor. Las razones de los estudiantes se centraban en la morfosintaxis. Tradicionalmente ha sido el criterio predominante. Sin embargo, el docente ha intentado inculcar que existen otros criterios que también deben considerarse al respecto, como la adecuación, la coherencia, la cohesión, el vocabulario, la pronunciación, la fluidez, la ortografía o la puntuación. La Figura 82 detalla la opinión del alumnado al respecto.

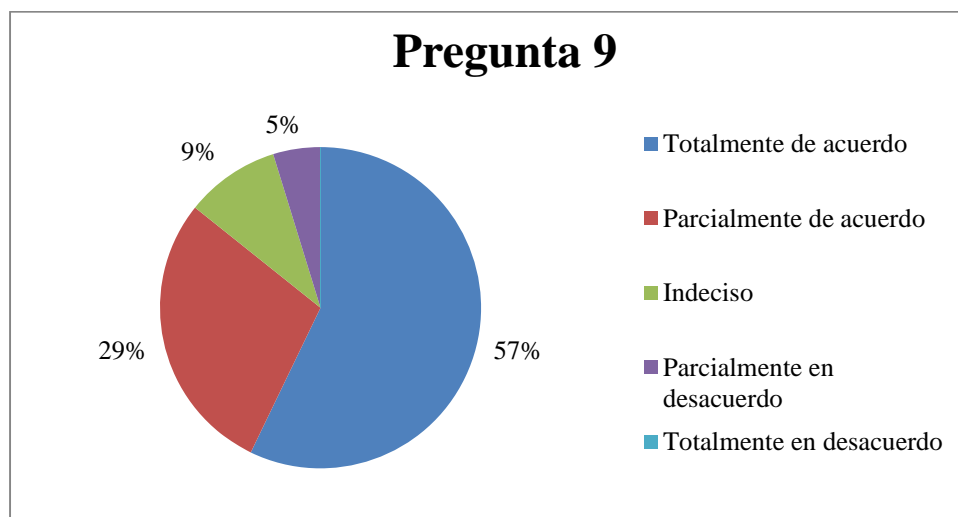


Figura 82: Pregunta 9 (Mi calificación y la del profesor coincidían).

Más del 70% de los alumnos piensa que la nota del docente no es más importante que la suya propia, es decir, han interiorizado el cambio de perspectiva del alumno como eje del aprendizaje. Todavía un 10% continúa pensando que la opinión del docente reviste mayor importancia que la del discente, ya que es el profesor el que decide si el estudiante ha conseguido los objetivos mínimos o no. El profesor ha intentado romper esta tendencia respetando en todos los casos la calificación que se derivaba de la negociación entre alumnado y docente. Los resultados se especifican en la Figura 83.

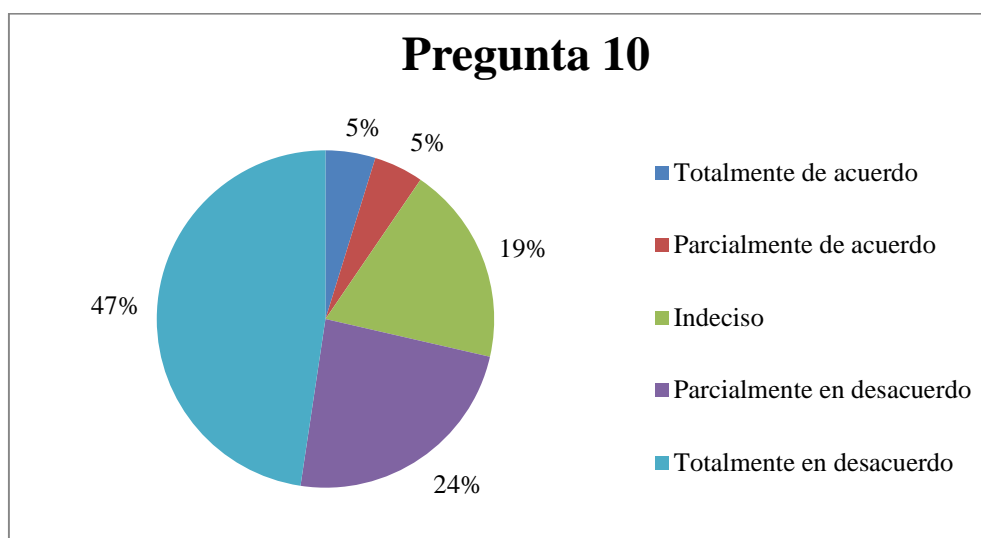


Figura 83: Pregunta 10 (La evaluación del profesor es más importante que la mía).

Un 86% de los sujetos opina que la autoevaluación ha contribuido al diagnóstico y a la reflexión sobre sus deficiencias, paso previo para tomar las medidas adecuadas para solventar estas dificultades, según se aprecia en la Figura 84.

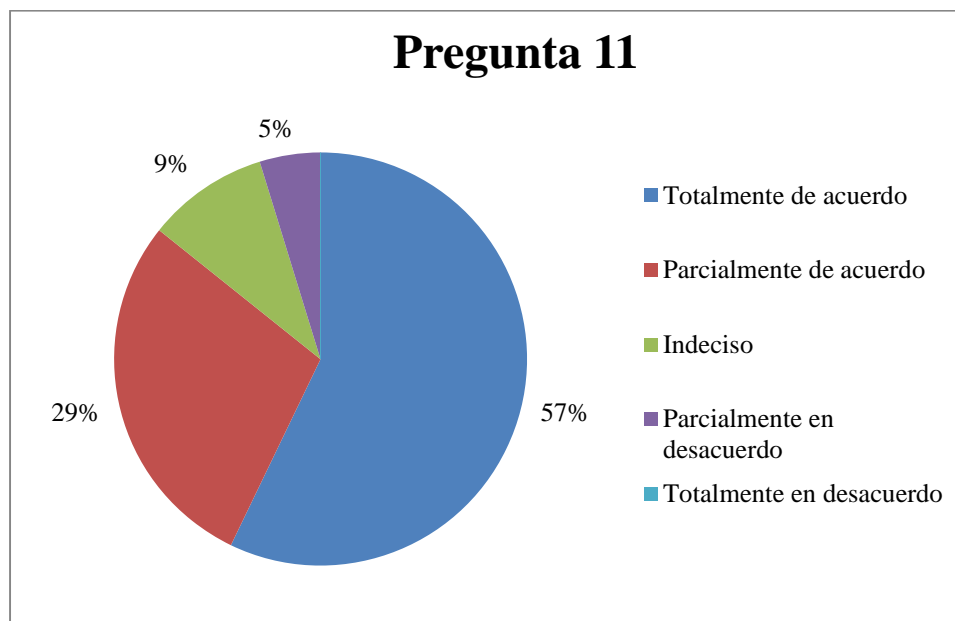


Figura 84: Pregunta 11 (Evaluarme me ha hecho reflexionar sobre mis errores y ha sido útil)

La reflexión está íntimamente relacionada con la autoevaluación, ya que para autoevaluarse es imprescindible reflexionar sobre el grado de consecución de objetivos. Los descriptores del e-PEL, si bien escasos y parciales, suponen especificaciones de autoevaluación, que fomentan el aprendizaje autónomo y otorgan al alumnado un mayor control sobre su aprendizaje y contribuye a mejorar su conciencia sobre el proceso de aprendizaje.

Los errores son inevitables, deben considerarse como producto de la interlengua de transición, y por consiguiente, son plausibles si no son sistemáticos o interfieren en la comunicación, pero requieren un análisis de para que el usuario reflexione sobre su actuación y sea capaz de mejorarla, como defiende Al-khresheh (2015). El aprendizaje a través de los errores se ha llevado a cabo de manera inductiva siguiendo un código de colores de acuerdo con el tipo de falta (morfología, vocabulario, puntuación, sintaxis y ortografía) o resaltando las estructuras y vocablos del nivel utilizados correctamente, como se muestra en el Anexo 15.

2.5 Triangulación de datos

La triangulación de datos está asociada a la utilización de métodos diferentes (cuantitativos y cualitativos) en la investigación de un fenómeno, la cual representa el propósito del investigador en el desarrollo o confirmación de una interpretación global del objeto de estudio. La validez interna de la IA se ve refrendada no solo por la aplicación de procesos holísticos, sino también por la profundidad y la complejidad de los datos, lo que se conoce como triangulación metodológica, por las diferentes fuentes de información (triangulación de perspectivas), y, en especial, por los cambios efectivos producidos en las ideas y en el contexto (Suárez, 2002).

Antes de abordar las conclusiones de este estudio, es recomendable llevar a cabo un proceso de triangulación, que ayudará a incrementar el grado de confianza de los resultados, tal y como proponen Cohen y Manion (2004) y Llorente (2008). Referida a esta investigación cualitativa, la triangulación ha incluido la utilización de varias estrategias para estudiar el mismo fenómeno (tests, cuestionario y grupo de discusión), ya que las debilidades de cada estrategia en concreto no coinciden entre sí y sus puntos fuertes contribuyen a refrendar los resultados, ya que si se hubiera utilizado una única estrategia, el estudio habría sido más proclive al sesgo y a errores metodológicos inherentes a cada estrategia (Patton, 2002). De esta manera, la triangulación permite la visualización de la aplicación del e-PEL desde diferentes puntos de vista con lo que se aumenta la validez y consistencia de los resultados.

La mejora de los resultados cuantitativos arrojada por el Postest (de promedio, 7,61) coincide con la opinión de los alumnos de que el e-PEL les ha ayudado en su proceso de aprendizaje (76%), si bien se matiza cuando se habla de la rentabilidad considerando el tiempo empleado (48%) debido a los aspectos mejorables: formato digital inadecuado (95%) e inadaptación a la EOI (48%). Asimismo, en el grupo de discusión ha surgido la falta de concreción de los descriptores a la hora de definir y comprobar la consecución del nivel.

Los alumnos han valorado más positivamente la vertiente pedagógica del e-PEL que la tecnológica. La adquisición de estrategias de aprendizaje (86%) y planificación

(86%) ha contribuido a la mejora del rendimiento en el Postest. De igual manera, el aprendizaje cooperativo ha tenido aceptación entre los estudiantes (95%). Por último, la autoevaluación ha contribuido al aprendizaje (100%), lo cual se ha traducido en el cambio del alumno como eje del aprendizaje y la autonomía necesaria para seguir aprendiendo a lo largo de la vida, y en último término, en una mayor motivación, como ha señalado el alumnado en el grupo de discusión. Los alumnos han aprendido a autoevaluarse (86%), lo cual viene refrendado por la observación del profesor-investigador. Sin embargo, en el cuestionario el 71% sigue pensando que el criterio del profesor es más importante. La justificación esgrimida en el grupo de discusión es que es el docente el que decide en último término el que decide sobre la promoción al curso siguiente. Sin embargo, el profesor recalca que la calificación final ha sido negociada y en todos los casos coincidía con la apreciación de los estudiantes. El tratamiento del error ha contribuido a desarrollar la capacidad de autoevaluación, ya que un 86% lo valora positivamente. En conclusión, se puede afirmar que el aprendizaje estratégico que ha aportado el e-PEL ha contribuido a la mejora de los resultados en el Postest, ya que estos resultados se muestran independientemente del instrumento de recolección de datos utilizado, con lo que la validez de la investigación está comprobada.

CONCLUSIONES

En primer lugar, hay que reseñar que el análisis y las conclusiones son partes originales del autor. Si se observan los datos del Pretest y el Postest, se podría concluir que el uso del e-PEL ha sido positivo. Sin embargo, el objetivo de este estudio no solo es realizar un diagnóstico de la utilidad didáctica del PEL (López, 2013) o de los portfolios electrónicos (Tur, 2013), analizando las variables que intervienen en el proceso con diferente grado de detalle, sino también realizar propuestas de mejora de aquellos aspectos que no cubren con las expectativas.

A tenor de los resultados expresados en porcentajes, el grupo experimental registra una mejora global superior a la del grupo de control entre el Pretest y el Postest: 7,61 frente 4,29. La leve situación de partida mejor del primer grupo (1,96) se amplía hasta 3,32 después de seis meses de estudio, es decir, la implementación del e-PEL por parte del grupo experimental ha supuesto 1,36 de mejoría. Teniendo en cuenta el carácter porcentual de estos datos, surge la cuestión de la efectividad de esta herramienta frente al esfuerzo y tiempo dedicado, puesto que la diferencia entre la mejora global del grupo experimental y del grupo de control es de 0,136 sobre 10 puntos. Por consiguiente, se hace necesario analizar las cuestiones que se planteaban en esta investigación a través de la experiencia y los datos recopilados. Asimismo, parece indispensable la implementación de la vertiente tecnológica del e-PEL, que se concretará con una serie de propuestas de mejora, aplicando las aportaciones comentadas en la bibliografía y los datos cualitativos y cuantitativos que ha arrojado el estudio.

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 desarrollado autonomía mediante la interacción con el docente y los demás compañeros, no solo del aula, sino con 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 (Šliogerienė, 2016).

La EOI Alicante cuenta con un aula de autoaprendizaje y los grupos de la investigación cuentan con un curso alojado en la plataforma *Moodle* como complemento de las clases presenciales, los cuales han contribuido al desarrollo de la competencia de aprender a aprender. Después de reflexionar sobre sus propias necesidades de aprendizaje los estudiantes han podido trabajar aquellos aspectos que presentan mayor dificultad de manera autónoma, entroncando con el aprendizaje a lo largo de la vida (Berodia, 2014).

El e-PEL ha representado un cambio en la enseñanza de idiomas: el alumno como eje del aprendizaje, siendo el profesor un mero asesor, lo cual ha resultado motivador para los estudiantes, ya que han participado más activamente durante todo el proceso. De hecho, el número de abandonos ha sido bastante inferior a la media de otros años en el mismo curso y el mismo idioma, confirmándose la tesis de Tosun y Bariş (2011). Se ha constatado un aumento de la motivación del alumno por el trabajo en equipo para aplicar las técnicas de aprendizaje propuestas por el docente (por ejemplo, los estudiantes han realizado conjuntamente esquemas de preparación de los monólogos y diálogos) (Anexo 13). Es de suma importancia aumentar la motivación de aprendizaje, puesto que el interés es el principal motor del aprendizaje. El aprendizaje autónomo es necesario para el aprendizaje a lo largo de la vida, uno de los objetivos del MCERL. El e-PEL supone por tanto una herramienta para el desarrollo de la competencia estratégica, en consonancia con Popkin y Lamb (2014).

La evaluación formativa a través del e-PEL ha tenido por objetivo principal el dominio de determinadas capacidades, en forma de conocimientos, habilidades y actitudes, de acuerdo con Azarfam, Samad, y Noordin (2016), que se deben entender como procesos integrados de construcción de significado. El docente ha hecho hincapié en el proceso para detectar las necesidades de aprendizaje de los alumnos, para que sean ellos los que las resuelvan, poniendo en práctica las propuestas de Blaustein y Lou (2014).

Por consiguiente, alumno y docente han recibido retroalimentación, información sobre el desarrollo del aprendizaje, muy útil para reorientar el proceso. Asimismo, se han considerado los errores como una fuente de aprendizaje gracias a la reflexión (¿Por qué se cometió el error? ¿En qué consistió? ¿Cómo se podría haber evitado?). Otra ventaja sustancial de este método de evaluación ha sido la consideración de los puntos fuertes de los estudiantes en lugar de sus deficiencias a través de un proceso colaborativo. Además, se han diferenciado los conceptos *evaluación* y *calificación*, que a menudo son problemáticos cuando la nota del segundo curso del nivel y la de la PUC difieren. También se ha fomentado la transferencia de estrategias a contextos nuevos, ya que se trata de una meta del aprendizaje mediante la comprensión de principios fundamentales, en aras del aprendizaje significativo (Al-khresheh, 2015).

La evaluación sumativa se ha llevado a cabo mediante el Pretest, el Test y el Postest después de cada periodo lectivo de 40 horas, como marca la legislación. Para combinarla con la evaluación formativa, se ha procedido a acumular información referente a los procesos y a los productos del aprendizaje y se ha confrontado la heteroevaluación del docente con la autoevaluación del propio estudiante, no solo teniendo en cuenta los resultados del proceso de aprendizaje, sino también el progreso y las dificultades de aprendizaje. Asimismo, el profesor ha considerado las características del alumno, así como sus metas de aprendizaje. Por consiguiente, la evaluación final ha tenido un carácter polifacético, con elementos del proceso y del producto de aprendizaje, de acuerdo con Marí (2013). El objetivo del e-PEL es la evaluación auténtica (Álvarez y Monereo, 2016), ya que se requiere que el alumno reflexione sobre sus competencias.

A tenor de los resultados que emanan del estudio, sería necesaria una reestructuración tecnológica del e-PEL, si se quiere que este aporte las ventajas del *u-portfolio*. La sección *Pasaporte* contiene información personal. Su función principal consiste en generar una imagen del usuario sobre su perfil lingüístico, que se pudiera compartir con otros usuarios. Un aspecto interesante con fines didácticos podría ser la presentación, en la que el usuario aportaría información sobre sí mismo, que se utilizaría por parte de otros usuarios para buscar personas afines con quien compartir su aprendizaje, incidiendo en el carácter cooperativo, lo cual motivaría el intercambio de

contenidos a través del carácter social del aprendizaje, según las tesis de Tur y Urbina (2016).

La sección *Biografía* debería permitir elaborar un currículum vitae en formato digital, que pudiera ser adaptarse y compartirse con diferentes públicos. Todos los campos deberían ser opcionales, de manera que cada usuario pudiera adaptarlo a sus necesidades e intereses. El currículum se dividiría en dos bloques de información: uno de información personal y otro de aprendizaje y profesional, divididos a su vez en subapartados. De esta manera, se conseguiría la adaptación a las necesidades personales, tal y como postula Rahim (2015).

El primer bloque abarcaría los datos personales. En los subapartados, se podría incluir una carta de presentación, describir los intereses del usuario, mostrar su información de contacto, entre otros. El segundo bloque comprendería la trayectoria profesional, la formación académica, los certificados, acreditaciones y premios, los libros y publicaciones y las asociaciones profesionales. De esta manera, se fomentaría el contacto y el aprendizaje entre pares, lo que permitiría la creación de otras redes de aprendizaje, siguiendo las tesis de Coetzee y otros (2015).

El segundo apartado comprendería las cualidades personales, la cualificación académica y experiencia laboral. Los objetivos deberían abarcar las metas en estos tres ámbitos, de acuerdo con las tesis de Markowitz y Craig (2016). Asimismo, la información contenida estaría incluida en una página web para que fuera accesible para diferentes públicos en forma de presentaciones de diferente tipo producidas por el usuario con la forma de un currículum digital que incluyera ejemplos reales de las competencias del usuario, tal y como propone Lam (2015).

Si se pretende que una muestra de aprendizaje se transforme en una prueba de los conocimientos adquiridos, el titular debe reflexionar sobre él. La muestra en sí constituye una argumentación justificada del proceso de su consecución, que posibilita el diálogo interno del alumno sobre este progreso (Cotta, Minardi, da Costa y de Mendonça, 2015). En caso contrario, el e-PEL se transformaría en un directorio de archivos inconexos (Gopalakrishnan y Gary, 2014). Por consiguiente, se debería incluir

una serie de instrumentos que permitieran la reflexión sobre las muestras recopiladas, al igual que sobre el e-PEL como sistema, lo cual lo transformaría un espacio de reflexión estable, donde se meditaría sobre las capacidades y conocimientos adquiridos de diferentes maneras y acerca de todas aquellas personas con las que se han establecido vínculos de aprendizaje, tal y como promulga Yancey (2015). Una propuesta al respecto consistiría en adjuntar una descripción breve a los archivos como muestras de aprendizaje. Si se pretendiera añadir un comentario más extenso, debería haber la posibilidad de adjuntar archivos a entradas del blog personal. De esta manera, los comentarios podrían convertirse en muestras de aprendizaje que contendrían la presentación reflexiva de los materiales adjuntos, contribuyendo al aprendizaje, según Wong y otros (2015)

Por consiguiente, se hacen necesarios los formularios con indicaciones. De esta manera, el e-PEL conllevaría una presentación reflexiva del usuario, la cual podría incluir aspectos que trascendieran a los comentarios. De hecho, los aspectos contenidos posibilitarían una presentación reflexiva del usuario, a través de la cual el titular informaría a los demás sobre su proceso de aprendizaje, sus competencias, sus objetivos, por ejemplo. Con tal propósito, se organizaría la información y se facilitaría su visualización para los lectores. En el caso de que ninguno de los campos correspondiera a la información que se deseara adjuntar, se podría recurrir a los *posts* o a las notas. Estos cambios entroncarían con el Aprendizaje como Red, ya que combinaría el conectivismo con el aprendizaje como proceso de conexión o de formación de redes de aprendizaje, la autoorganización de la teoría de la complejidad y el aprendizaje de doble bucle (capacidad de autocorrección y de reflexión), como afirma Marín y otros (2014b).

En lo que respecta al *Dossier*, sería recomendable poder incluir enlaces web y textos en línea mediante la creación de blogs, en los que el titular pudiera incluir entradas con hipervínculos a otras páginas de Internet o a archivos de diferente tipo, como característica del u-portfolio (Barrett, 2013). El área de almacenamiento de documentos no permite la creación de carpetas, por lo que la organización de los archivos es caótica. Sería necesario un sistema de gestión para clasificar todo el material de aprendizaje. Ambos, carpetas y ficheros, se considerarían ejemplos de aprendizaje y,

como tales, podrían ser incorporados a una página web. Asimismo, se deberían poder crear tantas carpetas o subcarpetas como se deseara. Cuando se hiciera clic en una carpeta, deberían aparecer todas las subcarpetas y ficheros contenidos en la misma. Asimismo, deberían poderse reordenar, según los criterios del usuario. Una denominación adecuada y una estructura de clasificación clara son imprescindibles para una gestión eficiente a largo plazo y la recuperación de las muestras de aprendizaje. La carpeta debería incluir además una descripción que facilite la organización y etiquetas que permitieran añadir una marca descriptiva a archivos y páginas web, creando así un índice clasificatorio, de acuerdo con Mohamad, Embi, y Nordin (2016). Por consiguiente, no se justifica la opinión de Quiñonero y otros (2011) de que el e-PEL posibilita la organización de los ejemplos de aprendizaje gracias al formato digital, ya que el usuario no puede decidir cómo clasifica estas muestras.

El sistema tendría que permitir la posibilidad de crear carpetas de forma automática para incluir los ficheros que ha subido a la plataforma, añadiendo un *post* a su blog de aprendizaje. Asimismo, el e-PEL debería permitir añadir ficheros a un blog o *post*, adjuntándolos directamente o bien desde el *Dossier*. Los ficheros que se adjuntaran directamente se almacenarían en una carpeta del *Dossier*. La cuota de almacenamiento debería de igual manera ampliarse. Asimismo, sería importante ayudar a los alumnos a experimentar con las posibilidades que ofrecen las TIC para producir documentos de diferente formato, pero con una actitud crítica sobre las ventajas e inconvenientes del acceso irrestringido a sus documentos y las consideraciones previas que la publicación requiere, de acuerdo con las tesis de Puerta y Sánchez (2011).

Sin embargo, la aportación del u-portfolio sería la función de crear páginas web asociadas, que permitieran mostrar sus productos de aprendizaje de una forma determinada a ciertas personas. Por ejemplo, un usuario crearía una web que contendría un diario de aprendizaje y un esquema de un trabajo en grupo, visible solo para el docente. Asimismo, podría tener otra web en la que figuraran los apuntes de última clase, solo visible para sus compañeros. Estas páginas de Internet podrían tener acceso restringido o ser accesibles para grupos o personas. Su función principal sería el comentario de aprendizaje o evaluación por parte del docente u otras personas, como propugna Li (2015).

Asimismo, el usuario debería poder vincular la web con un hipervínculo que aparecería en la barra de direcciones del navegador. Su función principal consistiría en acceder a esa página desde otra. Este entorno de trabajo ofrecería a los usuarios una gran flexibilidad en lo que respecta a la gestión de la información. Asimismo, esta función no se limitaría a la mera inclusión de muestras de aprendizaje, ya que permitiría a los usuarios insertar vídeos de *Youtube*, fotos de *Flickr*, canales RSS, entre otros, también desde dispositivos móviles, entroncando así con la Web 3.0, que en el aprendizaje de idiomas destaca la capacidad multimedia, que permite el intercambio de documentos en diferentes formatos, la constitución de grupos de trabajo de aprendizaje colaborativo y la implementación de aplicaciones de comunicación, siguiendo las aportaciones de González (2011).

Es posible acceder al e-PEL a través de dispositivos móviles, sin embargo no permite esta forma de aprendizaje. Por consiguiente, sería recomendable que se tomaran como ejemplo proyectos realizados al respecto como *SO-CALL-ME* o *Edutopia* sobre esta nueva forma de aprender, que aporta accesibilidad, interactividad, autonomía y motivación (Rico y Agudo, 2016). El e-PEL está íntimamente ligado al aprendizaje móvil, que contribuye a la mejora de las estrategias de aprendizaje de lenguas centrado en la comunicación, a la autonomía y la capacidad de autogestión, de lo que se deriva una mayor conciencia de su grado de competencia y necesidades, especialmente en lo que respecta a las destrezas orales. Asimismo, este tipo de aprendizaje contribuye a ampliar las situaciones de aprendizaje más allá del aula a través de la incorporación de dispositivos móviles que suponen un complemento a las clases convencionales, al tiempo que motivan al alumnado a aprender en su tiempo libre y a lo largo de la vida. El aprendizaje móvil entronca además con el aprendizaje colaborativo, uno de los pilares del e-PEL, ya que facilita que los usuarios puedan compartir el desarrollo de actividades con otros compañeros mediante la creación de grupos. Por último, los dispositivos móviles fomentan el aprendizaje exploratorio, basado en la acción, en consonancia como la filosofía del MCERL y el e-PEL.

El aprendizaje móvil no solo aporta ventajas didácticas, sino también tecnológicas, ya que los dispositivos móviles hace posible la interacción sincrónica entre alumno-profesor, con la posibilidad de retroalimentación para solucionar

problemas técnicos o puramente lingüísticos. Asimismo, un porcentaje muy alto de la población cuenta con un teléfono móvil, una tablet o un notebook, los cuales suponen un coste inferior que otros equipos informáticos y proporcionan mayor portabilidad y funcionalidad, ya que permiten la toma de notas directamente en el dispositivo. Por consiguiente, el aprendizaje móvil constituiría una gran aportación a la vertiente tecnológica del e-PEL. En el Anexo 15 se describen las 25 mejores aplicaciones móviles para el aprendizaje del alemán como lengua extranjera, propuestas por May (2013), que se podrían tomar de modelo para el desarrollo de aplicaciones para otras lenguas que no cuentan con otras similares para su aprendizaje. Sin embargo, para la implementación móvil del e-PEL sería necesario un estudio del uso de las aplicaciones, ya que aspectos como la legibilidad de los textos, el ruido de fondo de los audios u otros de índole personal pueden limitar la interacción con el dispositivo y por consiguiente, la efectividad del recurso, tal y como defienden Pareja-Lora y otros (2013).

En lo que respecta a la gestión de las muestras de aprendizaje, se debería poder añadir etiquetas a cada entrada y a cada web creada, siendo ambas independientes. Esta función supondría un ahorro de tiempo cada vez que se deseara incluir ejemplos de aprendizaje con las mismas etiquetas. De esta manera, bastaría con seleccionar cualquiera de las etiquetas relevantes que se mostraran en la lista y se añadirían a la nueva lista de etiquetas, convirtiéndose de esta manera en una lista exhaustiva de palabras clave para las muestras de aprendizaje, que facilitaría los procesos de búsqueda. Se aplicaría uno de los rasgos del PLEF como es la personalización, a través de la producción, la distribución, la reflexión y la discusión de contenidos, tal y como proponen Tu y otros (2015).

La ausencia de un menú de ajustes supone un inconveniente del e-PEL, ya que sería útil para que el usuario pudiera configurar la gestión de determinados contenidos. El submenú de avisos del sistema facilitaría información sobre las actividades del sistema y las comunicaciones de otros usuarios. Estas notificaciones admitirían la opción de *marcar como leído*, lo que facilitaría el acceso a la información nueva. Asimismo, se debería poder configurar su recepción por correo electrónico. Otra opción sería una lista desplegable que permitiera seleccionar que las notificaciones se mostraran por tipos de actividad. De esta manera, los estudiantes controlarían los

recursos de aprendizaje mediante una organización personalizada para compartirlos con otros, teniendo así acceso al material existente en otros e-PEL, asumiendo de esta manera características de los PLE, como señalan Govaerts y otros (2015).

Un e-PEL al cual únicamente tenga acceso el titular se podría justificar por la importancia del proceso de elaboración en el proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, el potencial del aprendizaje colaborativo si otras personas pudieran acceder a los productos de aprendizaje del titular no se aprovecharía. La función de *compartir* en el sentido de difusión de las muestras de aprendizaje, de estrategia de trabajo colaborativo, de ámbito de diálogo con otros, profesores o compañeros, los cuales podrían evaluar el progreso o hacer comentarios al respecto, sería sin duda de vital importancia para el aprendizaje. El e-PEL debería permitir la creación de grupos, que son una comunidad en línea formada por selección o invitación de usuarios del e-PEL. Su finalidad consistiría en desarrollar actividades de aprendizaje o sociales en un entorno de redes sociales, lo cual contribuiría a establecer sus redes personales de conocimiento mediante el conocimiento tácito y los nodos de conocimiento explícitos, según Colares y otros (2011).

El titular podría invitar a usuarios a ser miembros de un grupo mediante un mensaje para compartir muestras de aprendizaje. Asimismo, sería interesante la opción de buscar personas que compartieran sus mismos intereses y pudieran convertirse en compañeros de aprendizaje. A través de palabras clave, por ejemplo preferencias o temas, se podría ajustar el perfil público de los usuarios. De esta manera, la gestión social del e-PEL se adaptaría a las necesidades e intereses del usuario para presentar las muestras de su trabajo y sus logros en consonancia con su perfil, tal y como proponen Blaustein y Lou (2014).

Los grupos podrían disponer de foros, mediante los cuales el usuario podría comunicarse con los tutores u otros miembros del grupo. Cualquier usuario autorizado podría proponer nuevos temas y responder a los existentes. La creación de temas permitiría una estructura organizada de los debates. Todos los grupos a los que el usuario perteneciera o hubiera solicitado la adhesión aparecerían en una lista alfabética con su nombre y miembros. El creador se mostraría en primer lugar y, a continuación,

una breve descripción del grupo, si el e-PEL estuviera integrado en un PLE, según las recomendaciones de Ruiz (2011).

Uno de los mayores inconvenientes del e-PEL es que no permite compartir los contenidos en su totalidad. Simplemente genera un PDF que debe ser enviado por correo electrónico. Sería mucho más operativo que permitiera compartir todas las partes del e-PEL y que se generara automáticamente una carpeta zip con todos los contenidos, archivos e hipervínculos, que se pudiera exportar directamente. Por tanto, el e-PEL debería posibilitar la elección de los usuarios, tanto para todos los registrados como para una parte de ellos. De igual manera, se debería determinar si las personas autorizadas tienen solo posibilidad de visualización o también de edición. Los docentes podrían incorporar usuarios a un grupo determinado, siendo equiparables al grupo de alumnos de una clase. Los alumnos podrían enviar su e-PEL para que el docente lo evaluara. De esta manera, se podrían integrar las aplicaciones de la Web 2.0, como *Facebook* o *Twitter*, entre otros recursos, que supondrían eficaces herramientas de aprendizaje gracias al intercambio de información, reflexión e interacción, de acuerdo con las tesis de Tur y Marín (2015). Siempre que un recurso se compartiera, debería aparecer en la página de inicio de todos los usuarios, esto facilitaría su localización y la visión de conjunto.

Asimismo, debería existir la posibilidad de borrar un blog. El trabajo con el e-PEL se ha basado en el pensamiento crítico, ya que facilita el juicio, se basa en criterios, es autocorrectivo y sensible al contexto (Lipman, 2001). El diálogo en el aula, la aceptación de las propias limitaciones, escuchar al otro, la crítica de métodos y procesos han contribuido a interiorizar procesos de aprendizaje y de pensamiento complejo. Esta forma de aprender subyace al modelo reflexivo, ya que no solo considera el desarrollo de hábitos cognitivos y sociales, sino también incluye la evaluación formativa, que fomenta la asimilación y reflexión crítica de los ejemplos que se obtienen a lo largo del proceso de aprendizaje, lo cual redundaría en su carácter motivador para el alumno, ya que se tienen en cuenta no solo los resultados, sino también su esfuerzo y sus circunstancias (Safari y Koosha, 2016). Por tanto, es conveniente aplicar estas innovaciones para verificar su incidencia en la enseñanza-aprendizaje de idiomas en la EOI.

Los PEL surgieron ya hace algunos años, antes del fenómeno de la Web social. Como consecuencia, los PEL electrónicos, que suponen una versión informatizada de sus homólogos en papel, como es el e-PEL, no se ajustan a la filosofía de aprendizaje de la Web 2.0. Su arquitectura de la Web 1.0, como describe O'Reilly (2005), justifica la escasa repercusión que ha tenido el e-PEL desde su puesta en marcha oficial desde 2010. Resulta llamativo que todavía se porfíe en el proyecto sin ninguna variación a pesar de la escasa repercusión, la ausencia de estudios que prueben su efectividad y las tendencias de investigación centradas en la Web 3.0 o los PLEF.

El rasgo más relevante de la Web 2.0 es la predisposición de los usuarios de la Red a compartir contenidos, experiencias y aprendizaje. Sin embargo, el e-PEL no cumple este requisito, independientemente que el usuario sea su único titular, tal como establecen las directrices del Consejo de Europa. Al respecto, surge la pregunta de si cabe una adaptación del e-PEL. El e-PEL permite compartir solo los documentos generados en PDF (el más formal, el *Pasaporte de lenguas*) que pueden ser enviados a otras personas, según las finalidades informativa o pedagógica: empleadores, docentes y compañeros de clase, pero a través del correo electrónico particular. El potencial de comunicación de las redes sociales (*Facebook* y *Twitter*, entre otras) se reduce de forma drástica, de acuerdo con Seman, Rashid, y Nasir (2012), ya que no se dan características como la interactividad, el aprendizaje colaborativo, la multidireccionalidad y la libertad de edición y difusión, que caracterizan la Web 2.0, según García (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 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, de acuerdo con las tesis de Roig (2009) 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 y otros, 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 PLE del alumno, un resultado de aprendizaje (Richards, 2014), consideraciones que deberían contemplar 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. Al respecto, sería necesario que el e-PEL nos permitiera recoger datos del PLE del alumno en el marco de un Proyecto Lingüístico de Centro (PLC), según las tesis de Trujillo (2011). 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, el e-PEL en calidad de PLC, como defiende Trujillo (2010), debe contar 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 su implementación entre todos los profesores.

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 coordinadores TIC podrían elaborar manuales en línea para ayudar a los profesores y alumnos en la gestión del e-PEL en la plataforma web. Asimismo, la Conselleria debería proporcionar un servicio de asistencia técnica a través de la Web para solucionar posibles dudas o problemas, no solo de los profesores, sino de todos los usuarios. Igualmente, habría que poner a disposición de los alumnos ordenadores con

conexión a Internet con la supervisión de un técnico para que todos los alumnos tuvieran el acceso garantizado a la Red.

Iniciativas para familiarizar a los profesores con las políticas o protocolos institucionales relevantes para la publicación en Internet y confidencialidad de los usuarios podrían entroncar con protocolos de publicación web y el control de los usuarios sobre los materiales publicados. La inversión de tiempo también hace referencia al cambio pedagógico que los docentes deben llevar a cabo, para lo cual necesitan preparación, independiente de aquella de tipo técnico igualmente necesaria. La formación del profesorado sobre el uso del e-PEL se referiría al proceso de aprendizaje en todas sus dimensiones y el cambio de rol del profesorado como orientador, que fomenta el reconocimiento de todas las capacidades parciales, considerando las nuevas implicaciones pedagógicas para el docente en su triple vertiente: orientador pedagógico, reflexión metalingüística y la valoración de capacidades parciales (Álvarez y otros, 2009).

El formato del e-PEL presenta incompatibilidad para integrar y ser integrado en otras aplicaciones y entornos virtuales de aprendizaje. El sistema donde se integran la mayoría de portfolios electrónicos es *Moodle*. Sería recomendable, por tanto, la inclusión de herramientas y sistemas de la Web 2.0, tales como redes sociales, servicios de creación y gestión de blogs, servicios de microblogging, wikis, sistemas de gestión de documentación online, servicios de alojamiento de material fotográfico, vídeos y presentaciones, lectores de RSS y herramientas de gestión de marcadores sociales, como proponen Muñoz-Justica y otros (2008). *Twitter* permitiría compartir información con cualquier persona externa al propio curso de diferentes maneras y su integración en *Moodle*, estimulando así la comunicación entre los alumnos y el docente en la L2. Mediante *Facebook*, se permitiría la conexión con la cuenta e-PEL y el envío de mensajes al muro de *Facebook* de otras personas interesadas en el aprendizaje de lenguas, compartiendo información, conocimientos o experiencias con el resto de usuarios, siguiendo las recomendaciones de Barrot (2016). *Google Drive* integrado en el e-PEL proporcionaría servicios de búsqueda de *Google* dentro de *Moodle*, para subir ficheros. *Delicious* aportaría el bloque de canales RSS de *Moodle* para la notificación de cualquier novedad en una cuenta y la búsqueda de términos. *Youtube* permitiría

recopilar vídeos sobre diferentes temáticas mediante listas de reproducción, mientras que *Slideshare* agruparía las presentaciones.

Mención especial requieren los descriptores y la ausencia de su desarrollo, aspecto especialmente criticado por los participantes en el estudio. *Profile Deutsch* (Glaboniat, Müller, Rusch, Schmitz y Wertenschlag, 2005) fue desarrollado por iniciativa del Consejo de Europa en cooperación internacional entre Austria, Alemania y Suiza, y se refiere a los dos documentos básicos de política lingüística del Consejo de Europa: el MCERL y el PEL. Glaboniat y otros (2005) confeccionaron un CD-ROM y su correspondiente libro con instrucciones detalladas de trabajo, las descripciones de los seis niveles, una enumeración sistemática de las diferentes listas, una bibliografía seleccionada, al igual que una visión general de los exámenes internacionales de alemán como lengua extranjera.

En la base de datos del CD-ROM se pueden realizar varias consultas: los materiales se componen de listas, que se pueden procesar en otros programas. Además de perfiles, escenarios y descripciones, se ofrece una visión general de los seis niveles del MCERL con muestras de audio de los alumnos, más de 160 tipologías textuales, textos y listas de vocabulario, descripciones gramaticales y actos de habla, un diccionario monolingüe digital de alemán como lengua extranjera para los niveles C1 y C2 y el MCERL en versión HTML. Finalmente, se facilitan tres módulos con materiales exhaustivos para la autoformación y seminarios de capacitación sobre la política lingüística europea y el desarrollo curricular.

Profile deutsch (Glaboniat y otros, 2005) describe los requisitos orientados a la acción de los niveles del MCERL con ejemplos concretos de alemán como lengua extranjera y segunda lengua. Asimismo, constituye una herramienta para los desarrolladores de planes de estudio, responsables de instituciones, autores de libros de texto, especialistas en exámenes, profesores y alumnos. A través de este libro se pueden determinar los niveles lingüísticos y los objetivos de aprendizaje de un curso, crear y combinar materiales didácticos, completar y ampliar las listas de objetivos, materiales y estrategias de aprendizaje, planificar, ejecutar y evaluar la docencia, así como crear y combinar material para pruebas y exámenes. Sus objetivos se centran en la

implementación del MCERL, como el e-PEL, que representa un “MCERL contextualizado” (Sossouvi, 2016). Asimismo, se pretende ofrecer un sistema abierto y flexible para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje y una base de datos para llevar a cabo diferentes consultas y extraer listas de materiales para su posterior procesamiento en otro programa. Este modelo se debería aplicar también al e-PEL, ya que facilitaría en gran medida el proceso de enseñanza-aprendizaje para todos sus actores.

La combinación de aprendizaje estratégico y portfolio electrónico contribuye al aprendizaje significativo (Vaezi y Koosha, 2016). En general, los alumnos no utilizaban estrategias de aprendizaje y se limitaban a aprender de memoria, sin entender, a veces, la regla o la utilización de la palabra en contexto. Para evitar que las emociones influyan negativamente en el aprendizaje, se ha concienciado a los alumnos que no deben temer cometer errores, utilizando la lengua sin miedo al ridículo, ya que los errores forman parte del proceso de aprender. Si se bloquean porque no entienden una palabra o expresión, se les ha animado a seguir escuchando y concentrarse en lo que comprenden y lo que se pregunta. A tal efecto, se han subrayado las palabras claves de las tareas de comprensión oral para facilitar la resolución de la tarea. En la expresión oral, se ha practicado con los alumnos diferentes estrategias para resolver el problema de no recordar una palabra o expresión en particular mediante el uso de circunloquios, sinónimos y estilo verbal y nominal. Mediante las tareas colaborativas se ha compartido con otros estudiantes el estado de ánimo en lo que al aprendizaje se refiere. Muchas de las dificultades eran comunes. Por tanto, la colaboración con los compañeros ha contribuido a su resolución. Una de las estrategias que no ha tenido éxito es el diario de aprendizaje, en el que se apuntaban sus puntos débiles en el proceso de aprender. Se han utilizado los refuerzos positivos como reconocimiento a la consecución de logros para motivar a seguir aprendiendo: después de cada actividad de expresión oral y escrita, los alumnos han elegido aquella que les ha parecido mejor. El aspecto competitivo ha redundado en un mayor esfuerzo por superarse a sí mismo.

En lo que respecta a la reflexión y organización, la gestión del e-PEL implica per se la determinación de los contenidos y los objetivos de aprendizaje. Para facilitar la confección de un plan de trabajo, el profesor ha entregado al alumnado una

planificación temporal diaria de todas las tareas del trimestre, lo cual ha permitido un nivel de trabajo mayor y, en consecuencia, mayor aprendizaje, a pesar de que el tiempo disponible era limitado. Hay que recordar que la mayoría de los estudiantes realizaban otras actividades laborales y académicas y que el alemán no constituía su ocupación principal. Gracias al e-PEL, los alumnos han revisado con periodicidad su progreso, tomando conciencia de sus puntos fuertes y de sus carencias. Mediante los intercambios lingüísticos, los alumnos han buscado ocasiones para utilizar la lengua de forma productiva, mientras que las habilidades receptivas se han practicado a través de la página web de *Deutsche Welle*, que trata temas de actualidad en lengua alemana y cuenta con innumerables materiales auténticos y adaptados auditivos, escritos y audiovisuales. Asimismo, se ha tematizado la tipología de aprendiz y se han propuesto materiales para aprender vocabulario de forma visual o auditiva, tales como la confección de flashcards con ejemplos o archivos de audio de vocabulario con el programa *Audacity*.

Para aprender los contenidos, se ha empleado la comparación entre lenguas, asociando las nuevas palabras o estructuras a otras similares en inglés, francés, italiano y catalán. El profesor de lenguas debe ser un modelo de plurilingüismo para poder aplicar esta estrategia. De hecho, según las tesis de Canga-Alonso y Rubio-Goitia (2016), el conocimiento de las divergencias entre la L1 y las L2 contribuye a la corrección de los errores más comunes. El aprendizaje se ha enfocado de forma inductiva. En primer lugar, se han presentado ejemplos de las nuevas estructuras. A continuación, los alumnos han intentado inferir la regla con la ayuda del docente, buscando patrones de la lengua que se repiten con cierta frecuencia y formulando sus propias hipótesis. El trabajo fonético se ha realizado mediante la repetición y la imitación de materiales lingüísticos reales. Se ha hecho hincapié que en el nivel B1 la pronunciación debe ser correcta y comprensible, no perfecta. Para entender el significado de una palabra nueva, se ha trabajado la formación y derivación en alemán mediante el estudio de los prefijos y sufijos más frecuentes y su significado. Los alumnos ya utilizaban el diccionario bilingüe antes del trabajo con el e-PEL. Durante el estudio, se han facilitado pautas para el uso del diccionario monolingüe y bases de datos online para conocer los significados de los vocablos y su utilización en contextos reales.

El aprendizaje de palabras se realizaba sin contexto, por lo cual los alumnos no las utilizaban correctamente. Se ha hecho hincapié a través de actividades de aula que es tan importante el significado, como el género, el plural y los contextos donde se utiliza.

Por otro lado, hay que establecer a priori un proyecto de implementación del e-PEL como el que propone el Servei de Llengües de la Conselleria (Anexo 16). 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, tales como la integración del e-PEL en otros PLE, la creación de una guía del e-PEL para la EOI y la creación de un banco de actividades de aplicación, que especificó el profesor-investigador en el proyecto de aplicación para este curso (Anexo 16) y que no han sido tenidas en cuenta. 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.

Las expectativas de aplicación para el alumno deben ser el aprendizaje de lenguas a lo largo de toda la vida, el plurilingüismo, la interculturalidad y la autonomía de aprendizaje. Las actividades introductorias tienen que estar coordinadas por departamentos para seguir una línea común de centro en cuanto a la presentación de la herramienta. Es importante que las actividades realizadas cuenten con difusión en los repositorios de la Conselleria, la revista de la EOI y en las jornadas de experiencias educativas. Es importante que los profesores participantes realicen una evaluación cualitativa de la implementación del proyecto para detectar dificultades y al año siguiente tomar medidas al respecto.

Una acción que facilitaría la implementación del e-PEL en la enseñanza de idiomas 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 (Lim, Lee y Jia, 2016). Este portfolio docente se articularía de forma similar al e-PEL (Atienza, 2009): presentación, muestras, reflexión y metas. A través de este instrumento, el profesor podría presentar su calidad profesional con el fin de ser evaluado (para ser contratado o acceder a la promoción profesional) y autoformarse, mediante la propia experiencia docente y la reflexión crítica (González, Atienza y Pujolà, 2016), lo que redundaría en la mejora de su actividad docente (Pastor, 2012).

El e-PEL y el aprendizaje estratégico están íntimamente ligados, en particular mediante 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, aspecto imprescindible para la interacción (Geraghty, Milani, y Conacher, 2016).

La *Biografía* es la parte más pedagógica. El *Historial lingüístico* supone un resumen del proceso de aprendizaje de lenguas. 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. Las *Actividades de aprendizaje* permiten la reflexión por escrito sobre aquellas tareas que han sido de mayor utilidad para progresar. Finalmente, el titular formularía 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 convertiría 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 nuevo entorno social ha transformado cualitativamente la escritura reflexiva, la colaboración y, en definitiva, la construcción de eportafolios” (Tur y Urbina, 2016).

El *Dossier* requiere reflexión para seleccionar aquellas muestras que ejemplifiquen mejor la competencia y el progreso. En la [web del profesor](#)⁶ se puede apreciar la progresión de algunos alumnos en expresión oral a través de los audios grabados antes y después de la investigación. 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 de acción previo, ya que se necesita un proceso de reflexión y preparación. Sin embargo, se haría 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 y otros, 2005) presenta una lista muy completa al respecto, 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. Otras iniciativas similares son *English Profile*, accesible online⁷, para el inglés y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2007), para el español.

La enseñanza de lenguas dentro del mundo de la educación en general, así como los profesionales responsables de su enseñanza, se han caracterizado tradicionalmente por estar a la vanguardia de los cambios y progresos pedagógicos. En consonancia, 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. El e-PEL representa un cambio en la enseñanza-aprendizaje de lenguas, puesto que el docente tiene que cambiar su forma de enseñar y los alumnos, la de aprender, lo cual ha requerido tiempo de adaptación. El profesor ha tratado de

⁶ <https://sites.google.com/site/beispielema/>

⁷ <http://www.englishprofile.org/>

inculcar la capacidad de responsabilizarse de su propio aprendizaje a través de comportamientos autoregulatorios. Esta autonomía de aprendizaje se ha hecho patente en la negociación de los objetivos de aprendizaje, la planificación y ejecución de las actividades y la determinación de objetivos, en consonancia con las tesis de Barona (2015).

Los estudiantes han desarrollado estrategias de aprendizaje, que trascienden a la memorización de conceptos, entre las que destacan 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 el desarrollo de su carrera profesional, de acuerdo 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 holístico de evaluación ha demostrado su utilidad, ya que integra las tareas del proceso de aprendizaje con la evaluación mediante la consideración del resultado y el proceso de aprendizaje (Del Valle, 2010).

El e-PEL como instrumento de autoevaluación se basaría 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 el PLN en calidad de fundamento del aprendizaje constructivo hacia el aprendizaje significativo, según las tesis de Jonassen y otros (2003): activo, constructivo, intencional, auténtico y colaborativo.

Un aspecto motivador clave es la interacción social gracias al diálogo entre el estudiante con el docente u otros compañeros, en el caso de la coevaluación. Sin embargo, los resultados se tienen que traducir en la toma de medidas para mejorar, es decir, la autoevaluación se basa en la reflexión sobre el aprendizaje, la opinión del alumno se tiene en cuenta y resulta motivadora, ateniéndonos a Romero y Crisol (2011).

El aspecto de la interacción social está íntimamente relacionado con la mediación como competencia lingüística, la cual está contemplada en el e-PEL. La traducción e interpretación como medio de aprendizaje debería considerarse como una competencia de igual importancia que las otras, de acuerdo con las tesis de Canga-Alonso y Rubio-Goitia (2016).

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 y de Martín (2011).

Por consiguiente, se confirma la teoría de Little (2009a) 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 Bariş, 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 (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 Postest todos los alumnos del grupo experimental han calificado sus propias producciones escritas y orales, coincidiendo o siendo algo inferior a la nota propuesta por el profesor. Por consiguiente, el docente 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. De hecho, 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 y otros (2014).

En un sentido amplio, y no necesariamente vinculado a una institución, el futuro del e-PEL puede residir en una nueva forma de currículum vitae, que estaría constituido por el *Pasaporte* en el nuevo mercado de trabajo globalizado, que estaría complementado con el *Dossier*, ya que ya no solo se requiere un certificado, sino también alguna prueba de sus capacidades, habilidades, competencias, pruebas de conocimientos técnicos y su capacidad para reflexionar (Maksimova y otros, 2016). En definitiva, el e-PEL supone una herramienta útil para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje de idiomas y la evaluación. Se ha demostrado que es adecuado para diferentes tipos de alumnos gracias a la determinación y personalización de objetivos, en los ámbitos personal, educativo y profesional, en consonancia con las tesis de Amaya, Agudo, Sánchez, Rico y Hernández-Linares (2013). De esta manera, los estudiantes han aprendido a aprender a aprender, razonar sus logros e interactuar, lo que ha redundado en una mejora de los resultados y un aumento de la motivación, si bien la vertiente tecnológica requiere las mejoras propuestas.

Futuras investigaciones podrían ahondar en las hipótesis de partida de este estudio:

- El e-PEL como herramienta de aprendizaje lingüístico-cultural.
- El e-PEL como instrumento de aprendizaje estratégico
- El e-PEL para evaluar aprendizajes

El primer enfoque podría estudiar la validez de la aplicación de las mejoras tecnológicas propuestas al e-PEL, en lo que respecta a la inversión de tiempo y la mejora de los resultados, la gestión de las tres partes del e-PEL y de la cuarta propuesta, la de *comunicación*, en la que los alumnos interactuarían a través de su participación en los portfolios de sus compañeros, tal y como propone Roig (2009). Asimismo, resultaría interesante estudiar la adaptación al contexto particular de la EOI con el desarrollo propuesto de descriptores y sus repercusiones didácticas.

El segundo enfoque incidiría en el aprendizaje estratégico mediante el elenco pormenorizado sugerido por el investigador. Por consiguiente, se estudiarían las estrategias cognitivas, metacognitivas, de interacción y comunicativas que mejores resultados muestran para confeccionar una selección y facilitar así la aplicación para profesores neófitos.

La tercera línea de investigación haría referencia a la aplicación de un programa de aprendizaje cuya única forma de evaluación fuera el e-PEL como instrumento holístico. Se debería diseñar un programa detallado de desarrollo y aplicación de criterios de autoevaluación a través de la reflexión del alumno sobre su proceso de aprendizaje. De esta manera, el investigador podría compararla en detalle con la evaluación sumativa y formativa tradicional y corroborar si ambas coinciden en su resultado.

BIBLIOGRAFÍA

- Abrenica, Y. (2005). Electronic portfolios. Recuperado de <http://edweb.sdsu.edu/courses/edtec596r/students/Abrenica/Abrenica.html> (4 enero 2013).
- Adell Segura, J. y Castañeda Quintero, L. (2010). Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. En R. Roig Vila y M. Fiorucci (Eds.), *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas*. Alcoy: Marfil-Roma TRE Università degli studi.
- Adell, J. y Castañeda, L. (2013). La anatomía de los PLEs. En L. Castañeda y J. Adell (Eds.), *Entornos Personales de Aprendizaje: Claves para el ecosistema educativo en red* (pp. 11-27). Alcoy: Marfil.
- Aghaei, S., Nematbakhsh, M. A. y Farsani, H. K. (2012). Evolution of the world wide web: From Web 1.0 to Web 4.0. *International Journal of Web & Semantic Technology (IJWesT)*, 3(1), 1-10. DOI : 10.5121/ijwest.2012.3101
- Al Saifi, S. A. (2014). *The Nature of the Relationships between Social Networks, Interpersonal Trust, Management Support, and Knowledge Sharing* (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Waikato, Waikato (Nueva Zelanda).
- Alba Juez, L, Figueras Casanovas, N., Liaño Martínez, H., Mantilla Martínez, P., Milán Arellano, M. A., Prieto Gallego, R. M. y Rodríguez Halffter, E. (2012). *Opciones metodológicas a partir del MCER. Las escuelas oficiales de idiomas en el desarrollo de las políticas lingüísticas del Consejo de Europa*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Alderete Díez, P. (2009). *La reflexión en la enseñanza y el aprendizaje en la universidad: ¿responde el Portfolio Europeo de Lenguas a nuestras*

necesidades? Jornadas de Formación del Profesorado en la Enseñanza de L2-ELE, Madrid, 22-23 de mayo.

Alderson, J. C., Figueras, N., Kuijper, H., Nold, G., Takala, S. y Tardieu, C. (2004). The Development of Specifications for Item Development and Classification within the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Reading and Listening. Final report of the Dutch construct project. Recuperado de http://eprints.lancs.ac.uk/44/1/final_report.pdf?origin=publication_detail (12 marzo 2013).

Al-khresheh, M. H. (2015). A Review Study of Interlanguage Theory. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 4(3), 123-131. DOI: 10.7575/aiac.ijalel.v.4n.3p.123

Álvarez Álvarez, Á. (2014). Actitudes y valoración en el uso de una red social para el aprendizaje del francés lengua extranjera. *Vivat Academia*, 128, 92-106.

Álvarez Álvarez, M. D. C. (2011). *La relación teoría-práctica en la enseñanza y el desarrollo profesional docente: un estudio de caso en Primaria* (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Oviedo, Oviedo.

Álvarez Bernárdez, P. R. y Monereo Font, C. (2016). Formación del profesorado de ELE y evaluación. Construcción de una guía para autenticar pruebas de español lengua extranjera. *Porta Linguarum*, 25, 163-177.

Álvarez Platero, A., Monferrer Daudí, J. R. y Pitarch Gil, A. (2009). *Aprender a aprender con el ePEL(+14): Ejemplos de actividades para EOI y CEA*. Presentación ePEL, Madrid, 30 de noviembre.

Álvarez Platero, A., Pitarch Gil, A. y Monferrer, J. R. (2010). Web-PEL, más allá del PEL y del ePEL. Ampliando la funcionalidad del Portfolio Europeo de Lenguas. Recuperado de http://congreso.codoli.org/area_5/Pitarch-Gil.pdf (11 abril 2014).

- Álvarez, A., Monferrer, J. R. y Pitarch, 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> (7 abril 2014).
- Álvarez, A., Monferrer, J. R. y Pitarch, A. (2006). *Protocolos de comunicación en web: el Portfolio Europeo de las Lenguas electrónico y los weblogs*. III Congreso sobre Lengua y Sociedad, Castellón, 19-21 noviembre.
- Álvarez, A., Monferrer, J. R. y Pitarch, A. (2007). e-PEL: paradigma para la gestión de portfolios educativos. Recuperado de <http://gre-lingua.uji.es/arts/sintice-07.pdf> (9 septiembre 2013).
- Álvarez-Gayou, J. L. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Ciudad de México: Paidós.
- Amaya, P., Agudo, J. E., Sánchez, H., Rico, M. y Hernández-Linares, R. (2013). Educational e-portfolios: uses and tools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93(2013), 1169-1173.
- Amorós Poveda, L. (2007). Diseño de Weblogs en la enseñanza. *Eduotec: Revista electrónica de tecnología educativa*, 24.
- Andersen, P. (2007). *What is Web 2.0?: ideas, technologies and implications for education*. Bristol: JISC.
- Anderson, T. (2008). *The theory and practice of online learning (2nd ed.)*. Edmonton, AB: Athabasca University (AU) Press.
- Antón Boada, L. (2014). La influencia del entorno familiar en el desarrollo de la competencia comunicativa. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/6694> (8 enero 2015).
- Aoki, N. y Smith, R. C. (1999). Learner autonomy in cultural context: the case of Japan. En S. Cotteral y D. Crabbe (Eds.), *Learner autonomy in language*

- learning: Defining the field and effecting change* (pp.19-28). Frankfurt: Peter Lang.
- Arias Soto, L. D. (2013). *La adquisición de la competencia gramatical en inglés como lengua extranjera mediante el trabajo con blogging y microblogging por parte de un grupo de docentes en formación* (Tesis inédita de doctorado). UNED, Madrid.
- Atienza Merino J. L. (2002). La enseñanza y el aprendizaje de lenguas en la educación: referencias e implicaciones actuales. En C. Guillén (Dir.), *Lenguas para abrir camino* (pp.13-40). Madrid: MECED.
- Atienza, E. (2009). El portafolio del profesor como instrumento de autoformación. *MarcoELE Revista de didáctica ELE*, 9, 1-19.
- Attwell, G. (2007). Personal learning environments - the future of elearning? *ElearningPapers*, 2(1), 1-8.
- Attwell, G. (2009). E-portfolio: the DNA of the Personal Learning Environment? *Journal of E-learning and Knowledge Society*, 3(2), 41-64.
- Azarfam, A. Y., Samad, A. A. y Noordin, N. (2016). Exploring EFL Learners' Attitudes toward the Application of a Model of Writing E-portfolio. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 5(3), 57-68.
- Azhar, F. (2014). Assesing students' learning achievement: an evaluation. *Journal Nuances*, 5(2), 1-12.
- Bao, S., Zhang, C. y Wu, J. (2012). A mobile learning platform based on mashups for foreign language learning. *Journal of Information & Computational Science*, 9, 2599-2606.
- Barberá Gregori, E. y de Martín Rojo, E. (2011). *Portfolio electrónico: aprender a evaluar el aprendizaje*. Barcelona: Editorial UOC.

- Barberá, E., Bautista, G., Espasa, A. y Guasch, T. (2006). Portfolio electrónico: desarrollo de competencias profesionales en la red. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3(2).
- Barberá, E., Gewerc, A. y Rodríguez, J. L. (2009). Portafolios electrónicos y educación superior en España: Situación y tendencias. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 8, 1-13.
- Barbero Andrés, J. (2014). Programas de Educación Bilingüe en Cantabria: la mediación de las lenguas extranjeras en un nuevo escenario educativo. *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria*, 11.
- Barona Balanta, J. R. (2015). Aprendizaje autodirigido de una lengua extranjera. Recuperado de <http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co:8080/jspui/handle/10819/2393> (3 marzo 2015).
- Barragán Sánchez, R. (2005). El Portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Una experiencia práctica en la Universidad de Sevilla. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa-RELATEC*, 4(1), 121-140.
- Barragán Sánchez, R., Mimbreno Mallado, C. y Pacheco González-Piñal, R. (2013). Cambios pedagógicos y sociales en el uso de las TIC: U-learning y u-Portafolio. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 10, 7-20.
- Barrett, H. (2000). Create Your Own Electronic Portfolio. Recuperado de <http://www.electronicportfolios.com/portfolios/iste2k.html> (6 mayo 2013).
- Barrett, H. (2009). Another ePortfolio Model. E-Portfolios for Learning. Recuperado de <http://electronicportfolios.org/blog/index.html> (8 agosto 2013).

- Barrett, H. C. (2013). Using Mobile Devices to Develop ePortfolios. Recuperado de <http://electronicportfolios.org/mobile/> (4 marzo 2015).
- Barrot, J. S. (2016). Using Facebook-based e-portfolio in ESL writing classrooms: impact and challenges. *Language, Culture and Curriculum*, 29(1), 1-16. DOI: 10.1080/07908318.2016.1143481
- Bartolomé Pina, A. R., Martínez-Figueira, E. y Tellado-González, F. (2014). La evaluación del aprendizaje en red mediante blogs y rúbricas: ¿complementos o suplementos? *REDU Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 159-176.
- Bartolomé Pina, M. (1986). La investigación cooperativa. *Educar*, 10, 51-78.
- Bartolomé Pina, M. (1992). Investigación cualitativa en educación: ¿Comprender o transformar? *Revista de Investigación Educativa*, 20, 7-36.
- Bauer, R. y Baumgartner, P. (2012). Showcase of learning: towards a pattern language for working with electronic portfolios in higher education. Recuperado de http://www.donau-uni.ac.at/imperia/md/images/department/imb/forschung/publikationen/showcase_europlop11.pdf (13 noviembre 2013).
- Beacco, J. C. y Byran, M. (2007). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe: de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Benke, E. y Medgyes, P. (2005). Differences in teaching behavior between native and non-native speakers teachers: As seen by the learners. En E. Llurda (Ed.), *Non-native Language Teachers. Perceptions, challenges and Contributions to the Profession* (pp. 195-215). Nueva York: Springer.
- Benson, P. (1997). A Critical View on Learner Training. Recuperado de <http://www.penta.ufgrs.br/edu/telelab/7/phil223.htm> (3 marzo 2015).

- Benson, P. (2013). Teaching and researching: Autonomy in language learning. Recuperado de http://www.asahi-net.or.jp/~gj7h-andr/asia2006/autonomous_learning.pdf (4 enero 2014).
- Benson, P. y Voller, P. (2014). *Autonomy and independence in language learning*. Oxon: Routledge.
- Bernabé Gil, M. L. y Cantón Rodríguez, M. L. (2012). Perspectivas en la enseñanza-aprendizaje del francés de Turismo tras la implantación de los estudios de grado en dos universidades andaluzas. *Çédille: revista de estudios franceses*, 8, 47-64.
- Berners-Lee, T. (1998). The World Wide Web: A very short personal history. Recuperado de <http://www.w3.org/People/Berners-Lee/ShortHistory.html> (14 abril 2013).
- Berners-Lee, T. y Fischetti, M. (2000). *Weaving the Web: The Past, Present and Future of the World Wide Web by its Inventor*. Nueva York: HarperCollins.
- Berners-Lee, T., Hendler, J. y Lassila, O. (2001). The Semantic Web. *Scientific American*, 2001, 29-37.
- Bernhardt, T. y Kirchner, M. (2007). *E-Learning 2.0 im Einsatz. „Du bist der Autor! Vom Nutzer zum WikiBlog-Caster*. Boizenburg: Verlag Werner Hülsbusch.
- Bernsteiner, R., Ostermann, H. y Staudinger, R. (2008). Facilitating e-learning with social software: Attitudes and usage from the student's point of view. *International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies (IJWLTT)*, 3(3), 16-33.
- Berodia Herrero, M. (2014). AICLE: una propuesta bilingüe para educación infantil. Recuperado de <http://bucserver01.unican.es/xmlui/handle/10902/4986/statistics> (13 diciembre 2013).
- Bers, T. H. (1989). The popularity and problems of focus-group research. *College and University*, 64(3), 260-268.

- Bes Izuel, M. A. (2007). *La interacción en el proceso de instrucción formal en grupos multilingües de español L2 de nivel principiante* (Tesis inédita de doctorado). Universitat Pompeu Fabra, Barcelona.
- Biddle, B. J. y Anderson, D. S. (1986). Teorías, métodos, conocimiento e investigación sobre la enseñanza. En M. C. Wittrock (Ed.), *La investigación en la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos* (pp. 93-184). Barcelona: Paidós, MEC.
- Bisquerra Alzina, R. (Coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bizer, C., Heath, T. y Berners-Lee, T. (2009). Linked Data - The Story So Far. *International Journal on Semantic Web and Information Systems*, 5(3), 1-22. DOI: 10.4018/jswis.2009081901
- Blaustein, C. y Lou, Y. (2014). Electronic Portfolios: Motivation, Self-Regulation, and Academic Achievement in Primary and Secondary Schools. *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, 2014(1), 1734-1742.
- Blaxter, L., Hughes, C. y Tight, M. (2000). *Cómo se hace una investigación*. Barcelona: Gedisa.
- Bobkina, J. (2009). Proyecto de estudio del portfolio electrónico europeo de las lenguas. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 20, 79-98.
- Boitshwarelo, B. (2011). Proposing an Integrated Research Framework for Connectivism: Utilising Theoretical Synergies. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(3), 161-179.
- Bosch, M. (1999). *Desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de lenguas. Didáctica del español como lenguas extranjeras. Actas de Expolingua desde 1996 a 1998 (Cuadernos del tiempo libre Expolingua. E/LE 4)*. Madrid: Fundación Actilibre.

- Brahm, T. (2007). Ne(x)t Generation Learning: E-Assessment und E-Portfolio: halten sie, was sie versprechen? Recuperado de <http://www.scil.ch/fileadmin/Container/Leistungen/Veroeffentlichungen/2007-03-brahm-seufert-next-generation-learning.pdf> (28 octubre 2012).
- Brand-Gruwel, S., Kester, L., Kicken, W. y Kirschner, P. A. (2014). Learning Ability Development in Flexible Learning Environments. En J. M. Spector, M. D. Merrill, J. Elen y M. J. Bishop (Eds.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (pp. 363-372). Nueva York: Springer.
- Brewster, J., Ellis, G. y Girard, D. (1992). *The Primary Teacher's Guide*. Harmondsworth: Penguin.
- 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) (11 noviembre 2014).
- Brouns, F., Vogten, H., Janssen, J. y Finders, A. (2013). E-portfolios in lifelong learning. En F. J. García-Peñalvo, *Proceedings of the First International Conference on Technological Ecosystem for Enhancing Multiculturality* (pp. 535-540). Nueva York: ACM. DOI: 10.1145/2536536.2536584
- Brown, J. R. y Brunow, B. (2014). Portfolio Assessment in College-level Business German Courses: "Finding a Job in Germany". *German as a Foreign Language*, 1, 94-117.
- Bruguera, J. (2008). *Introducció a l'etimologia*. Barcelona: Societat Catalana de Llengua i Literatura.
- Buckner, K., Powers, D. y Thomson, S. (2001). *Electronic Portfolios. Developing a Teaching Portfolio: A Guide for Preservice and Practicing Teachers*. Columbus, OH: Merrill Prentice Hall.

-
- Bullock, A. y Parmalee, P. (2001). *Developing a Teaching Portfolio: a guide for preservice and practicing teachers*. Upper Saddle River: Prentice-Hall.
- 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. DOI: 10.1016/j.stueduc.2014.03.002
- Burns, A. (2010). *Doing Action Research in English Language Teaching. A Guide for Practitioners*. Nueva York: Routledge.
- Byers, P. Y. y Wilcox, J. R. (1988). *Focus groups: an alternative method of gathering qualitative data in communication research*. Annual Meeting of the Speech Communication Association, Nueva Orleans, 3-6 de noviembre.
- Byram, M., Gribkova, B. y Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Byram, M., Holmes, P. y Savvides, N. (2013). Intercultural communicative competence in foreign language education: questions of theory, practice and research. *The Language Learning Journal*, 41(3), 251-253.
- Cabero, J., Marín, V. e Infante, A. (2011). Creación de un entorno personal para el aprendizaje: desarrollo de una experiencia. *EDUTECH, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 38.
- Calacanis, J. (2007). Web 3.0, la definición oficial. Recuperado de <http://www.faq-mac.com/reportajes/web-30-definicion-oficial-jason-calacanis/25512> (4 octubre 2013).
- Cambra, T. (2008). El web 2.0 como distopía en la reciente internet. *Digithum: Las humanidades en la era digital*, 10.

- Cambridge, D. (2008). Layering networked and symphonic selves: A critical role for e-portfolios in employability through integrative learning. *Campus-Wide Information Systems*, 25(4), 244-262.
- Canga Alonso, A. (2007). E-mail tándem y autonomía en el aprendizaje del inglés en alumnos de diferente capacidad. Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/83853> (24 agosto 2013).
- Canga Alonso, A. (2011). El portafolio como recurso para la reflexión y la autoevaluación en alumnos con dificultades de aprendizaje. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 16, 137-153.
- Canga Alonso, A. y Fernández Fontecha, A. (2012). El Portfolio como herramienta de autoevaluación y reflexión en contextos AICLE. Recuperado de dadun.unav.edu/bitstream/10171/27519/1/Libro%20CLIL.pdf (7 octubre 2014).
- Canga-Alonso, A. y Rubio-Goitia, A. (2016). Reflexiones sobre la traducción pedagógica de estudiantes de español como lengua extranjera. *Tejuelo*, 23(1), 132-157. DOI: 10.17398/1988-8430.23.1.132.
- Cánovas Méndez, M. (2009). Integración de recursos digitales en las tareas de aprendizaje de lenguas: portafolios electrónicos y traducción asistida por ordenador. Recuperado de <http://repositori.uvic.cat/handle/10854/3512> (14 septiembre 2013).
- Casquero, O. (2013). PLE: Una perspectiva tecnológica. En L. Castañeda y J. Adell (Eds.), *Entornos Personales de Aprendizaje: Claves para el ecosistema educativo en red* (pp. 71-84). Alcoy: Marfil.
- Cassany, D. (2007). Del portafolio al e-PEL. *Carabela*, 60, 5-21.
- Cassany, D., Aranzabe, I. y Ceballos-Escalera, J. G. (2006). *El Portfolio Europeo de las Lenguas y sus aplicaciones en el aula*. Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado, MEC.

- Castañeda, L. y Adell, J. (2011). El desarrollo profesional de los docentes en entornos personales de aprendizaje. En R. Roig Vila y C. Laneve (Eds.), *La práctica educativa en la Sociedad de la Información: Innovación a través de la investigación* (pp. 83-95). Alcoy: Marfil.
- Castañeda, L. y Sánchez, M.^a M. (2009). Entornos e-learning para la enseñanza superior: entre lo institucional y lo personalizado. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 35, 175-191.
- Castaño Garrido, C., Cabero Almenara, J., Román Graván, P., Fonseca Sardi, M. C., Palazio, G. J., Rodríguez Febres, M. ... y Llorente, M. C. (2005). El uso de la web en la sociedad del conocimiento: Investigación e implicaciones educativas. Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/tecnoedu/images/stories/castanio20.pdf> (23 diciembre 2012).
- Castaño Garrido, C., Maiz Olazabalaga, I. y Garay Ruiz, U. (2015). Diseño, motivación y rendimiento en un curso MOOC cooperativo. *Comunicar*, XXII(44), 19-26.
- 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.
- Castaño, C. (2009). El uso de la web en la sociedad del conocimiento: Investigaciones e implicaciones educativas. Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/tecnoedu/images/stories/castanio20.pdf> (17 marzo 2013).
- Castaño, C., Maíz, I., Palacio, G. y Villarroel, J. D. (2008). *Prácticas educativas en entornos Web 2.0*. Madrid: Síntesis.
- Castro Posada, J. A. (2001). *Metodología de la investigación: fundamentos*. Salamanca: Amarú.
- CEP Azahar (2010). Reflexiones en torno al e-PEL y el aprendizaje de lenguas. *Revista digital e-CO*, 6, 1-6.

- Chang, C. C., Tseng, K. H. y Liang, C. (2014). Is reflection performance correlated to the learning effect in a web-based portfolio assessment environment for middle school students? *The Asia-Pacific Education Researcher*, 23(1), 73-82.
- Chang, M. M. y Lin, M. C. (2014). The effect of reflective learning e-journals on reading comprehension and communication in language learning. *Computers & Education*, 71, 124-132.
- Chatti, M. (2010). Towards a personal learning environment framework. *International Journal of virtual and personal learning environments*, 1(4), 66-85.
- Chatti, M. A. (2013). The LaaN Theory. En S. Downes, G. Siemens y R. Kop (Eds.), *Personal learning environments, networks, and knowledge*. Recuperado de http://www.elearn.rwth-aachen.de/dl1151|Mohamed_Chatti_LaaN_preprint.pdf (4 febrero 2014).
- Chatti, M. A., Schroeder, U. y Jarke, M. (2012). LaaN: Convergence of knowledge management and technology-enhanced learning. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 5(2), 177-189.
- 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 (4 marzo 2015).
- Chen, Z. S., Yang, S. J. y Huang, J. J. (2015). Constructing an e-portfolio-based integrated learning environment supported by library resource. *The Electronic Library*, 33(2).
- Cheng, B. H., Combemale, B., France, R. B., Jézéquel, J. M. y Rumpe, B. (2015). Globalizing Domain-Specific Languages. *Dagstuhl Reports*, 4(10). DOI: 10.4230/DagRep.4.10.32.

- Cilia, W., Aiello, M. y Bartolomé, A. (2006). Self-Regulated Learning and New Literacies: an experience at the University of Barcelona. *European Journal of Education, 41*(3/4), 437-452.
- Clark, C. (2002). Portfolio assessment as part of the teaching/learning process. En C. Taylor Torsello, M. Catricalà y J. Morley (Eds.), *2001-Anno europeo delle lingue: proposte della nuova università italiana. Atti del II Convegno Nazionale AICLU* (pp. 191-197). Siena: Terre di Sienne Editrice.
- Clark, J. E. (2009). E-portfolios at 2.0—Surveying the Field. Recuperado de <https://www.aacu.org/publications-research/periodicals/e-portfolios-20%E2%80%94surveying-field> (16 abril 2013).
- Clemente Carrilero, T. (2014). Estudio del uso de la Web 2.0 e internet para aprendizaje y trabajo en el área de educación secundaria. Recuperado de <https://ruidera.uclm.es/xmlui/handle/10578/4231> (12 enero 2015).
- Clouet, R. (2010). El enfoque del marco común europeo de referencia para las lenguas: unas reflexiones sobre su puesta en práctica en las facultades de traducción e interpretación en España. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada, 48*(2), 71-92.
- Cobo Romaní, C. y Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación (Vol. 3)*. Barcelona: Edicions Universitat Barcelona.
- Coetzee, D., Lim, S., Fox, A., Hartmann, B. y Hearst, M. A. (2015). Structuring Interactions for Large-Scale Synchronous Peer Learning. Recuperado de <http://www.eecs.berkeley.edu/~bjoern/papers/coetzee-peerlearning-csw2015.pdf> (24 febrero 2015).
- Coffey, U. y Ashford-Rowe, K. (2014). The changing landscape of ePortfolios: A case study in one Australian university. *Australasian Journal of Educational Technology, 30*(3), 284-294.
- Cohen, L. y Manion, L. (2004). *Research methods in education*. Londres: Routledge.

- Colares, J., Salinas Ibáñez, J., Cabero Almenara, J. y Martínez Sánchez, F. (2011). *Sociedade do conhecimento e meio ambiente*. Recuperado de http://www.institutopiatam.org.br/wp-content/uploads/2012/09/edutec_book_web.pdf (25 febrero 2015).
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Estrasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes.
- Cook, T. D. y Campbell, D. T. (1979). *Quasi-Experimentation: Design and Analysis for Field Settings*. Boston, MA: Houghton Mifflin Company.
- Cook, T. D. y Reichardt, C. S. (Eds.) (1979). *Qualitative and quantitative methods in evaluation research (vol. 1)*. Beverly Hills, CA: Sage publications.
- Cooper, T. y Love, T. (2007). E-Portfolios in e-Learning. En N. A. Buzzetto-More (Ed.), *Advanced principles of effective e-Learning* (pp. 267-292). Santa Rosa, CA: Informing Science Press.
- Cotta, M., Minardi, R., da Costa, G. D. y de Mendonça, E. T. (2015). Portfólios crítico-reflexivos: uma proposta pedagógica centrada nas competências cognitivas e metacognitivas. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, 19(54), 573-588. DOI: 10.1590/1807-57622014.0399
- Cristancho García, A. M. (2002): La evaluación por portafolio: Estrategia para modelar la responsabilidad personal. Recuperado de http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/psicologia_caribe/11/6_La%20evaluacion%20por%20portafolio_Psicologia%20desde%20el%20Caribe_No%2011.pdf (2 octubre 2013).
- Cristancho García, A. M. (2011). La evaluación por portafolio: Estrategia para modelar la responsabilidad personal. Un ejercicio de reflexión autocrítica sobre el papel de la mediación. *Psicología desde el Caribe*, 11, 94-106.

- Cruz Piñol, M. (2014). Veinte años de tecnologías y ELE: reflexiones en torno a la enseñanza del español como lengua extranjera en la era de Internet. *MarcoELE: Revista de didáctica*, 19(2).
- Cully, C. N. (2001). *A Study in the electronic portfolio and teacher certification*. Ohio: University of Cincinnati.
- Danielson, C. y Abrutyn, L. (1997). *An Introduction to Using Portfolios in the Classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- D'Aquin, M., Motta, E., Sabou, M., Angeletou, S., Gridinoc, L., López, V. y Guidi, D. (2008). Toward a New Generation of Semantic Web Applications. *IEEE Intelligent Systems*, 23(3), 20-28.
- Daunert, A. L. y Price, L. (2014). E-Portfolio: A Practical Tool for Self-Directed, Reflective, and Collaborative Professional Learning. En C. Harteis, A. Ruasch y J. Seifried (Eds.), *Discourses on Professional Learning: On the Boundary Between Learning and Working. Professional and Practice-based Learning* (pp. 231-251). Dordrecht: Springer Science and Business Media.
- De Jong, J. H. A. L. (2009). Unwarranted claims about CEF alignment of some international English language tests. Recuperado de http://www.ealta.eu.org/conference/2009/docs/friday/John_deJong.pdf (5 octubre 2014).
- De la Torre, A. (2006). Web Educativa 2.0. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 20.
- De Mingo Aguado, L. y Neila González, G. (2013). Aplicación del portfolio europeo de las lenguas en la evaluación general de la clase de ele. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 13.

- Decreto 119/2008, de 5 de septiembre, del Consell, por el que se establece el currículo del nivel avanzado de las enseñanzas de idiomas de régimen especial en la Comunitat Valenciana. *DOCV*, nº. 5851, de 17 de septiembre de 2008.
- Decreto 138/2014, de 29 de agosto, del Consell, por el que se establece el currículo de los niveles C1 y C2 de las enseñanzas de idiomas de régimen especial en la Comunitat Valenciana, para los idiomas alemán, español, francés, inglés y valenciano. *DOCV*, nº. 7350, de 1 de septiembre de 2014.
- Decreto 155/2007, de 21 de septiembre, por el que se regulan las enseñanzas de idiomas de régimen especial en la Comunitat Valenciana y se establece el currículo del nivel básico y del nivel intermedio. *DOCV*, nº. 5605, de 24 de septiembre de 2007.
- Decreto 3226/1968, de 26 de diciembre, por el que se crean cuatro Escuelas Oficiales de Idiomas en Alicante, La Coruña, Málaga y Zaragoza. *BOE*, nº. 12, de 14 de enero de 1969.
- Decreto 61/2013, de 17 de mayo, del Consell, por el que se establece un sistema de reconocimiento de la competencia en lenguas extranjeras en la Comunitat Valenciana y se crea la Comisión de Acreditación de Niveles de Competencia en Lenguas Extranjeras. *DOCV*, nº. 7027, de 20 de mayo de 2013.
- Del Moral, M. E. y Villalustre, L. (2012). Didáctica universitaria en la era 2.0: competencias docentes en campus virtuales. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 9(1), 36-50.
- del Valle García Carreño, I. (2010). Técnicas para Promover el Aprendizaje Virtual Web 2.0: Aplicaciones del blogfolio. *RELADA-Revista Electrónica de ADA-Madrid*, 4(1), 21-30.
- DeWalt, K. M. y DeWalt, B. R. (1998). Participant observation. En H. R. Bernard (Ed.), *Handbook of methods in cultural anthropology* (pp.259-300). Walnut Creek: AltaMira Press.

- Díaz Barriga Arceo, F., Romero Martínez, E. y Heredia Sánchez, A. (2012). Diseño tecnopedagógico de portafolios electrónicos de aprendizaje: una experiencia con estudiantes universitarios. *Revista electrónica de investigación educativa*, 14(2), 103-117.
- Díaz Guillén, C., García Doval, F. M., González Porto, J., Serna Masiá, I. y Vez Jeremías, V. (2004). Marco y Portafolio: Porta Linguarum para los europeos. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 2, 69-92.
- Díaz Herrero, Á., Ruiz Esteban, C. y Pérez López, J. (2011). Adquisición de competencias a través del portafolio electrónico: una experiencia en la facultad de educación de la Universidad de Murcia. Recuperado de <http://repositorio.bib.upct.es:8080/jspui/handle/10317/2090> (23 agosto 2012).
- Dobson, A. (2006). Algunos aspectos de las políticas del Consejo de Europa para la educación lingüística: el Marco común europeo de referencia y el Portfolio europeo de las lenguas. En D. Cassany y J. Giráldez (Coords.), *El Portfolio europeo de las lenguas y sus aplicaciones en el aula* (pp. 13-36). Madrid: MEC.
- Dodge B. (1995). Some thoughts about webquests. Recuperado de http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html (4 diciembre 2012).
- Dominic, M., Francis, S. y Pilomenraj, A. (2014). E-Learning in Web 3.0. *International Journal of Modern Education & Computer Science*, 6(2), 92-103. DOI: 10.5815/ijmeecs.2014.02.02
- Downes, S. (2006). *An introduction to connective knowledge, media, knowledge & education – Exploring new spaces, relations and dynamics in digital media ecologies*. Innsbruck: Innsbruck University Press.
- Drexler, W. (2010). The networked student model for construction of personal learning environments: Balancing teacher control and student autonomy. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(3), 369-385.

- Durán Escribano, P. y Pierce McMahon, J. (2011). *Utilidad del portafolio europeo de lenguas académico y profesional en el ámbito universitario*. Congreso Internacional de Innovación Docente, Cartagena, 6-8 julio.
- Ebersbach, A., Glaser, M. y Heigl, R. (2006). *WikiTools: Kooperation im Web*. Ratisbona: Springer-Verlag.
- Edwards Schachter, M. y López Santiago, M. (2008). Competencias comunicativas e interculturales y reforma curricular en el marco de la convergencia europea. *Revista complutense de educación*, 19(2), 369-383.
- Efimova, L., Hendrick, S. y Anjewierden, A. (2005). Finding 'the life between buildings': An approach for defining a weblog community. *Internet Research*, 6, 1-15.
- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Buckingham: McGraw-Hill International.
- Ellis, G. y Sinclair, B. (1989a). *Learning to Learn English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, G. y Sinclair, B. (1989b). *Learning to Learn English; A Course in Learner Training. Teacher's Book*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Engstrom, M. E. y Jewett, D. (2005). Collaborative learning the wiki way. *TechTrends*, 49(6), 12-15.
- Esteve, O., Arumí, M. y Cañada, M. D. (2011). Hacia la autonomía del aprendiz de lenguas extranjeras: la función de la mediación del docente. Recuperado de <http://www.publicacions.ub.es/revistes/bells12/PDF/art05.pdf> (2 marzo 2013).
- Fainholc, B., Zangara, A. y Grassis, C. (2009). Modelo de enseñanza mediado para el desarrollo profesional docente de estudiantes en formación, con énfasis en el trabajo colaborativo virtual. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/26816> (2 abril 2014).

- Fano, S. (2011). Integrando Twitter y Facebook en Moodle en Redes Sociales y Aprendizaje Digital. Recuperado de http://issuu.com/evalu/docs/santiago_fano_-_integrando_facebook_y_twitter_en_m (16 diciembre 2012).
- Farabaugh, R. (2007). 'The Isle Is Full of Noises': Using Wiki Software to Establish a Discourse Community in a Shakespeare Classroom. *Language Awareness*, 16(1), 41-56.
- Farber, D. (2007). From semantic Web (3.0) to the WebOS (4.0). Recuperado de <http://www.zdnet.com/blog/btl/from-semantic-web-30-to-the-webos-40/4499/> (30 agosto 2013).
- Farmer, B., Yue, A. y Brooks, C. (2008). Using blogging for higher order learning in large cohort university teaching: A case study. *Australasian Journal of Educational Technology (AJET)*, 24(2), 123-136.
- Fernández Campos, A., González Mendizábal, I. y Pérez Gómez, M. (2012). Enseñanza de lenguas y TIC. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 59, 63-71.
- Fernández López, S. (2003). *Propuesta curricular y marco común europeo de referencia: desarrollo por tareas: español lengua extranjera (vol. 5)*. Madrid: Editorial Edinumen.
- Fernández Núñez, L. (2007). ¿Cómo se elabora un cuestionario? Recuperado de <http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha8-cast.pdf> (29 septiembre 2014).
- Fernández, P. E. (2014). Políticas públicas y enseñanza digital: claves para pensar la cultura digital. *Austral Comunicación*, 3(1), 71-90.
- Fernández-Pampillón Cesteros, A. (2009). Las plataformas e-learning para la enseñanza y el aprendizaje universitario en Internet. Recuperado de http://eprints.ucm.es/10682/1/capituloE_learning.pdf (4 marzo 2013).

- 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). Universidad de Extremadura, Mérida.
- Figueras, N. (2008). El MCER, más allá de la polémica. *Monográficos marcoELE, Evaluación*, 7, 26-35.
- Fisher, R. A. (1925). *Statistical Methods for Research Workers* (1st edition). Edimburgo: Oliver and Boyd.
- Folch-Lyon, E. y Trost, J. F. (1981). Conducting focus group sessions. *Studies in Family Planning*, 12(12), 443-449.
- Foley, B. y Chang, T. (2008). Wiki as a professional development tool. *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, 2008(1), 2959-2966.
- Franke, D. y Kowalewski, S. (2014). Concept and Experiences on using a Wiki-based System for Software-related Seminar Papers. En A. Cerone, D. Persico, S. Fernandes, A. García-Pérez, P. Katsaros, S. A. Shaikh y I. Stamelos (Eds.), *Information Technology and Open Source: Applications for Education, Innovation, and Sustainability* (pp. 140-146). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Frasser Acebedo, W. (2013). Evolución de la web, de la web 1.0 a la web 4.0. *Revista de Investigaciones ingECCI*, 2(4).
- 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.
- Fuchs, C., Hofkirchner, W., Schafranek, M., Raffl, C., Sandoval, M. y Bichler, R. (2010). Theoretical foundations of the web: cognition, communication, and co-

operation. Towards an understanding of Web 1.0, 2.0, 3.0. *Future Internet*, 2(1), 41-59. DOI: 10.3390/fi2010041

Fuentes, I. y Carlos, J. (2014). La autonomía en el aprendizaje para potenciar las destrezas en los estudiantes de la carrera de Inglés de la Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología, de la Universidad Técnica del Norte, durante el año lectivo 2012-2013. Recuperado de <http://repositorio.utn.edu.ec/handle/123456789/2540> (18 enero 2015).

Fullana Noell, J., Pallisera Díaz, M., Palaudàrias Martí, J. M. y Badosa, M. (2014). El desarrollo personal y profesional mediante el aprendizaje reflexivo. Una experiencia en el grado de Educación social. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 373-397.

Galiana Esquerdo, A. (2014). *Los inicios de la EOI Alicante*. Jornadas del 40 Aniversario de la EOI Alicante. Alicante, 7 de marzo.

Gallardo Ballester, J. I. (2011). Uso de wikis para la enseñanza del español como segunda lengua a inmigrantes en contextos escolares. *Dosieres Segundas Lenguas e Inmigración*, 27(1).

Gallego Gil, D. J., Cacheiro-González, M. L., Martín Rodríguez, A. M. y Angel, W. (2009). El ePortfolio como estrategia de enseñanza y aprendizaje. *Eduotec: Revista electrónica de tecnología educativa*, 30.

Galloway, J. P. (2002). Electronic Portfolios for Educators. Recuperado de <http://jerrygalloway.com/pro/portfoliosforeducators.htm> (4 mayo 2012).

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> (17 mayo 2013).

García Holgado, A. y García Peñalvo, F. J. (2013). Análisis de integración de soluciones basadas en software como servicio para la implantación de ecosistemas tecnológicos corporativos. En J. Cruz Benito, A. García Holgado, S. García

- Sánchez, D. Hernández Alfageme, M. Navarro Cáceres y R. Vega Ruiz (Eds.), *Avances en Informática y Automática. Séptimo Workshop* (pp. 55-72). Salamanca: Departamento de Informática y Automática de la Universidad de Salamanca.
- García Muñoz, T. (2003). El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación. Recuperado de http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Maestria/MTE/Gen02/seminario_de_tesis/Unidad_4_anterior/Lect_El_Cuestionario.pdf (4 septiembre 2014).
- García-Doval, F. (2005). El papel de los portafolios electrónicos en la enseñanzaaprendizaje de las lenguas. *Glosas Didácticas. Revista Electrónica Internacional*, 14.
- García-Peñalvo, F. J., Johnson, M., Alves, G. R., Minović, M. y Conde-González, M. Á. (2014). Informal learning recognition through a cloud ecosystem. *Future Generation Computer Systems*, 32, 282-294.
- García-Planas, M. I. y Taberna Torres, J. (2014). El e-portafolio del estudiante en Mahara-Moodle y Google Sites. Recuperado de <http://upcommons.upc.edu/eprints/bitstream/2117/24141/1/MCSI-09.pdf> (17 marzo 2015).
- García-Rodríguez, M. d. P., Meseguer-Martínez, L., González-Losada, S. y Barrera-Torrejón, A. R. (2014). Aprendizaje a lo largo de la vida: éxito y futuro del sistema de acceso a la universidad para mayores de 40 y 45 años en Andalucía. *Revista de educación*, 363, 101-127. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2012-363-172
- García-Romeu, J. (2006). *Análisis de necesidades, negociación de objetivos, autoevaluación: una aplicación didáctica para evaluar y adaptar programaciones de cursos de nivel avanzado* (Tesis inédita de máster). Universidad Antonio de Nebrija, Madrid.

- Garriga-Hernández, M. E., Linares-Hernández, L. y Hernández-López, N. (2011). La evaluación vista desde una perspectiva de perfeccionamiento en la Enseñanza Superior. *Revista científica Avances*, 13(3).
- Garton, S. y Kubota, R. (2015). Joint colloquium on plurilingualism and language education: Opportunities and challenges (AAAL/TESOL). *Language Teaching*, 48, 417-421. DOI:10.1017/S0261444815000154.
- Gathercoal, P., Love, D., Bryde, B. y McKean, G. (2002). On implementing web-based electronic portfolios. *Educause Quarterly*, 29(2), 29-37.
- Generalitat Valenciana (2014). Exportación de la Comunidad Valenciana 2013 enero-diciembre. Recuperado de internacional.ivace.es/dms/.../CVcomercio%20exterior2013dic.pdf (20 enero 2014).
- Geraghty, B., Milani, T. M. y Conacher, J. (Eds.) (2016). *Intercultural contact, language learning and migration*. Londres: Bloomsbury Publishing.
- Getting, B. (2007). Basic Definitions: Web 1.0, Web. 2.0, Web 3.0. Recuperado de <http://www.practicalecommerce.com/articles/464-Basic-Definitions-Web-1-0-Web-2-0-Web-3-0> (21 mayo 2014).
- Ghani, R. A. y Ahmat, M. A. (2014). Blogs in Language Learning: An Analysis of Learners' Corrective Feedback. *Middle-East Journal of Scientific Research*, 20, 122-127. DOI: 10.5829/idosi.mejsr.2014.20.lcl.219
- Gil Flores, J. (2009). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. Recuperado de <http://gredos.usal.es/jspui/handle/10366/69434> (8 agosto 2014).
- Gil Serra, A. F. y Roca-Piera, J. (2011). Movilidad virtual, reto del aprendizaje de la educación superior en la Europa 2020. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 26, 1-16.

- 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.
- Gómez Bahillo, C. y Gómez Campillo, M. (2015). Retos y cambios en la organización universitaria. Hacia un nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje. *Revista Internacional de Organizaciones*, 13, 85-109.
- González Fernández, N. (2007). *Desarrollo y evaluación de competencias a través del portafolio del estudiante*. Santander: Vicerrectorado de Calidad e Innovación Educativa. Universidad de Cantabria.
- González González, A. (2014). Identidad étnica y aculturación en adolescentes inmigrantes. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/handle/10481/31306#.VHtX9TFMzzM> (15 enero 2015).
- González Hermoso, A. (1999). *Guía hispánica de Internet. 1000 direcciones para hispanistas*. Madrid: Edelsa.
- González, V., Atienza, E. y Pujolà, J. T. (2016). La manifestación discursiva de la reflexión. *Linguarum Arena*, 6, 29-44.
- González-Hernando, A. B. (2012). Introducción al MCERL, PEL y Dialang. Recuperado de http://www.todoele.net/teoria_materiales/Ana_MarcoPELDialang.pdf (18 febrero 2016).
- Gonzálvez Vallés, J. E. (2011). *La Web 2.0 y 3.0 en su relación con el EEES*. Madrid: Editorial Visión Libros.
- Gopalakrishnan, A. y Gary, K. (2014). *Automating E-Portfolio Review Processes*. Proceedings of the International Conference on e-Learning, e-Business, Enterprise Information Systems, and e-Government (EEE). The Steering Committee of The World Congress in Computer Science, Computer Engineering

- and Applied Computing (WorldComp). Las Vegas, Estados Unidos, 21-24 de julio.
- Govaerts, S., Verbert, K., Bogdanov, E., Isaksson, E., Dahrendorf, D., Ullrich, C. ... y Gillet, D. (2015). Lessons Learned from the Development of the ROLE PLE Framework. En S. Kroop, A. Mikroyannidis y M. Wolperes, *Responsive Open Learning Environments* (pp. 185-217). Cham: Springer International Publishing.
- Grant, S. (2010). PLE, E-P or what? Recuperado de <http://blogs.cetis.ac.uk/ASIMONG/2010/02/18/PLE-E-P-OR-WHAT/> (4 abril 2013).
- Greenbaum, T. L. (1988). *The practical handbook and guide to focus group research*. Lexington, MA: D. C. Heath and Company.
- Grunig, L. A. (1990). Using focus group research in public relations. *Public Relations Review*, 16(2), 36-49.
- Gu, Y. (2015). The Strategy Factor in Successful Language Learning. *ELT Journal*, 69(1), 103-106.
- Guilana, S. (2009). Portfolio roadmap. English Portfolio at Batxillerat. Learning English at IES Castelló D'Empúries. Recuperado de <http://blocs.xtec.cat/portfolioproject/2009/07/24/portfolioroadmap/> (9 septiembre 2013).
- Gutiérrez Viadero, L. (2013). Las lenguas extranjeras son una prioridad. Análisis de su enseñanza desde el punto de vista de los docentes. Recuperado de <http://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/2865/GutierrezViaderoLydia.pdf?sequence=1> (2 enero 2014).
- Halbach, A., Lázaro Lafuente, A. y Pérez Guerra, J. (2013). La lengua inglesa en la nueva universidad española del EEES The role of the English language in the post-Bologna Spanish universities. *Revista de Educación*, 362, 105-132. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-362-154

- Heinemann, K. (2003). *Introducción a la metodología de la investigación empírica. El ejemplo de las Ciencias del Deporte (vol. 75)*. Barcelona: Editorial Paidotribo.
- Hernández Castilla, R. y Opazo Carvajal, H. (2010). Apuntes de Análisis Cualitativo en Educación. Recuperado de http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Avan/Materiales/Apuntes_Cualitativo.pdf (17 agosto 2014).
- Hernández Requena, S. R. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías, aplicado en el proceso de aprendizaje. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 5(2), 26-35.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2009). *Metodología de la investigación (5ª. ed.)*. México: McGraw-Hill.
- Hernández Santos, A. (2013). La web, las TIC y el blog en aula de ELE. Recuperado de <http://dspace.sheol.uniovi.es/dspace/handle/10651/13076> (8 diciembre 2014).
- Hernández, J. (2016, 14 de enero). Alemania selecciona jóvenes para trabajar en geriátricos. *Diario Información*, p. 11.
- Herrera Jiménez, F. J. (2007). Web 2.0 y didáctica de lenguas: un punto de encuentro. *Glosas didácticas: revista electrónica internacional de didáctica de las lengua y sus culturas*, 16(2), 18-26.
- Higuera García, M. (2012). Líneas metodológicas para la formación de profesores de lenguas extranjeras. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 1, 101-128.
- Himpsl, K. (2010). E-Portfolios in berufsbegleitenden Studiengängen zu Neuen Medien. *Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 18, 33-57.
- Hislope, K. (2008). Language learning in a virtual world. *The International Journal of Learning*, 15(11), 51-58.
- Holec, H. (1981). *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.

- Holec, H. (1989). Nouveaux roles des enseignants. En B. André, *Autonomie et enseignement/apprentissage des langues étrangères* (pp. 147-150). París: Didier-Hatier.
- Holec, H. (2013). Entretien avec Henri Holec. *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, 24, 112-117.
- Hornung-Prähauser, V., Geser, G., Hilzensauer, W. y Schaffert, S. (2007). *Didaktische, organisatorische und technologische Grundlagen von E-Portfolios und Analyse internationaler Beispiele und Erfahrungen mit E-Portfolio-Implementierungen an Hochschulen*. Salzburgo: Salzburg Research.
- Huang, J. P. y Benson, P. (2013). Autonomy, agency and identity in foreign and second language education. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 36(1), 7-28.
- Hung, M. L. y Chou, C. (2015). Students' perceptions of instructors' roles in blended and online learning environments: A comparative study. *Computers & Education*, 81, 315-325. DOI: 10.1016/j.compedu.2014.10.022
- Iasci, P. (2015). El PLE para la clase de italiano. *Tendencias Pedagógicas*, 25, 335-346.
- Ibáñez Alonso, J. (1979). *Más allá de la sociología*. Madrid: Siglo XXI.
- Instituto Cervantes (2007). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Edelsa.
- Iñiguez Rueda, L. (1999). Investigación y evaluación cualitativa: bases teóricas y conceptuales. *Atención primaria*, 23(8), 108-122.
- Ishihara, N. y Cohen, A. D. (2014). *Teaching and Learning Pragmatics: Where Language and Culture Meet*. Oxon: Routledge.
- Jeremić, Z., Jovanović, J. y Gašević, D. (2013). Personal learning environments on the social semantic web. *Semantic Web*, 4(1), 23-51.
- Jiménez Benítez, J. R. (2010). *Evaluación de la competencia comunicativa. Intervención de la Inspección*. I Congreso de Inspección de Andalucía:

Competencias básicas y modelos de intervención en el aula, Mijas Costa, 27-29 de enero.

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.

Jones, S. (2008). *E-portfolios and how they can support Personalisation. Improving learning through technology*. Londres: Becta.

Jordano de la Torre, M. (2009). La enseñanza de la ELAO en el contexto de la educación a distancia en las puertas del EEES: del texto impreso a la web 2.0. En R. Roig Vila (Dir.), *Investigar desde un contexto educativo innovador* (pp. 235-250). Alcoy: Marfil.

Juarros, V. M., Ibáñez, J. S. y de Benito Crosetti, B. (2014). Research results of two personal learning environments experiments in a higher education institution. *Interactive learning environments*, 22(2).

Jurisevic, M., Enever, J. y Pizorn, K. (2014). Triple Tool Effect: Professional Portfolios in Teaching Foreign Languages. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 21, 7-24.

Karpa, D., Kempf, J. y Bosse, D. (2013). Das E-Portfolio in der Lehrerbildung aus Perspektive von Studierenden. *Schulpädagogik heute*, 7.

Kawulich, B. B. (2006). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(2).

Keen, A. (2007). *The Cult of the Amateur: How Today's Internet Is Killing Our Culture*. Londres: Nicholas Brealey Publishing.

Keith, M. (2006). Wikis and student writing. *Teacher Librarian*, 34(2), 70-72.

- Kemmis, S. y Henry, C. (1985). A point-by-point guide to action research for teachers. *The Australian Administrator*, 6(4), 1-4
- Kerlinger, F. N. y Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento*. Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Kimball, M. (2005). Database e-portfolio systems: A critical appraisal. *Computers and Composition*, 22(4), 434-458.
- Klein, W. (1986). *Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Klenowski, V. (2007). *Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid: Narcea.
- Klenowski, V. (2012). *Developing Portfolios for Learning and Assessment: Processes and Principles*. Oxon: Routledge Falmer.
- Krashen, S. D. (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Hertforshire: Prentice Hall International.
- Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Kugler, R. (2008). Mehrwert von E-Portfolios. Recuperado de <http://unterricht.educa.ch/de/mehrwert-portfolios> (14 mayo 2013).
- Kukulska-Hulme, A. (2015). Language as a Bridge Connecting Formal and Informal Language Learning Through Mobile Devices. En L. H. Wong, M. Milrad, y M. Specht, *Seamless Learning in the Age of Mobile Connectivity* (pp. 281-294). Singapur: Springer Singapore.
- Lai, C. (2015). Modeling teachers' influence on learners' self-directed use of technology for language learning outside the classroom. *Computers & Education*, 82, 74-83. DOI: 10.1016/j.compedu.2014.11.005

- Lam, R. (2015). Assessment as learning: examining a cycle of teaching, learning, and assessment of writing in the portfolio-based classroom. *Studies in Higher Education, 2015*, 1-18. DOI: 10.1080/03075079.2014.999317
- Lamb, A. y Johnson, L. (2007). An information skills workout: Wikis and collaborative writing. *Teacher Librarian, 34*(5), 57-59.
- Lamb, B. (2004). Wide Open Spaces: Wikis, Ready or Not. *Educause, 39*(5).
- Lan, Y. J., Sung, Y. T. y Chang, K. E. (2007). A mobile-device-supported peer-assisted learning system for collaborative early EFL reading. *Language Learning & Technology, 11*(3), 130-151.
- Landone, E. (2005). Un soporte tecnológico para la reflexión pedagógica: el Portfolio Europeo de las Lenguas digital. *Quaderns digitals (monográfico Enseñar lenguas y aprender a comunicar(se) en contextos plurilingües y multiculturales)*, 1-17.
- Landow, G. P (1995). *Traducción: Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Buenos Aires: Paidós.
- Lanier, J. (2006). Digital Maoism: The Hazards of the New Online Collectivism. Recuperado de https://www.edge.org/conversation/jaron_lanier-digital-maoism-the-hazards-of-the-new-online-collectivism (14 abril 2015).
- Lasagabaster, D. y Sierra, J. M. (2005). What do students think about the pros and cons of having a native speaker teacher? En E. Llurda (Ed.), *Non Native Language Teachers. Perceptions, Challenges and Contributions to the Profession* (pp. 217-241). Nueva York: Springer.
- Laufer, R. y Scavetta, D. (1992). *Texte, hypertexte, hypermédia*. París: Presses Universitaires de France.
- Law, E. L. C. y Wild, F. (2015). A multidimensional evaluation framework for personal learning environments. En S. Kroop, A. Mikroyannidis y M.

-
- Wolperes, *Responsive Open Learning Environments* (pp. 49-77). Springer International Publishing.
- Leal Fonseca, D. E. (2009). Aprendizaje en un mundo conectado: Cuando participar (y aprender) es "hacer click". Recuperado de <http://www.oei.es/70cd/Aprendizaje-en-un-mundo-conectado-Cuando-participar-y-aprender-es-hacer-click.pdf> (25 febrero 2015).
- Lederman, L. C. (1990). Assessing Educational effectiveness: the focus group interview as a technique for data collection. *Communication Education*, 38, 117-127.
- 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.
- Lema Umaginga, C. O. (2014). MOODLE y APPS GOOGLE como agenda y herramientas de comunicación. Recuperado de http://upcommons.upc.edu/pfc/bitstream/2099.1/23618/1/95696_Memoria.pdf (15 diciembre 2014).
- León, O. y Montero, I. (2003). *Métodos de investigación en psicología y educación*. (3ª ed.). Madrid: McGraw-Hill.
- Leuf, B. y Cunningham, W. (Eds.) (2001). *The Wiki Way: Quick Collaboration on the Web*. Boston: Addison-Wesley.
- Levy, M. (2014). Learner Autonomy and the Language Technologies that Assist and Empower Learning. Recuperado de http://www.fas.nus.edu.sg/cls/CLaSIC/clasic2014/Proceedings/CLaSIC2014_Levy.pdf (25 febrero 2015).

- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of social issues*, 2(4), 34-46.
- Lewis, T. (2014). Learner Autonomy and the Theory of Sociality. En G. Murray (Ed.), *Social Dimensions of Autonomy in Language Learning* (pp. 119–134). Nueva York: Palgrave MacMillan.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE*, nº. 106, de 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). *BOE*, nº. 295, de 10 de diciembre de 2013.
- Li, H., Xiong, Y., Zang, X., L. Kornhaber, M., Lyu, Y., Chung, K. S. K. y Suen, H. (2015). Peer assessment in the digital age: a meta-analysis comparing peer and teacher ratings. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(2), 1-20. DOI: 10.1080/02602938.2014.999746
- Lim, C. P., Lee, J. C. K. y Jia, N. (2016). E-portfolios in Pre-service Teacher Education: Sustainability and Lifelong Learning. En J. Chi-Kin Lee y C. Day (Ed.), *Quality and Change in Teacher Education* (pp. 163-174). Nueva York: Springer International Publishing.
- Lipman, M. (1997). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Little, D. (2002). The European Language Portfolio and learner autonomy. *Málfridur*, 18(2), 4-7.
- Little, D. (2006). The Common European Framework of Reference for Languages: Content, purpose, origin, reception and impact. *Language Teaching*, 39(3), 167-190.
- 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.
- Little, D. (2012). The Common European Framework of Reference for Languages, the European Language Portfolio, and language learning in higher education. *Language Learning in Higher Education*, 1(1), 1-21. DOI: 10.1515/cercles-2011-0001
- Little, D. (2015). University language centres, self-access learning and learner autonomy. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliu*, 34(1), 13-26.
- Little, D. y Perclová, R. (2003). *El portfolio europeo de las lenguas: guía para profesores y formadores de profesores*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Little, D. y Erickson, G. (2015). Learner Identity, Learner Agency, and the Assessment of Language Proficiency: Some Reflections Prompted by the Common European Framework of Reference for Languages. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 120-139. DOI:10.1017/S0267190514000300
- Liu, G. y Hwang, G. (2009). A key step to understanding paradigm shifts in e-learning: towards context-aware ubiquitous learning. *British Journal of Educational Technology*, 40(6), 421-450. DOI: 10.1111/j.1467-8535.2009.00976.x
- Lledó Carreres, A., Perandones González, T. M. y Sánchez Marín, F. J. (2011). Experiencias prácticas de innovación metodológica en el contexto universitario: el portafolio como herramienta facilitadora de los procesos de aprendizaje. En R. Roig Vila y C. Laneve (Eds.), *La práctica educativa en la Sociedad de la Información. Innovación a través de la investigación. La pratica educativa nella Società dell'informazione. L'innovazione attraverso la ricerca* (pp. 255-266). Alcoy-Brescia: Marfil & La Scuola Editrice.

- Llopis Goig, R. (2004). *Grupos de discusión*. Madrid: Esic Editorial.
- Llorente, C. (2008). *Blended learning para el aprendizaje en nuevas tecnologías aplicadas a la educación: Un estudio de caso* (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Lomax, P. (Ed.) (1991). *Managing better schools and colleges: the action research way* (vol. 5). Avon: Multilingual Matters.
- López de la Torre, J. A. (2013). *El Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL): herramienta de evaluación de la composición escrita en Español como Lengua Extranjera* (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Valencia, Valencia.
- López Ferrer, C. (2011). *Tecnologías 2.0 para la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera* (Tesis inédita de maestría).
- López Martínez, J., Rodríguez Halffter, E., Díaz Rodríguez, L., Folny, V., García Santa Cecilia, A., Goodier, T. ... y Pernas Izquierdo, A. (2010). *Niveles C: currículos, programación, enseñanza y certificación*. Madrid: Ministerio de Educación.
- López, J. (2006). Las competencias básicas del currículo en la LOE. Recuperado de <http://cprceuta.es/CPPSXXI/Modulo%204/Archivos/Primaria/ENLACES%20Y%20DOCUMENTOS%20DIGITALES/LEER/Juan-Lopez.pdf> (15 marzo 2013).
- López-Fernández, O. (2014). University teaching experience with the electronic European Language Portfolio: an innovation for the promotion of plurilingualism and interculturality/Experiencia docente universitaria con el Portfolio Europeo de Lenguas electrónico: una innovación para la promoción del plurilingüismo y la interculturalidad. *Cultura y Educación*, 26(1), 211-225. DOI: 10.1080/11356405.2014.908667
- 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 (3 febrero 2013).

- López-Fernández, O., Fonrodona Baldajos, G., Batet Boada, M., Berengueras Bassa, J. R., Perearnau Vidal, A., Planas Planas, C. ... y Trenzano Juan, R. (2011). Memoria de preexperimentación del e-PEL+14 (Portfolio Europeo de las Lenguas en versión electrónica) en el ámbito de la Red Vives de Universidades. Recuperado de http://www.vives.org/files/2012/01/memoria_preexperimentacion_universidad_161111_XVU-1.pdf (15 febrero 2016).
- Lorenzo, F. (2005). Políticas lingüísticas europeas: claves de la planificación y aprendizaje de lenguas en la UE. *Cultura y Educación*, 17(3), 253-263.
- Lorenzo, G. y Ettelson, J. (2005). Assessing student learning with E-Portfolios. Recuperado de <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI3003.pdf> (22 enero 2013).
- Los Santos Aransay, A., Nava Bautista, M. X. y Godoy, D. A. (2009). Web 3.0: integración de la Web Semántica y la Web 2.0. Redes Sociales y Web 2.0. Recuperado de <http://www.albertolsa.com/wp-content/uploads/2009/07/redessociales-web-30-integracion-de-la-web-semantica-y-la-web-20-los-santos-nava-godoy.pdf> (13 octubre 2013).
- Love, D., McKean, G. y Gathercoal, P. (2004). Portfolios to webfolios and beyond: Levels of maturation. *Educause Quarterly*, 27(2), 24-38.
- Lyster, R. (2007). *Learning and Teaching Languages through Content*. Amsterdam: John Benjamins.
- Maksimova, E. V., Gatin, R. G., Nazmutdinova, M. A., Zorina, A. V., Vygodchikova, N. N., Khrisanova, E. G. ... y Dolgasheva, M. V. (2016). Pedagogical Conditions of College Students' Core Competencies Formation in the Process of Foreign Languages Learning. *International Review of Management and Marketing*, 6(2S), 264-268.

- Marbán, V. (2011). Prácticas cualitativas de investigación social. Recuperado de http://www2.uah.es/vicente_marban/ASIGNATURAS/EIA%20II/Tema%207/Tema%207.pdf (5 abril 2013).
- Marí Martínez, A. (2013). El Projecte Lingüístic de Centre. Recuperado de http://cefire.edu.gva.es/pluginfile.php/521215/mod_resource/content/2/anna%20mari.pdf (4 julio 2014).
- Marín V. I., Lizana, A. y Salinas, J. (2014a). Cultivando el PLE: una estrategia para la integración de aprendizajes en la universidad. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 47.
- Marín, V., Negre, F. y Pérez, A. (2014b). Entornos y redes personales de aprendizaje (PLE-PLN) para el aprendizaje colaborativo. *Comunicar*, 42, 35-43.
- Markowitsch, J. y Luomi-Messerer, K. (2008). Origen e interpretación de los descriptores del Marco Europeo de Cualificaciones. *Revista Europea de Formación Profesional*, 42, 37-63.
- Markowitz, A. y Craig, R. (2016). E-portfolios are the Fitbits of higher education. Recuperado de <http://www.forbes.com/sites/ryancraig/2016/01/14/2016-the-year-of-the-quantified-student/#2715e4857a0b459dea4419bc> (16 marzo 2016).
- Marshall, C. y Rossman, G. B. (1989). *Designing qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Martí, J. (2000). La investigación-acción participativa. Estructura y fases. *La investigación social participativa. Construyendo ciudadanía*, 1, 73-117.
- Martín Criado, E. (1997). El grupo de discusión como situación social. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 79, 81-112.
- Martín Monje, E. (2012). Presente y futuro de la enseñanza de lenguas asistida por ordenador: ¿el final de una era? *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas (RLLA)*, 7, 203-212. DOI: <http://dx.doi.org/10.4995/rlyla.2012.1136>

- Martínez González, J. A. (2010). El Portafolio y el rol de profesores y estudiantes en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2(19).
- Martínez Lirola, M. (2008). El uso del portfolio como herramienta metodológica y evaluadora en el proceso de convergencia europea. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(2), 1-12.
- Martínez López, R. (2014). *Sloodle. Conexión de entornos de aprendizaje*. Barcelona: Editorial UOC.
- Martínez Mediano, C., Riopérez Losada, N. y Lord, S. M. (2013). Programa de desarrollo de competencias para el aprendizaje a lo largo de la vida para estudiantes de educación superior. Lifelong learning competences development program for higher education. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 22, 137-151. DOI: 10.7179/PSRI_2013.22.02
- Martínez Miguélez, M. (2000). La investigación acción en el aula. *Agenda académica*, 7(1), 27-39.
- Martínez Mora, A., Pérez González, O. L. y Blanco Sánchez, R. (2014). Investigaciones actuales sobre el portafolio evaluativo en el contexto educativo. *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 5(4), 37-52.
- Martínez Olmo, F. (2002). *El cuestionario. Un instrumento para la investigación en las ciencias sociales*. Barcelona: Laertes Psicopedagogía.
- Martínez, N. (2011). Aprendizaje y evaluación con TIC: un estado del arte. Recuperado de <http://rd.udb.edu.sv:8080/jspui/handle/123456789/1173> (18 marzo 2013).
- Martín-Monje, E. (2010). *Preparación de la PAU de inglés como lengua extranjera con el apoyo del aula virtual de Moodle* (Tesis inédita de doctorado). Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Madrid.

- Martyniuk, W. (2012). The Council of Europe's Common European Framework of Reference for Languages (CEFR): Approach, status, function and use. *Language Learning in Higher Education*, 1(1), 23-40. DOI: 10.1515/cercles-2011-0002
- Mas Álvarez, I. y Zas Varela, L. Z. (2011). Diversidad lingüística y educación. @TIC *Revista d'Educació Educativa, Monográfico: Lengua y Lingüística en Educación*, 62-70.
- May, C. (2013). Mobil lernen. *Deutsch perfekt*, 4, 28-32.
- McLoughlin, C. y Lee, M. J. (2007). Social software and participatory learning: Pedagogical choices with technology affordances in the Web 2.0 era. Recuperado de http://www.dlc-ubc.ca/wordpress_dlc_mu/educ500/files/2011/07/mcloughlin.pdf (4 octubre 2013).
- Medrano Dorantes, A. M. (2006). Implementación del Portfolio Europeo de las Lenguas en Secundaria, Experiencias. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/IEFP/ANDALUCIA_EDUCATIVA/ANO2006/N57/1215607539604_experiencias.pdf (11 noviembre 2013).
- Melédez Tamayo, C. F. (2013). *Plataformas virtuales como recurso para la enseñanza en la universidad: análisis, evaluación y propuesta de integración de moodle con herramientas de la web 2.0* (Tesis inédita de doctorado). Universidad Complutense de Madrid, Alcalá de Henares.
- Méndez Cea, C. (2012). Convergencia educativa y diversidad cultural en el EES: desde las aulas universitarias multiculturales de segundas lenguas (E/LE) hacia la competencia intercultural. Recuperado de http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/115615/1/DLE_MendezCeaC_ConvergenciaEducativa.pdf (17 febrero 2014).

- Mezarina Aguirre, C. A., Páez Quintana, H., Terán Romero, O. y Toscano Miranda, R. (2014). Aplicación de las TIC en la educación superior como estrategia innovadora para el desarrollo de competencias digitales. *Campus Virtuales*, 3(1), 88-101.
- Mighetto, D. y Söhrman, I. (2006). eELP: El Portfolio Electrónico Europeo de las Lenguas—una herramienta para la didáctica y la evaluación. *Moderna Språk*, 100(1), 142-156.
- Mikroyannidis, A., Kroop, S. y Wolpers, M. (2015). Personal Learning Environments (PLEs): Visions and Concepts. En A. Mikroyannidis, S. Kroop y M. Wolpers (Eds.), *Responsive Open Learning Environments* (pp. 1-16). Cham: Springer International Publishing.
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2ª. ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ministerio de Educación (2004). Portfolio Europeo de las Lenguas +16. Guía de familiarización con el documento. Recuperado de <http://www.oapee.es/documentum/MECPRO/Web/weboapee/iniciativas/portfolios/portfolios-validados-esp/adultos/guiapeladultos.pdf?documentId=0901e72b80004496> (18 agosto 2013).
- Ministerio de Educación (2006). *El portfolio europeo de las lenguas y sus aplicaciones en el aula*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2004). *Guía Didáctica del Portfolio europeo de las lenguas para la Enseñanza Secundaria*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Recuperado de <http://www.oapee.es/documentum/MECPRO/Web/weboapee/iniciativas/portfolios/portfolios-validados-esp/secundaria/castellano/pelguiadidacticasecundaria.pdf?documentId=0901e72b800044be> (18 abril 2013).

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012). *Programa para la evaluación internacional de los alumnos. Informe español. Volumen I: Resultados y contexto*. Madrid: Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, Dirección General de Evaluación y cooperación territorial.
- Mira Giménez, M. J. (2012). *e-PEL: análisis comparativo y posibilidades del b-portfolio* (Tesis inédita de maestría). UNED, Madrid.
- Mohamad, S. N. A., Embi, M. A. y Nordin, N. M. (2016). A Preliminary Study of a Project-Based Learning (PjBL) into the Electronic Portfolio System. En *7th International Conference on University Learning and Teaching (InCULT 2014) Proceedings* (pp. 617-626). Singapur: Springer Singapore.
- Mondahl, M. y Razmerita, L. (2014). Social media, Collaboration and Social Learning— a Case-study of Foreign Language Learning. *Electronic Journal of E-Learning*, 12(4), 339-352.
- Monereo, C. (2001). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo*. Barcelona: Graó.
- Mora Sánchez, M. A. (1996). El papel del profesor en la autonomía del aprendizaje del alumno de español como lengua extranjera. En *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera I: actas del quinto Congreso Internacional de ASELE* (pp. 219-226). Málaga: Instituto Cervantes.
- Mora, J. A. (1998). *Acción tutorial y orientación educativa*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Morgan, D. L. (1988). *Focus Groups as Qualitative Research*. Newbury Park, Cal.: Sage.
- Muñoz-Justica, J. Sánchez, S., Sahagún, M. y Bria, M. (2008). Moodle y los e-portfolio. Recuperado de psicologiasocial.uab.es/moodleuab/es/webfm_send/65/1 (7 noviembre 2013).
- Murray, G. (2014). The Social Dimensions of Learner Autonomy and Self-Regulated Learning. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 5(4), 320-341.

- Navarro García Suelto, M. d. C. (2014). El e-portfolio como herramienta educativa y de motivación en educación secundaria: ventajas y dificultades en su aplicación. Un caso de estudio de investigación-acción. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 50, 1-17.
- Navarro, D. (2016, 10 de febrero). Pepe ya no quiere irse a Alemania. *Diario Información*, p. 8.
- Neilson, R. (2009). Digital Identity: the beginning of the Learner ePortfolio. ePortfolios and PLTs. Recuperado de http://groups.google.com/group/eportfolios-andplts/browse_thread/thread/ead59911b68e19ba (7 noviembre 2013).
- Nipken, K. L. (2010). *E-learning 2.0*. Múnich: Grin Verlag.
- Nunan, D. (2003). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nwosisi, C., Ferreira, A., Rosenberg, W. y Walsh, K. (2016). A Study of the Flipped Classroom and Its Effectiveness in Flipping Thirty Percent of the Course Content. *International Journal of Information and Education Technology*, 6(5), 348-351.
- O'Reilly, T. (2005). What Is Web 2.0? Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. Recuperado de <http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-Web-20.html> (31 mayo 2013).
- OAPEE (2010). EL e-PEL, Portfolio Europeo de las Lenguas. Recuperado de <https://www.oapee.es/e-pel/> (4 enero 2012).
- Orden 20/2011, de 24 de octubre, de la Conselleria de Educación, Formación y Empleo, por la que se regulan las pruebas homologadas para la obtención del certificado de Nivel Básico de las lenguas alemana, francesa, inglesa e italiana, cursadas por el alumnado de Educación Secundaria y de Formación Profesional de la Comunitat Valenciana. *DOCV*, nº. 6646, de 8 de noviembre de 2011.

- Orden 87/2013, de 20 de septiembre, de la Consellería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se regula la organización y funcionamiento de las escuelas oficiales de idiomas de la Comunitat Valenciana. *DOCV*, nº. 7118, de 25 de septiembre de 2013.
- Orden de 10 de marzo de 2008, de la Conselleria de Educación, por la que se regula la prueba de certificación de las enseñanzas de idiomas de régimen especial en la Comunitat Valenciana. *DOCV*, nº. 5728, de 26 de marzo de 2008.
- Orden de 31 de enero de 2008, de la Conselleria de Educación, por la que se regula la evaluación y promoción de las enseñanzas de idiomas de régimen especial en la Comunitat Valenciana. *DOCV*, nº. 5706, de 19 de febrero de 2008.
- O'Reilly, T. (2007). What is Web 2.0: Design patterns and business models for the next generation of software. Recuperado de http://mpira.ub.uni-muenchen.de/4578/1/MPRA_paper_4578.pdf (5 enero 2014).
- Orozco, M. (2013). ¿Qué es la web 3.0? Recuperado de <http://www.todomktblog.com/2013/05/que-es-la-web-3.0.html> (8 abril 2014).
- Ortega Calvo, A. (2004). El Marco Común Europeo de Referencia y el Portfolio Europeo de las Lenguas: Una base común para la enseñanza, el aprendizaje. En Ministerio de Educación (2004), *Aprendizaje de las lenguas extranjeras en el marco europeo* (pp. 77-96). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Ortiz de Mendivil, E. (2013). *Entorno de conocimiento y aprendizaje: el nuevo modelo de coach-educador*. Valencia: Instituto Mediterráneo Publicaciones.
- Palacios Martínez, I. M. (2006). Aprendiendo a aprender en el aula de las lenguas extranjeras. Las estrategias de aprendizaje y su tratamiento en el aula. En D. Cassany y J. Giráldez (Coord.), *El Portfolio europeo de las lenguas y sus aplicaciones en el aula* (pp. 129-170). Madrid: MEC.

- Palomares Ruiz, A. (2011). El modelo docente universitario y el uso de nuevas metodologías en la enseñanza, aprendizaje y evaluación. *Revista de Educación*, 355, 591-604.
- Palomo López, R., Ruiz Palmero, J. y Sánchez Rodríguez, J. (2006). Las TIC como agentes de innovación educativa. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/averroes/mochiladigital/didactica/tic_agentes_innovacion_educativa.pdf (4 agosto 2012).
- Pareja-Lora, A., Arús-Hita, J. , Read, T., Rodríguez-Arancón, P., Calle-Martínez, C., Pomposo, L. ... y Bárcena, E. (2013). Toward Mobile Assisted Language Learning Apps for Professionals that Integrate Learning into the Daily Routine. En L. Bradley y S. Thouëсны (Eds.), *20 Years of EUROCALL: Learning from the Past, Looking to the Future. Proceedings of the 2013 EUROCALL Conference, Évora, Portugal* (pp. 206-210). Dublín/Voillans: Research-publishing.net.
- Paricio Tato, M. S. (2004). Dimensión intercultural en la enseñanza de las lenguas y formación del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(4), 1-12.
- Parodi, J. C. (2013). Los programas educativos europeos. Del PAP a E4A. Los documentos EUROPASS. Recuperado de <http://isfoloa.isfol.it/handle/123456789/541> (4 julio 2014).
- Pascual Sevillano, M. A. (2013). La Universidad ante las posibilidades de los dispositivos móviles en al aprendizaje ubicuo. *Historia y Comunicación Social*, 18, 461-468.
- Pastor Cesteros, S. (2012). Portafolio docente y evaluación del profesorado de ELE. *Tinkuy: Boletín de investigación y debate*, 19, 5-27.
- Patton M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods. 3rd ed.* Thousand Oaks: Sage.

- Pedró, F. (2012). La integración de TIC en la era del aprendizaje ubicuo. Recuperado de <http://www.webinar.org.ar/conferencias/integracion-tic-era-del-aprendizaje-ubicuo?page=7> (24 febrero 2013).
- Peña-López, I. (2010). Funnelling concepts in education 2.0: PLE, E-Portfolio, Open Social Learning. Recuperado de <http://ictlogy.net/20100316-funnelling-concepts-in-education-2-0-ple-e-portfolio-open-social-learning/> (18 noviembre 2013).
- Perelló Juan, C. (2007). *El uso de la música para el desarrollo de las habilidades fonéticas, receptivas e interculturales en el ámbito del alemán como lengua extranjera* (Tesis inédita de doctorado). UNED, Madrid.
- 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), Alicante, 19-22 de septiembre de 2007.
- Piccardo, E. (2014). *Aligning frameworks of reference in language testing: The ACTFL proficiency guidelines and the common european framework of reference for languages*. Nueva York: Canadian Modern Language Rev.
- Pitzl, M. (2015). Understanding and misunderstanding in the Common European Framework of Reference: What we can learn from research on BELF and intercultural communication. *Journal of English as a Lingua Franca*, 4(1), 91-124. DOI: 10.1515/jelf-2015-0009
- Popkin, K. y Lamb, H. (2014). Systemic View of Online Learning Communities: The connection between Communication, Cooperation and Collaboration. *World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education*, 2014(1), 1603-1608.

- Pozo Vicente, C. y Díaz Cores, R. (2013). La evaluación como herramienta de aprendizaje de competencias comunicativas orales. *SIGNOS ELE*, 7, 1-16.
- Prendes Espinosa, M. P. y Sánchez Vera, M. d. M. (2008). Portafolio electrónico: posibilidades para los docentes. *Píxel-Bit*, 32, 21-34.
- Priego, C. M., Muñoz, G. N. y Ciesielkiewicz, M. (2015). Blogs as a Tool for the Development of Self-Regulated Learning Skills: A Project. *American Journal of Educational Research*, 3(1), 38-42. DOI: 10.12691/education-3-1-8
- Puerta Gil, C. A. y Sánchez Upegui, A. (2011). El correo electrónico: herramienta que favorece la interacción en ambientes educativos virtuales. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1(30), 36-62.
- Quesada Pacheco, A. (2013). Aprendizaje colaborativo en entornos virtuales: los recursos de la Web 2.0. *Revista de Lenguas Modernas*, 18, 337-350.
- Quintero Gómez, L. A. (2014). En busca del sentido de la evaluación del aprendizaje. Recuperado de <http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10839/964/Leidy%20Andrea%20Quintero%20Gomez.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (25 febrero 2015).
- 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> (14 octubre 2014).
- Rahim, M. B. (2015). E-portfolio indicator for competency assessment and virtual learning in Malaysia Skills Certification. Recuperado de http://www.tvet-online.asia/issue4/rahim_tveta4.pdf (17 marzo 2015).

- Rahimi, E., van den Berg, J. y Veen, W. (2015). Facilitating student-driven constructing of learning environments using Web 2.0 personal learning environments. *Computers & Education*, 81, 235-246. DOI: 10.1016/j.compedu.2014.10.012
- Rajagopal, K., Joosten-ten Brinke, D., Van Bruggen, J. y Sloep, P. B. (2011). Understanding personal learning networks: Their structure, content and the networking skills needed to optimally use them. *First Monday*, 17(1).
- Ramos Garzón, A. O. (2014). Tendencias Tecnológicas. Análisis de las Tecnologías Web y su aplicación en la educación. *Revista de Innovación e Investigación Ingenieril*, 3(5), 19-30.
- Rastrero Ruiz, M. (2007). *El Portafolio reflexivo del profesor como herramienta para la práctica reflexiva: un estudio de caso* (Tesis inédita de maestría). Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Ravet, S. (2008). The ePortfolio is dead? Long life to Digital Identity! (1). Learning Futures. Recuperado de <http://www.learningfutures.eu/2008/04/eportfolio-is-dead-long-life-to-digital.html> (13 junio 2013).
- Ravet, S. (2009). EIfEL becomes a MultiplePortfolio (MeP) organisation. Learning Futures. Recuperado de <http://www.learningfutures.eu/2009/05/eifel-becomes-multipleportfolio-mep.html> (5 junio 2013).
- Real Decreto 1629/2006, de 29 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE*, nº. 4, de 4 de enero de 2007.
- Recio Urdaneta, C. E., Saucedo Fernández, M., Jiménez Izquierdo, S. y Gómez Pérez, L. R. (2015). *Entornos personales de aprendizaje*. Congreso Virtual sobre Tecnología, Educación y Sociedad, Ciudad de México, 19-23 de enero.

- Recomendación R (98) 6 del Consejo de Ministros a los Estados miembros en lo concerniente a las lenguas modernas. Aprobado por el Comité de Ministros, de 17 de marzo de 1998, en la reunión de los ministros diputados.
- Renon, F. (2012). Personal Learning Environments (PLEs): Ecologies for building student capability for lifelong learning. Recuperado de <https://curve.carleton.ca/system/files/frp/27423.pdf> (23 octubre 2014).
- Resolución de 3 de febrero de 2012, de la Dirección General de Ordenación y Centros Docentes, por la que se regula la aplicación del Portfolio Europeo de las Lenguas electrónico, e-PEL(+14), en los centros de Educación Secundaria, de Formación de Personas Adultas y en las escuelas oficiales de idiomas de la Comunitat Valenciana y se establecen los requisitos para su aplicación. *DOCV*, nº. 6719, de 22 de febrero de 2012.
- Rey Sánchez, E. y Escalera Gámiz, Á. M (2011). El portafolio digital un nuevo instrumento de evaluación. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 21, 1-10.
- 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> (8 marzo 2015).
- Richardson, W. (2010). *Blogs, wikis, podcasts, and other powerful web tools for classrooms*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Richterich, R. (1998). La compétence stratégique: acquérir des stratégies de communication. En J. Sheils (Coord.), *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen* (pp. 188-212). París: Hachette.
- Rico García, M. M. y Agudo Garzón, J. E. (2016). Aprendizaje móvil de inglés mediante juegos de espías en Educación Secundaria. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19, 121-139.
- Ritt, A. y Hörtler, P. (2008). Security Aspects in Web 2.0 Mashup Systems. Recuperado de <http://www.fim.uni->

linz.ac.at/Lva/SE_Netzwerke_und_Sicherheit_Security_Considerations_in_Intercon_Networks/semH.pdf (1 abril 2013).

Rodrigues, R. (2013). El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, apoyada en el uso de un portafolio digital, en el marco de un programa de formación para académicos de la Universidad Centroamericana de Nicaragua. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/43124> (5 agosto 2014).

Rodríguez García, L. (2012). Diseño de un proyecto online para la intervención psicopedagógica en la enseñanza-aprendizaje de idiomas. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=560519> (18 mayo 2013).

Roig Vila, R. (2009). *El Portafolios a través del blog. Conjugando las TIC y la Didáctica. Asignatura "TIC y Educación Infantil" Maestro de Educación Infantil*. En M. J. Martínez Segura (Coord.), *El portafolios para el aprendizaje y la evaluación* (pp. 171-190). Murcia: Editorial de la Universidad de Murcia.

Rojas Molina, S. L. (2014). La Lingüística a Nivel Universitario: El Desafío de su Proceso de Aprendizaje en un Programa de Educación Bilingüe. *GIST Education and Learning Research Journal*, 8, 156-170.

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.

Romero Migueles, R. M. (2011). El "Portfolio europeo de lenguas": implementación en un centro prioritario de la Comunidad de Madrid. *Elia: Estudios de lingüística inglesa aplicada*, 11, 147-180.

Rosell-Aguilar, F. (2015). Podcasting as a Mobile Learning Technology: A Study of iTunes U Learners. *International Journal of Mobile and Blended Learning (IJMBL)*, 7(1), 41-60. DOI: <http://dx.doi.org/10.4018/ijmbl.2015010104>

- Rubin, H. J. y Rubin, I. S. (1995). *Qualitative interviewing. The art of hearing data*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ruipérez, G., Castrillo, M. D. y García Cabrero, J. C. (2011). Uso de Twitter para mejorar la competencia de la expresión escrita en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Arbor*, 187(extra 3 diciembre), 159-163. DOI: 10.3989/arbor.2011.Extra-3n3138
- Ruiz Madrid, N. y López Fernández, O. (2004). El portafolio europeo de lenguas y la sociedad de la digitalización: una metodología innovadora para la enseñanza-aprendizaje de lenguas y su adaptación al entorno digital. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa-RELATEC*, 3(1), 385-394.
- Ruiz, A. (2011). Personal Learning Environment (PLE). ¿El fin del portfolio? Recuperado de <http://www.cervantesenmanhattan.org/?p=92> (24 marzo 2014).
- Saavedra Torres, J. L. (2014). La web semántica: Un nuevo contexto para las relaciones consumidor-marca. *REDHECS: Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 9(17), 152-165.
- Safari, M. y Koosha, M. (2016). Instructional Efficacy of Portfolio for Assessing Iranian EFL Learners' Speaking Ability. *English Language Teaching*, 9(3), 102-116.
- Salaberri Ramiro, M. S. (2010). El Portfolio europeo de las lenguas y la evaluación de competencias lingüísticas. *Puertas abiertas: Revista de la Escuela de Lenguas*, 6, 12-14.
- 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. DOI:10.7575/aiac.all.v.6n.2p.37
- Salgueiro Feijoo, T. (2014). La competencia intercultural en francés lengua extranjera de 1º de ESO. Recuperado de <http://dspace.sheol.uniovi.es/dspace/handle/10651/27803> (8 enero 2015).

- Salinas, J. (2009). Nuevas modalidades de formación: entre los entornos virtuales institucionales y los personales de aprendizaje. En J. Tejada (Coord.), *Estrategias de innovación en la formación para el trabajo* (pp. 209-224). Madrid: Tornapunta Ediciones.
- Salinas, J. (2013). Enseñanza Flexible y Aprendizaje Abierto. Fundamentos clave de los PLEs. En L. Castañeda y J. Adell (Eds.), *Entornos Personales de Aprendizaje: Claves para el ecosistema educativo en red* (pp. 53-70). Alcoy: Marfil.
- Salkind, N. J. (1999). *Métodos de investigación (3ª ed.)*. Ciudad de México: Prentice-Hall.
- Sánchez Arán, I. (2012). El futuro de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras mediante las TIC: web 3.0 y e-learning 3.0 Recuperado de <https://prezi.com/n2gdx4klfker/el-futuro-de-la-ensenanza-y-aprendizaje-de-lenguas-extranjeras-mediante-las-tic-web-30-y-e-learning-30/> (4 mayo 2014).
- Sánchez Sánchez, G. (2014). *Estudio de la competencia intercultural en estudiantes universitarios de magisterio lengua extranjera (inglés). Propuestas didácticas para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural* (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Murcia, Murcia.
- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: Mc Graw and Hill Interamericana.
- Sandlund, E., Sundqvist, P. y Nyroos, L. (2016). Testing L2 Talk: A Review of Empirical Studies on Second-Language Oral Proficiency Testing. *Language and Linguistics Compass*, 10(1), 14–29. DOI: 10.1111/lnc3.12174.
- Santamaría González, F. (2006). La Web 2.0: Características, implicancias en el entorno educativo y algunas de sus herramientas. Recuperado de http://www.iesevirtual.edu.ar/virtualeduca/ponencias2006/La%20Web20_Santamaría.pdf (22 abril 2013).

- Santiago Campión, R. y Navaridas Nalda, F. (2012). La web 2.0 en escena. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, 41, 19-30.
- Santos, M. A., Etxeberria, F., Lorenzo, M. y Prats, E. (2012). Web 2.0 y redes sociales. Implicaciones educativas. *SITE*, XXXI, 1-34.
- Sanz Gil, M. (2003). Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación y la autonomía de aprendizaje de lenguas. Análisis crítico y estudio de casos en el aprendizaje del FLE. Recuperado de <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/29575> (4 mayo 2013).
- Schunk, D. H. y Zimmerman, B. J. (1998). *Self-Regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice*. Nueva York: Guilford Press.
- SCOPEO (2009). Formación Web 2.0. *Monográfico SCOPEO*, 1.
- Seliger, H. W. y Shohamy, E. G. (1989). *Second language research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(1-4), 209-232.
- Selinker, L. (2014). Interlanguage 40 years on. En Z. Han y E. Tarone (Eds.), *Interlanguage: forty years later* (vol. 39) (pp. 221-246). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Seman, S. A. A., Rashid, W. E. W. y Nasir, H. M. (2012). E-teaching Portfolio Implementation using Mahara Open Source Management System. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 65, 974-979.
- Sembill, D. (1996). Systemisches Denken, Selbstorganisiertes Lernen, Ganzheitliches Handeln. Systemtheoretische Reflexionen und erziehungswissenschaftliche Umsetzungen. En K. Beck, T. Deissinger, W. Müller y M. Zimmermann (Eds.), *Berufserziehung im Umbruch. Didaktische Herausforderungen und Ansätze zu ihrer Bewältigung* (pp. 61-78). Weinheim: Deutscher Studienverlag.

- Sevillano García, M. L. y Vázquez Cano, E. (2014). Análisis de la funcionalidad didáctica de las tabletas digitales en el espacio europeo de educación superior. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 11(3), 47-81. DOI: <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v11i3.1808>.
- Shimabukuro, J. (2011). At Last – Recognition for Blog-based Portfolios. Recuperado de <http://etcjournal.com/2011/10/22/at-last-%E2%80%93-recognition-of-blog-based-portfolios/> (8 mayo 2014).
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International journal of instructional technology and distance learning*, 2(1), 3-10.
- Siemens, G. (2006). Knowing knowledge. Recuperado de <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=Pj41TomgKXYC&oi=fnd&pg=PR5&ots=WtIFMpxSqD&sig=vTy3ga72Z-YMNTnKiseOVMngRZ8#v=onepage&q&f=false> (15 octubre 2013).
- Slavin, R. (1978). Student teams and achievement divisions. *Journal of Research and development in Education*, 12, 39-49.
- Šliogerienė, J. (2016). The Register of Progress in Self-Directed Language Learning. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 17(17), 179-187.
- Smyth, R. y Leone, S. (2013). *Characterisation of a personal learning environment as a lifelong learning tool*. Berlín: Springer.
- Söhrman, I. y Mighetto, D. (2006). Proyecto de Estudio del Portfolio Electrónico Europeo de las Lenguas. Recuperado de <http://rudar.ruc.dk/handle/1800/8476> (11 octubre 2013).
- Soler Canela, O. (2006). *La evaluación de ELE y el marco común europeo de referencia*. I Congreso Nacional: 2006, año del español en Noruega: un reto posible. Oslo, 8-9 de septiembre.

- Soraya, P. y Andocilla, A. (2014). El Portafolio estudiantil en la evaluación de aprendizajes de la lengua extranjera inglés en el nivel superior de la Escuela de Educación Básica “Manuela Espejo” de la ciudad de Ambato de la provincia de Tungurahua. Recuperado de <http://repo.uta.edu.ec/handle/123456789/7777> (3 diciembre 2014).
- Sossouvi, L. F. (2016). Enseñanza y aprendizaje del ELE en Benín: ¿qué puede aportar la adaptación del MCER?/Teaching and learning of SFL in Benin: What can provide the adaptation of the CEFR? *Tejuelo*, 23(1), 36-62.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ed. Morata.
- Suárez Pazos, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en educación. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1(1), 40-56.
- Thomas, M. y Reinders, H. (Eds.) (2010). *Task-based language learning and teaching*. Londres: Continuum.
- Tíscar, L. (2011). Twitter y sus funciones comunicativas. *Lenguaje y Textos*, 34, 39-46.
- Tomé, L., Pérez Lobato, J. M., Jiménez Gil, M. C. y Fernández, C. (2007). Monográfico LAMS. Recuperado de <http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/gl/software/software-general/536-monograficolams> (29 julio 2013).
- Torres, L. (2011). Aprender a aprender: competencia digital y entornos personales de aprendizaje. Recuperado de <http://bibliotecaescolardigital.es/comunidad/BibliotecaEscolarDigital/recurso/ola-torres-aprender-a-aprender-competencia-digital/c52ef42e-7344-42cf-994c-15ee85000406> (13 enero 2013).
- Tosun, N. y Bariş, M. F. (2011). E-Portfolio applications in education. *The Online Journal Of New Horizons In Education*, 1, 44-54.

- Trim, J., North, B. y Coste, D. (1996). *Modern languages: learning, teaching, assessment. A common European framework of reference. Draft 2 of a framework proposal*. Bruselas: Consejo de Europa.
- Trujillo F. (2011). El PEL en las II Jornades sobre Plurilingüisme en la Comunitat Valenciana. Recuperado de <http://fernandotrujillo.es/el-pel-en-las-ii-jornades-sobre-plurilinguisme-en-la-comunitat-valenciana/> (26 octubre 2014).
- Trujillo Sáez, F. (2001). Objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras: De la competencia lingüística a la competencia intercultural. Recuperado de <http://fernandotrujillo.es/wp-content/uploads/2010/05/objetivos.pdf> (6 marzo 2013).
- Trujillo Sáez, F. (2005). En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. *Porta Linguarum*, 4.
- Trujillo Sáez, F. (2006). La cultura y el Portfolio Europeo de las Lenguas. En D. Cassany, I. Aranzabe y J. G. Ceballos-Escalera, *El Portafolio Europeo de las Lenguas y sus aplicaciones en el aula* (pp. 109-118). Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado, MEC.
- Trujillo Sáez, F. (2010). La competencia en comunicación lingüística como proyecto de centro: retos, posibilidades y ejemplificaciones. *Lenguaje y textos*, 32, 35-40.
- Trujillo, F. (2014). *Artefactos digitales: Una escuela digital para la educación de hoy*. Barcelona: Graó.
- Tu, C. H., Yen, C. J. y Sujo-Montes, L. E. (2015). Personal Learning Environments and Self-Regulated Learning. En R. Papa (Ed.), *Media Rich Instruction: Connecting curriculum to all learners* (pp. 35-48). Nueva York: Springer International Publishing+Business Media New York.
- Tur Ferrer, G. (2013). Projecte de portafoli electrònic amb eines web 2.0 en els estudis de grau d'educació infantil de la universitat de les Illes Balears a la seu d'Eivissa: Estudi de cas. *Anuari de l'Educació de les Illes Balears*, 2013, 404-417.

- Tur Ferrer, G. y Urbina Ramírez, S. (2016). Rúbrica para la evaluación de portafolios electrónicos en el entorno de la web social. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, 48, 83-96. DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2016.i48.06>.
- Tur, G., y Marín, V. I. (2015). Enriqueciendo el aprendizaje con social media: las percepciones del alumnado sobre Twitter usado en una actividad de debate. *New approaches in educational research*, 4(1), 51-59. DOI: 10.7821/naer.2015.1.102
- Vaezi, R. y Koosha, M. (2016). The Instructional Efficacy of Strategy-based Instruction via Electronic Portfolio Assessment in Improving Reading Proficiency of Iranian Intermediate EFL Students. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 7(2 S1), 476. DOI:10.5901/mjss.2016.v7n2s1p476
- Van Lier, L. (2014). *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy and authenticity*. Nueva York: Routledge.
- Van Tartwijk, J., Driessen, E., Hoerberings, B., Kösters, J., Ritzen, M. y Stokking, K. (2003). *Werken met een elektronisch portfolio*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Varo Domínguez, D. y Cuadros Muñoz, R. (2013). Twitter y la enseñanza del español como segunda lengua. *Redele*, 25.
- Vázquez, E. (2006). Necesidades de formación para facilitar la implementación del Portfolio Europeo de las Lenguas en la práctica cotidiana de las aulas. Recuperado de eibz.educacion.navarra.es/baliabideak/portfolioa/.../elisa_vazquez_ilz.pps (30 abril 2013).
- Vázquez-Cano, E. y Sevillano, M. L. (2011). *Educadores en Red. Elaboración y edición de materiales audiovisuales para la enseñanza*. Madrid: UNED-Ediciones Académicas.
- Vázquez-Cano, E., Martín-Monje, E. y Fernández-Álvarez, M. (2014). El rol de las e-rúbricas en la evaluación de materiales digitales para la enseñanza de lenguas en

- entornos virtuales de aprendizaje. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 135-157.
- Vogten, H. y Koper, R. (2014). Towards a new generation of Learning Management Systems. Recuperado de <http://dspace.learningnetworks.org/bitstream/1820/5345/1/position-paper%20v5.pdf> (25 febrero 2015).
- Watts, M. y Ebbutt, D. (1987). More than the sum of the parts: research methods in group interviewing. *British Educational Research Journal*, 13(1), 25-34.
- Weir, C. J. (2005). Limitations of the Common European Framework for Developing Comparable Examinations and Tests. *Language Testing*, 22, 281-300.
- Whittle, A. y Lyster, R. (2016). Focus on Italian Verbal Morphology in Multilingual Classes. *Language Learning*, 66(1), 31-59.
- Wicks, D. (2011). 10 Questions about bPortfolios. Recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=hvTG9VgIIYs> (3 noviembre 2013).
- Windley, P. (2005). *Digital Identity*. Sebastopol: O'Reilly.
- Wong, L. H., Chai, C. S. y Aw, G. P. (2015). What Seams Do We Remove in Learning a Language?—Towards a Seamless Language Learning Framework. En L. H. Wong, M. Milrad, y M. Specht, *Seamless Learning in the Age of Mobile Connectivity* (pp. 295-317). Singapur: Springer Singapore.
- Yancey, K. B. (2015). The social life of reflection: Notes toward an ePortfolio-based model of reflection. En M. E. Ryan, *Teaching Reflective Learning in Higher Education* (pp. 189-202). Springer International Publishing.
- Yang, S. C. y Chen, J. J. (2014). Fostering foreign language learning through technology-enhanced intercultural projects. *Language Learning & Technology*, 18(1), 57-75.

- Zabalza Beraza, M. A. (2006). La convergencia como oportunidad para mejorar la docencia universitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 37-69.
- Zambrano Ponguillo, M. (2014). El e-PEL, una herramienta para desarrollar las competencias básicas en lenguas extranjeras. Recuperado de <http://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/5063> (15 diciembre 2014).
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: an overview. *Educational Psychologist*, 25, 3-17.

ANEXO 1: Carta presentada a la dirección de la EOI Alicante

Alicante, a 1 de diciembre de 2014

Estimada sra. D^a. Mercedes Pozo García:

Me pongo en contacto con usted para comunicarle mi interés en realizar durante el segundo y tercer trimestre del curso actual (2014-2015) una investigación en el marco de mi tesis doctoral sobre el e-PEL como herramienta de enseñanza-aprendizaje de idiomas en la EOI Alicante.

El objetivo principal es analizar el efecto positivo de esta herramienta en lo que se refiere al aprendizaje lingüístico y estratégico y a la evaluación, ya que desde su presentación en 2010 no se ha realizado ningún estudio en este ámbito educativo.

En calidad de profesor-investigador me comprometo a:

- Explicar al equipo directivo, con anterioridad al inicio de la investigación, los objetivos y finalidades que se pretenden alcanzar, así como las características, requisitos y condiciones del estudio.
- Informar al centro de la evolución del proyecto en sus distintas fases.
- Exponer las conclusiones a la comunidad educativa para que puedan servir de mejora y favorezcan la calidad de la enseñanza-aprendizaje.
- Solicitar autorización a los sujetos de la investigación.
- Garantizar el anonimato de los resultados obtenidos y su utilización con fines exclusivamente científicos y pedagógicos.
- El estudio se realizará únicamente con el alumnado que con anterioridad haya aceptado las condiciones del mismo.

Sin otro particular, le saluda atentamente:

Màrio J. Mira Giménez

ANEXO 2: El Portfolio Europeo de las Lenguas Electrónico (e-PEL)

El e-PEL es una aplicación electrónica alojada en un servidor institucional central, protegida con contraseña y protección de datos. Permite el acceso desde cualquier punto con conexión a Internet. El e-PEL constituye un documento en el que los alumnos pueden registrar su aprendizaje de idiomas y experiencias culturales, ya sea en el ámbito académico, como fuera de él. Se caracteriza porque es propiedad del usuario para ser gestionado y actualizado durante toda su vida. Asimismo, constituye una herramienta de autoevaluación, ya que el titular puede evaluar él mismo su competencia lingüística.

Además, supone una herramienta pedagógica para el aprendizaje de idiomas e informativa de su competencia lingüística. El e-PEL se basa en el MCERL y está especialmente diseñado para mejorar la calidad del aprendizaje y el uso de idiomas.

El e-PEL se compone de tres secciones con los siguientes propósitos:

- El *Pasaporte* de Lenguas resume la identidad y competencia lingüística y cultural del usuario de acuerdo con criterios comunes adoptados en toda Europa. Puede servir como complemento a los certificados oficiales.
- La *Biografía* describe las experiencias, lingüísticas y culturales de los usuarios y los objetivos futuros en cada idioma que el titular domina y aprende. Está diseñado para guiar a los alumnos en la planificación de su aprendizaje y en la evaluación de su progreso.
- El *Dossier* recoge ejemplos del aprendizaje de los alumnos para ilustrar su competencia lingüística.

Esta herramienta puede ser útil para tu aprendizaje, por lo que la utilizaremos en clase hasta final de curso. Te ruego firmes el documento si estás dispuesto a que analice tus experiencias como parte de mi investigación de doctorado. En cualquier caso, gracias por tu colaboración.

El/La alumn@ _____ está de acuerdo en participar en este proyecto de investigación del e-PEL.

Alicante, 9 de diciembre de 2014

Firmado:

ANEXO 3: Cuestionario

Estimad@ alumn@:

Este cuestionario es forma parte de una investigación sobre la utilización del e-PEL en la enseñanza-aprendizaje de lenguas en EOI. Tus respuestas serán totalmente confidenciales y se utilizarán solo con fines científicos. Te ruego que contestes a todas las cuestiones con la mayor sinceridad. Lo importante es **TU OPINIÓN**.

El cuestionario consta de dos partes. La primera trata sobre cómo has aprendido y cómo te gustaría aprender alemán. A continuación, encontrarás afirmaciones, que debes leer y decidir hasta qué punto estás de acuerdo o desacuerdo con ellas. Al lado de cada una, encontrarás una escala del 1 al 5. Elige una única respuesta y márcala con una cruz. Al final, hay tres cuestiones que deberás responder brevemente.

La segunda parte contiene un cuestionario sobre tu perfil, cuyos datos son totalmente anónimos: no tienes que escribir tu nombre ni apellidos.

En caso de alguna pregunta, no dudes en preguntarme. **GRACIAS POR TU COLABORACIÓN.**

CUESTIONARIO

Lee las afirmaciones (1-11) y marca con una cruz el número que se corresponde con tu opinión. Lee las cuestiones (12-14) y responde brevemente. La correspondencia de los números es la siguiente:

- 5-Totalmente de acuerdo
 4-Parcialmente de acuerdo
 3-Indeciso
 2-Parcialmente en desacuerdo
 1-Totalmente en desacuerdo

Cuestionario sobre el e-PEL	
1. El e-PEL me ha ayudado en mi proceso de aprendizaje: ahora soy consciente de lo que aprendo y cómo lo aprendo.	1 2 3 4 5
2. El tiempo empleado en el PEL compensa por lo aprendido.	1 2 3 4 5
3. He podido gestionar el e-PEL sin problemas porque el formato digital es adecuado.	1 2 3 4 5
4. El e-PEL se adapta a la enseñanza-aprendizaje de la EOI.	1 2 3 4 5
5. He aprendido nuevas estrategias para aprender contenidos.	1 2 3 4 5
6. He aprendido nuevas estrategias para planear mi aprendizaje.	1 2 3 4 5
7. He experimentado que aprender con los compañeros me ayuda en mi aprendizaje.	1 2 3 4 5
8. He aprendido a evaluarme y es útil para mi aprendizaje.	1 2 3 4 5
9. Mi calificación y la del profesor coincidían.	1 2 3 4 5
10. La evaluación del profesor es más importante que la mía.	1 2 3 4 5
11. Evaluarme me ha hecho reflexionar sobre mis errores y ha sido útil.	1 2 3 4 5
12. Describe lo que más te ha gustado del e-PEL y por qué.	
13. Describe lo que menos te ha gustado del e-PEL y por qué.	
14. Describe lo que cambiarías del e-PEL y cómo lo harías.	

Datos del perfil
(1) Sexo: <input type="checkbox"/> H <input type="checkbox"/> M
(2) Edad: ____ años
(3) Nivel de estudios: <input type="checkbox"/> universitarios <input type="checkbox"/> bachillerato/FP <input type="checkbox"/> ESO
(4) Ocupación: <input type="checkbox"/> desempleado <input type="checkbox"/> estoy trabajando <input type="checkbox"/> estoy estudiando

¡Muchas gracias por tu colaboración!

ANEXO 4: Descriptores de comprensión de lectura en general

C2	Comprende e interpreta de forma crítica prácticamente cualquier forma de lengua escrita, incluidos textos abstractos y de estructura compleja o textos literarios y no literarios con muchos coloquialismos. Comprende una amplia gama de textos largos y complejos, y aprecia distinciones sutiles de estilo y significado tanto implícito como explícito.
C1	Comprende con todo detalle textos extensos y complejos, tanto si se relacionan con su especialidad como si no, siempre que pueda volver a leer las secciones difíciles.
B2	Lee con un alto grado de independencia, adaptando el estilo y la velocidad de lectura a distintos textos y finalidades y utilizando fuentes de referencia apropiadas de forma selectiva. Tiene un amplio vocabulario activo de lectura, pero puede tener alguna dificultad con modismos poco frecuentes.
B1	Lee textos sencillos sobre hechos concretos que tratan sobre temas relacionados con su especialidad con un nivel de comprensión satisfactorio.
A2	Comprende textos breves y sencillos sobre asuntos cotidianos si contienen vocabulario muy frecuente y cotidiano o relacionado con el trabajo. Comprende textos breves y sencillos que contienen vocabulario muy frecuente, incluyendo una buena parte de términos de vocabulario compartidos a nivel internacional.
A1	Es capaz de comprender textos muy breves y sencillos, leyendo frase por frase, captando nombres, palabras y frases básicas y corrientes y volviendo a leer cuando lo necesita.

ANEXO 5: Descriptores de comprensión de auditiva en general

C2	No tiene dificultad en comprender cualquier tipo de habla, incluso a la velocidad rápida propia de los hablantes nativos, tanto en conversaciones cara a cara como en discursos retransmitidos.
	Comprende lo suficiente como para seguir un discurso extenso sobre temas abstractos y complejos que sobrepasan su especialidad, aunque puede que tenga que confirmar algún que otro detalle, sobre todo si no está acostumbrado al acento.
C1	Reconoce una amplia gama de expresiones idiomáticas y coloquiales, y aprecia cambios de registro.
	Es capaz de seguir un discurso extenso incluso cuando no está claramente estructurado y cuando las relaciones son sólo supuestas y no están señaladas explícitamente.
	Comprende cualquier tipo de habla, tanto conversaciones cara a cara como discursos retransmitidos, sobre temas, habituales o no, de la vida personal, social, académica o profesional. Sólo inciden en su capacidad de comprensión el ruido excesivo de fondo, una estructuración inadecuada del discurso o un uso idiomático de la lengua.
B2	Comprende las ideas principales de un discurso complejo lingüísticamente que trate tanto temas concretos como abstractos pronunciados en un nivel de lengua estándar, incluyendo debates técnicos dentro de su especialidad.
	Comprende discursos extensos y líneas complejas de argumentación siempre que el tema sea razonablemente conocido y el desarrollo del discurso se facilite con marcadores explícitos.
	Comprende información concreta relativa a temas cotidianos o al trabajo e identifica tanto el mensaje general como los detalles específicos siempre que el discurso esté articulado con claridad y con un acento normal.
B1	Comprende las principales ideas de un discurso claro y en lengua estándar que trate temas cotidianos relativos al trabajo, la escuela, el tiempo de ocio, incluyendo breves narraciones.
	Comprende lo suficiente como para poder enfrentarse a necesidades concretas siempre que el discurso esté articulado con claridad y con lentitud. Comprende frases y expresiones relacionadas con áreas de prioridad inmediata (por ejemplo, información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo) siempre que el discurso esté articulado con claridad y con lentitud.
A2	
A1	Comprende discursos que sean muy lentos, que estén articulados con cuidado y con las suficientes pausas para asimilar el significado.

ANEXO 6: Descriptores de expresión escrita en general

-
- | | |
|----|--|
| C2 | Escribes textos complejos con claridad y fluidez y con un estilo apropiado y eficaz y una estructura lógica que ayuda al lector a encontrar las ideas significativas. |
| C1 | Escribes textos claros y bien estructurados sobre temas complejos resaltando las ideas principales, ampliando con cierta extensión y defendiendo sus puntos de vista con ideas complementarias, motivos y ejemplos adecuados, y terminando con una conclusión apropiada. |
| B2 | Escribes textos claros y detallados sobre una variedad de temas relacionados con su especialidad, sintetizando y evaluando información y argumentos procedentes de varias fuentes. |
| B1 | Escribes textos sencillos y cohesionados sobre una serie de temas cotidianos dentro de su campo de interés enlazando una serie de distintos elementos breves en una secuencia lineal. |
| A2 | Escribes una serie de frases y oraciones sencillas enlazadas con conectores sencillos tales como «y», «pero» y «porque». |
| A1 | Escribes frases y oraciones sencillas y aisladas. |
-

ANEXO 7: Descriptores de expresión oral en general

C2	Produce discursos claros, fluidos y bien estructurados cuya estructura lógica resulta eficaz y ayuda al oyente a fijarse en elementos significativos y a recordarlos.
C1	Realiza descripciones y presentaciones claras y detalladas sobre temas complejos, integrando otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión adecuada.
B2	Realiza descripciones y presentaciones claras y sistemáticamente desarrolladas, resaltando adecuadamente los aspectos significativos y los detalles relevantes que sirvan de apoyo.
B1	Realiza descripciones y presentaciones claras y detalladas sobre una amplia serie de asuntos relacionados con su especialidad, ampliando y defendiendo sus ideas con aspectos complementarios y ejemplos relevantes.
B1	Puede llevar a cabo con razonable fluidez una descripción sencilla de una variedad de temas que sean de su interés, presentándolos como una secuencia lineal de elementos.
A2	Sabe hacer una descripción o presentación sencilla de personas, condiciones de vida o trabajo, actividades diarias, cosas que le gustan o no le gustan, en una breve lista de frases y oraciones sencillas.
A1	Puede expresarse con frases sencillas y aisladas relativas a personas y lugares.

ANEXO 8: Descriptores de interacción escrita en general

C2	Como C1.
C1	Se expresa con claridad y precisión, y se relaciona con el destinatario con flexibilidad y eficacia.
B2	Expresa noticias y puntos de vista con eficacia cuando escribe y establece una relación con los puntos de vista de otras personas.
B1	Transmite información e ideas sobre temas tanto abstractos como concretos, comprueba información y pregunta sobre problemas o los explica con razonable precisión. Escribe cartas y notas personales en las que pide o transmite información sencilla de carácter inmediato, haciendo ver los aspectos que cree importantes.
A2	Escribe notas breves y sencillas sobre temas relativos a áreas de necesidad inmediata.
A1	Sabe cómo solicitar y ofrecer información sobre detalles personales por escrito.

ANEXO 9: Descriptores de interacción oral en general

C2	Posee un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales y es consciente de los niveles connotativos del significado. Transmite con precisión sutiles matices de significado utilizando, con razonable precisión, una amplia serie de procedimientos de modificación. Sabe sortear las dificultades con tanta discreción que el interlocutor apenas se da cuenta de ello.
C1	Se expresa con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo. Domina un amplio repertorio léxico que le permite suplir sus deficiencias fácilmente con circunloquios. Apenas hay una búsqueda evidente de expresiones o estrategias de evitación: sólo un tema conceptualmente difícil puede obstaculizar un discurso fluido y natural.
B2	Habla con fluidez, precisión y eficacia sobre una amplia serie de temas generales, académicos, profesionales o de ocio marcando con claridad la relación entre las ideas. Se comunica espontáneamente y posee un buen control gramatical sin dar muchas muestras de tener que restringir lo que dice y adoptando un nivel de formalidad adecuado a las circunstancias. Participa en conversaciones con un grado de fluidez y espontaneidad que posibilita la interacción habitual con hablantes nativos sin suponer tensión para ninguna de las partes. Resalta la importancia personal de ciertos hechos y experiencias, expresa y defiende puntos de vista con claridad proporcionando explicaciones y argumentos adecuados.
B1	Se comunica con cierta seguridad tanto en asuntos que son habituales como en los poco habituales, relacionados con sus intereses personales y su especialidad. Intercambia, comprueba y confirma información, se enfrenta a situaciones menos corrientes y explica el motivo de un problema. Es capaz de expresarse sobre temas más abstractos y culturales como pueden ser películas, libros, música, etc. Es capaz de sacarle bastante partido a un repertorio lingüístico sencillo para enfrentarse a la mayoría de las situaciones que pueden surgir cuando se viaja. Participa sin preparación previa en conversaciones que traten temas cotidianos, expresa opiniones personales e intercambia información sobre temas habituales de interés personal o pertinentes en la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y hechos de actualidad).
A2	Participa en conversaciones con razonable comodidad en situaciones estructuradas y en conversaciones breves siempre que la otra persona le ayude si es necesario. Se desenvuelve en intercambios sencillos y habituales sin mucho esfuerzo; plantea y contesta preguntas e intercambia ideas e información sobre temas cotidianos en situaciones predecibles de la vida diaria. Se comunica en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio sencillo y directo de información y que traten asuntos cotidianos relativos al trabajo y al tiempo libre. Se desenvuelve en intercambios sociales muy breves pero casi nunca comprende lo suficiente como para mantener una conversación por su cuenta.
A1	Participa en conversaciones de forma sencilla, pero la comunicación depende totalmente de que haya repeticiones a ritmo más lento, reformulaciones y rectificaciones. Sabe plantear y contestar preguntas sencillas, realizar afirmaciones sencillas y responder a las afirmaciones que se le hacen en áreas de necesidad inmediata o sobre temas muy cotidianos.

ANEXO 10: Niveles comunes de referencia: cuadro de autoevaluación de comprensión auditiva y de lectura

Nivel	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Comprensión auditiva	Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.	Comprendo frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo). Soy capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos.	Comprendo las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etc. Comprendo la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente lenta y clara.	Comprendo discursos y conferencias extensos e incluso sigo líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido. Comprendo casi todas las noticias de la televisión y los programas sobre temas actuales. Comprendo la mayoría de las películas en las que se habla en un nivel de lengua estándar.	Comprendo discursos extensos incluso cuando no están estructurados con claridad y cuando las relaciones están sólo implícitas y no se señalan explícitamente. Comprendo sin mucho esfuerzo los programas de televisión y las películas.	No tengo ninguna dificultad para comprender cualquier tipo de lengua hablada, tanto en conversaciones en vivo como en discursos retransmitidos, aunque se produzcan a una velocidad de hablante nativo, siempre que tenga tiempo para familiarizarme con el acento.
	Comprensión de lectura	Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas, por ejemplo las que hay en letreros, carteles y catálogos.	Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios y comprendo cartas personales breves y sencillas.	Comprendo textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionada con el trabajo. Comprendo la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.	Soy capaz de leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos. Comprendo la prosa literaria contemporánea.	Comprendo textos largos y complejos de carácter literario o basados en hechos, apreciando distinciones de estilo. Comprendo artículos especializados e instrucciones técnicas largas, aunque no se relacionen con mi especialidad.

ANEXO 11: Niveles comunes de referencia: cuadro de autoevaluación de expresión e interacción oral y expresión escrita

HABLAR

- A1** Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo sobre otras palabras y a una velocidad más lenta y me ayude a formular lo que intento decir. Planteo y contesto preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.
Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas que conozco.
- A2** Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo.
Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual o el último que tuve.
- B1** Sé desentenderme en casi todas las situaciones que se me presentan cuando viajo donde se habla esa lengua. Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales).
Sé enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones.
- B2** Puedo participar en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad, lo que posibilita la comunicación normal con hablantes nativos. Puedo tomar parte activa en debates desarrollados en situaciones cotidianas explicando y defendiendo mis puntos de vista. Presento descripciones claras y detalladas de una amplia serie de temas relacionados con mi especialidad.
Sé explicar un punto de vista sobre un tema exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones.
- C1** Me expreso con fluidez y espontaneidad sin tener que buscar de forma muy evidente las expresiones adecuadas. Utilizo el lenguaje con flexibilidad y eficacia para fines sociales y profesionales.
Formulo ideas y opiniones con precisión y relaciono mis intervenciones hábilmente con las de otros hablantes.
Presento descripciones claras y detalladas sobre temas complejos que incluyen otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión apropiada.
- C2** Tomo parte sin esfuerzo en cualquier conversación o debate y conozco bien modismos, frases hechas y expresiones coloquiales. Me expreso con fluidez y transmito matices sutiles de sentido con precisión. Si tengo un problema, sorteo la dificultad con tanta discreción que los demás apenas se dan cuenta.

ESCRIBIR

- A1** Soy capaz de escribir postales cortas y sencillas, por ejemplo para enviar felicitaciones.
Sé rellenar formularios con datos personales, por ejemplo mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección en el formulario del registro de un hotel.
-
- A2** Soy capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a mis necesidades inmediatas.
Puedo escribir cartas personales muy sencillas, por ejemplo agradeciendo algo a alguien.
-
- B1** Soy capaz de escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas que me son conocidos o de interés personal.
Puedo escribir cartas personales que describen experiencias e impresiones.
-
- B2** Soy capaz de escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con mis intereses.
Puedo escribir redacciones o informes transmitiendo información o proponiendo motivos que apoyen o refuten un punto de vista concreto. Sé escribir cartas que destacan la importancia que le doy a determinados hechos y experiencias.
-
- C1** Soy capaz de expresarme en textos claros y bien estructurados exponiendo puntos de vista con cierta extensión.
Puedo escribir sobre temas complejos en cartas, redacciones o informes resaltando lo que considero que son aspectos importantes. Seleccione el estilo apropiado para los lectores a los que van dirigidos mis escritos.
-
- C2** Soy capaz de escribir textos claros y fluidos en un estilo apropiado. Puedo escribir cartas, informes o artículos complejos que presentan argumentos con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas.
Escribo resúmenes y reseñas de obras profesionales o literarias.
-

ANEXO 12: Resultados individuales de los sujetos del estudio en las tres tomas de datos

Tabla 45

Resultados del sujeto 1 del grupo de control

	Pretest	Test	Postest
CE	65	70	75
CO	40	45	75
EE	75	50	70
EO	60	60	60

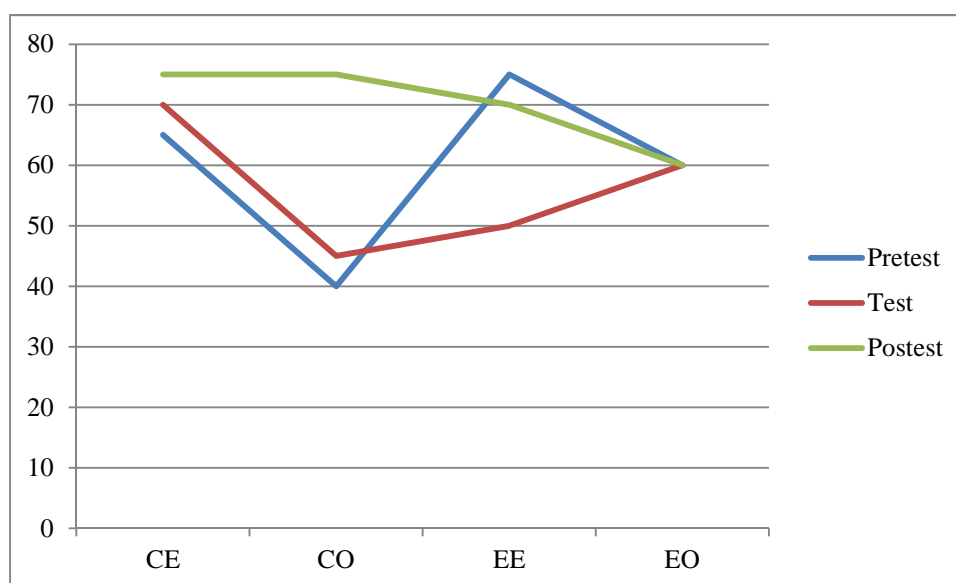


Figura 85: Resultados del sujeto 1 del grupo de control

Tabla 46

Resultados del sujeto 2 del grupo de control

	Pretest	Test	Postest
CE	60	-	-
CO	35	-	-
EE	50	-	-
EO	50	-	-

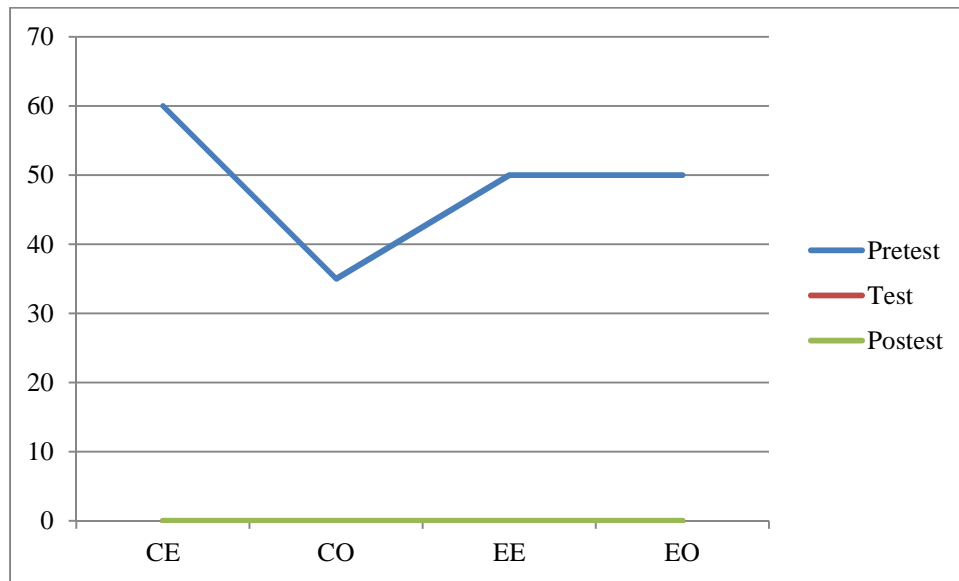


Figura 86: Resultados del sujeto 2 del grupo de control

Tabla 47

Resultados del sujeto 3 del grupo de control

	Pretest	Test	Posttest
CE	55	50	55
CO	65	45	85
EE	75	60	85
EO	60	60	60

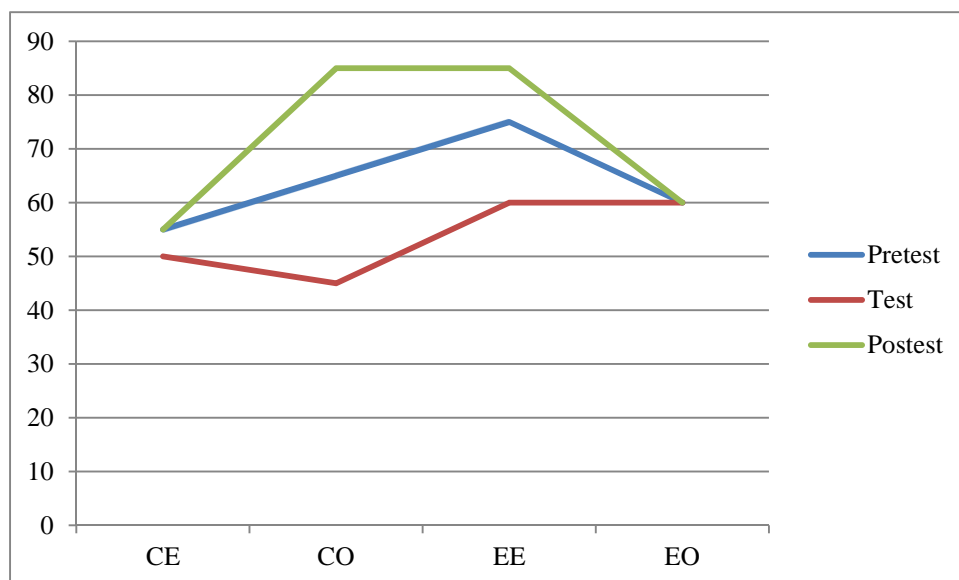


Figura 87: Resultados del sujeto 3 del grupo de control

Tabla 48

Resultados del sujeto 4 del grupo de control

	Pretest	Test	Postest
CE	60	40	-
CO	50	45	-
EE	40	90	-
EO	70	70	-

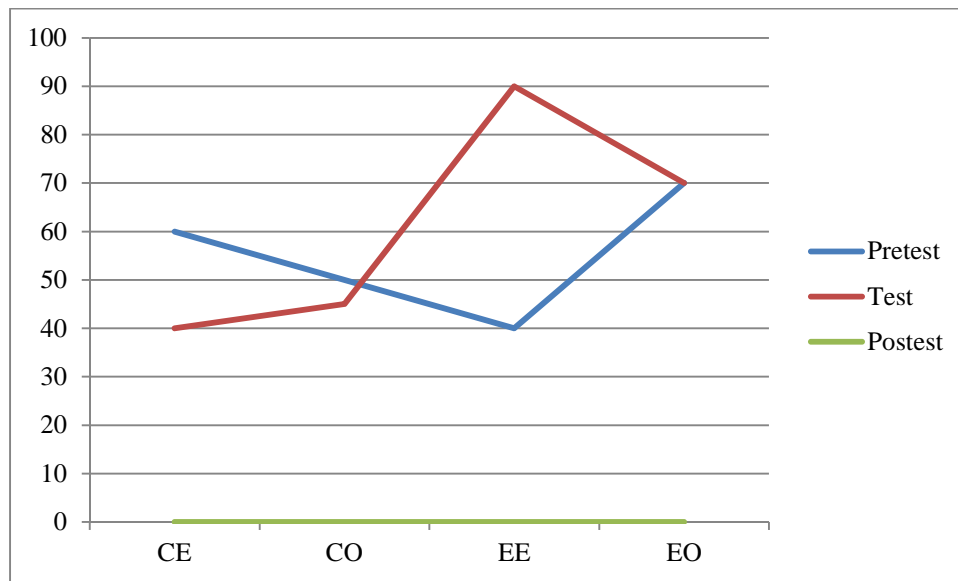


Figura 88: Resultados del sujeto 4 del grupo de control

Tabla 49

Resultados del sujeto 5 del grupo de control

	Pretest	Test	Postest
CE	55	100	45
CO	35	25	65
EE	90	80	90
EO	60	80	70

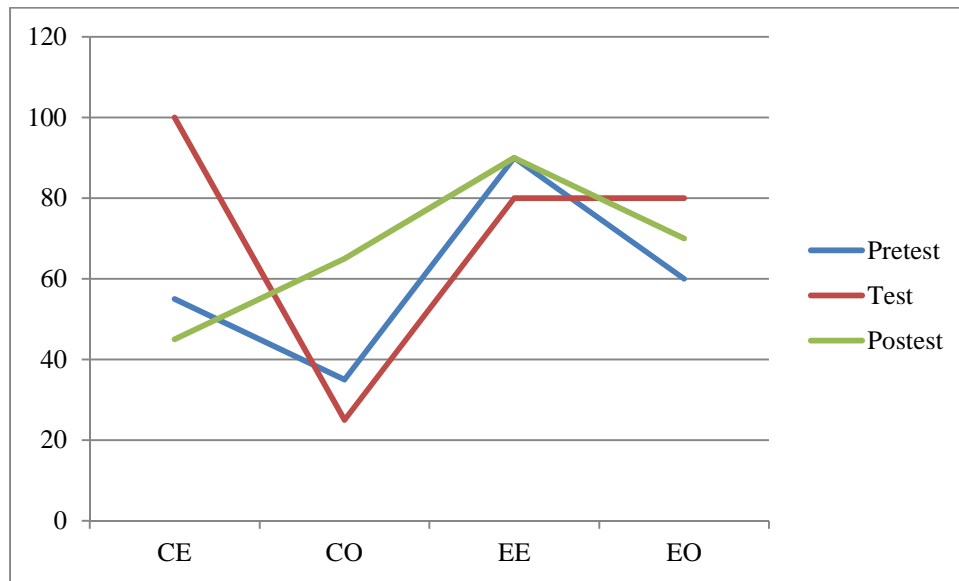


Figura 89: Resultados del sujeto 5 del grupo de control

Tabla 50

Resultados del sujeto 6 del grupo de control

	Pretest	Test	Posttest
CE	75	40	-
CO	100	65	-
EE	75	70	-
EO	100	90	-

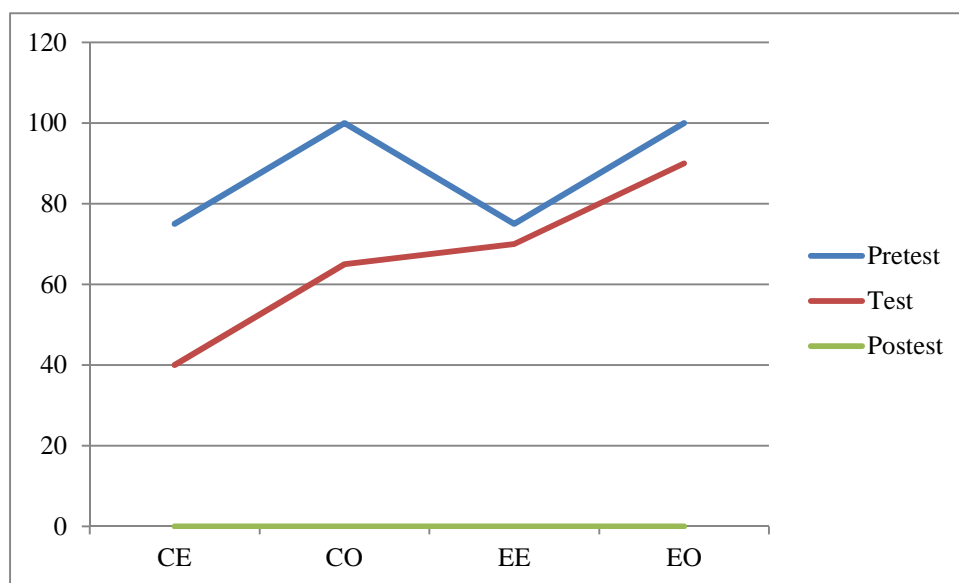


Figura 90: Resultados del sujeto 6 del grupo de control

Tabla 51

Resultados del sujeto 7 del grupo de control

	Pretest	Test	Posttest
CE	90	90	70
CO	40	55	65
EE	70	70	75
EO	60	65	70

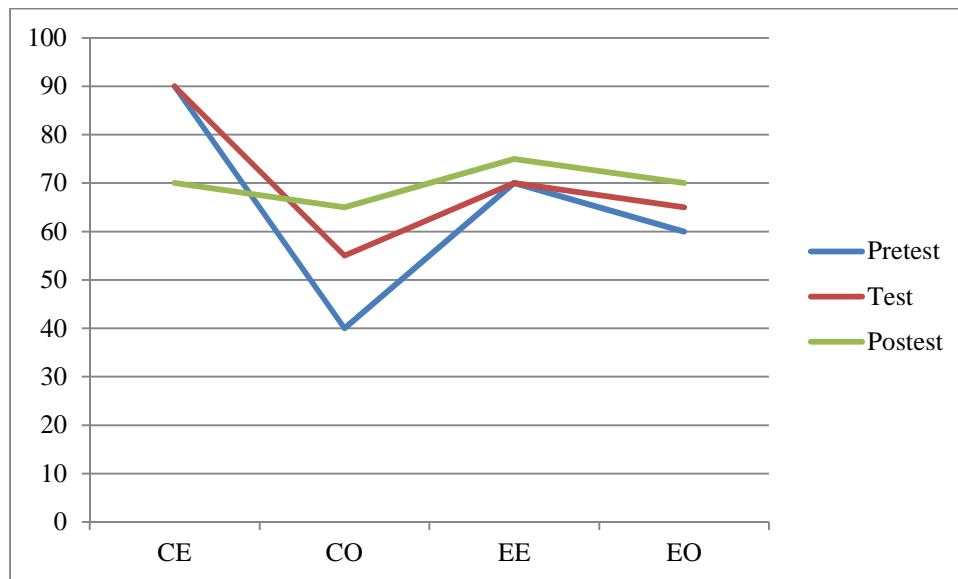


Figura 91: Resultados del sujeto 7 del grupo de control

Tabla 52

Resultados del sujeto 8 del grupo de control

	Pretest	Test	Posttest
CE	65	50	65
CO	40	70	90
EE	80	80	60
EO	60	50	70

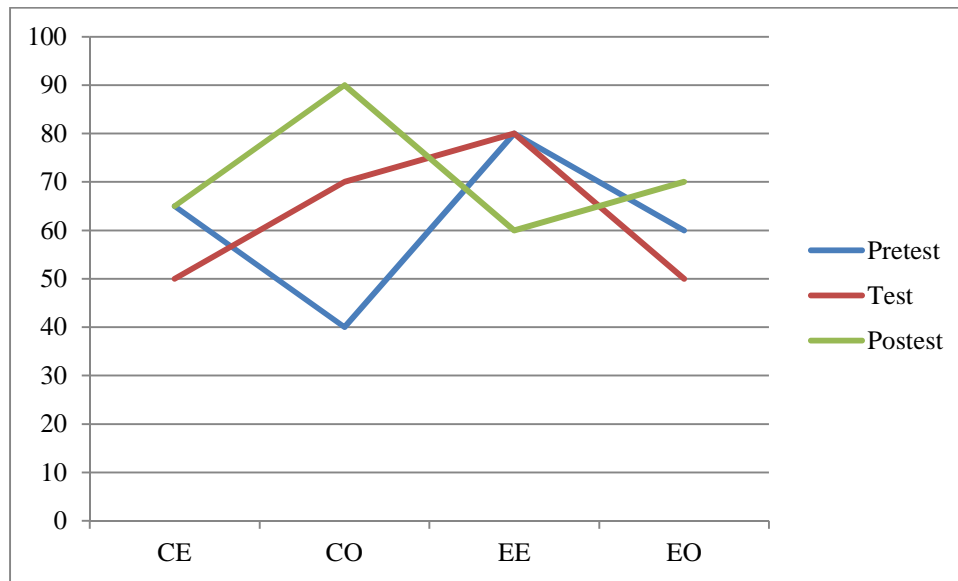


Figura 92: Resultados del sujeto 8 del grupo de control

Tabla 53

Resultados del sujeto 9 del grupo de control

	Pretest	Test	Posttest
CE	45	-	-
CO	50	-	-
EE	50	-	-
EO	50	-	-

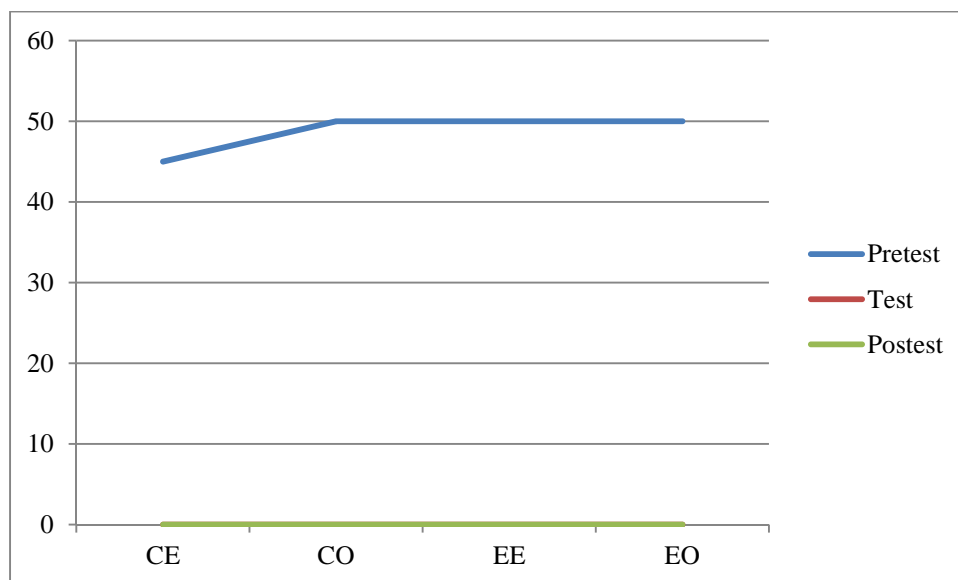


Figura 93: Resultados del sujeto 9 del grupo de control

Tabla 54

Resultados del sujeto 10 del grupo de control

	Pretest	Test	Posttest
CE	40	-	-
CO	50	-	-
EE	50	-	-
EO	80	-	-

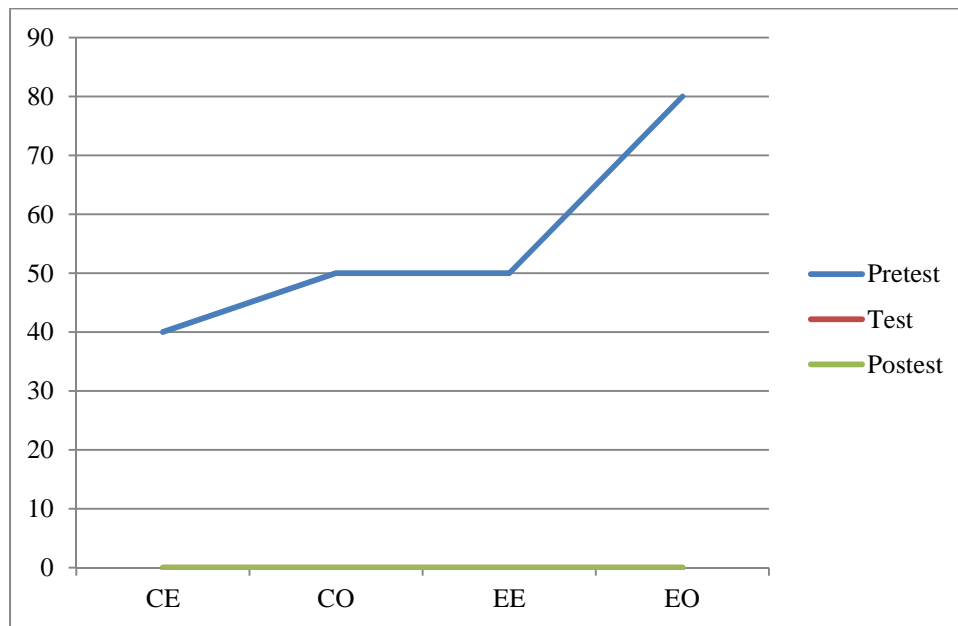


Figura 94: Resultados del sujeto 10 del grupo de control

Tabla 55

Resultados del sujeto 11 del grupo de control

	Pretest	Test	Posttest
CE	45	60	80
CO	30	45	75
EE	75	60	70
EO	70	90	70

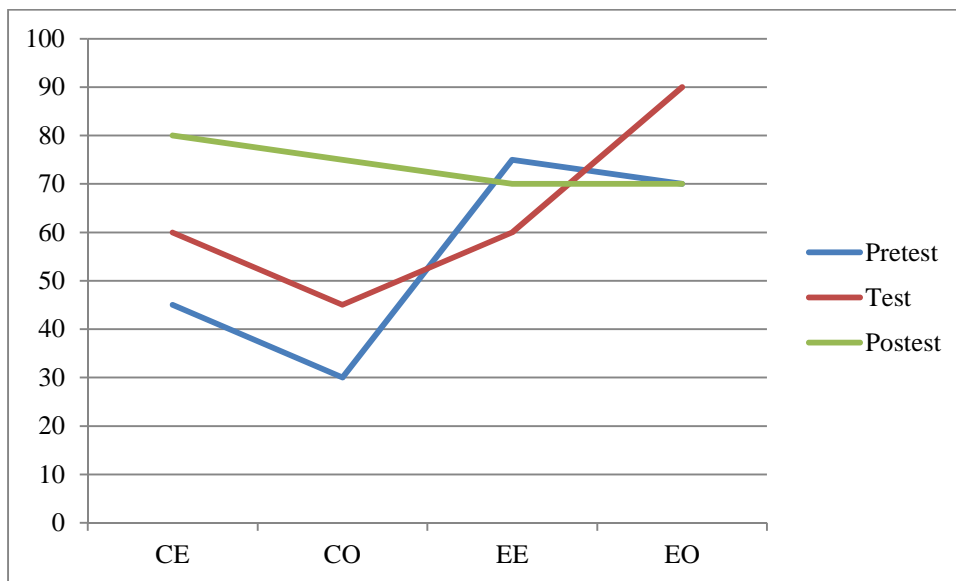


Figura 95: Resultados del sujeto 11 del grupo de control

Tabla 56

Resultados del sujeto 12 del grupo de control

	Pretest	Test	Posttest
CE	65	60	40
CO	50	60	60
EE	75	80	60
EO	50	60	55

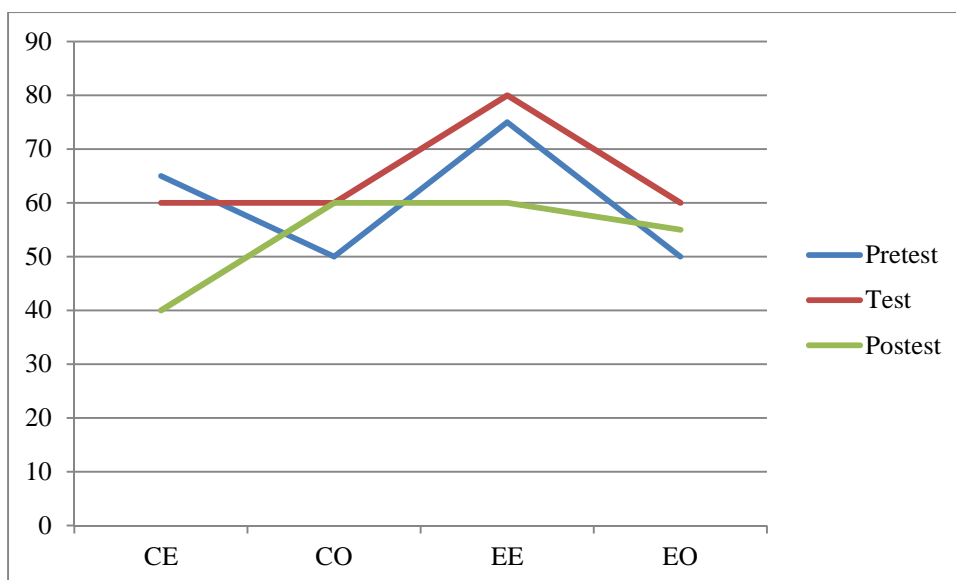


Figura 96: Resultados del sujeto 12 del grupo de control

Tabla 57

Resultados del sujeto 13 del grupo de control

	Pretest	Test	Postest
CE	45	60	45
CO	15	40	65
EE	70	60	50
EO	70	60	55

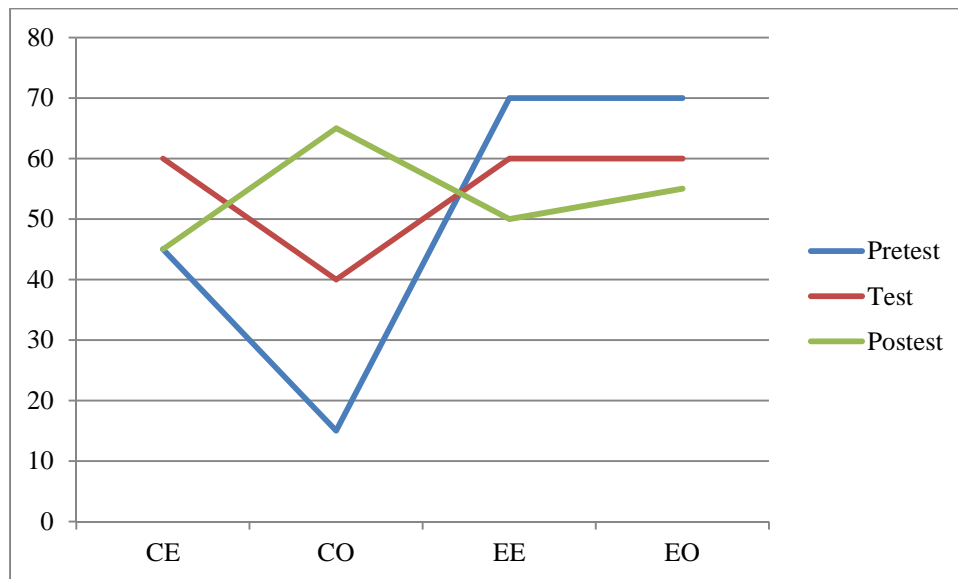


Figura 97: Resultados del sujeto 13 del grupo de control

Tabla 58

Resultados del sujeto 14 del grupo de control

	Pretest	Test	Postest
CE	60	50	80
CO	35	50	60
EE	70	75	60
EO	60	60	80

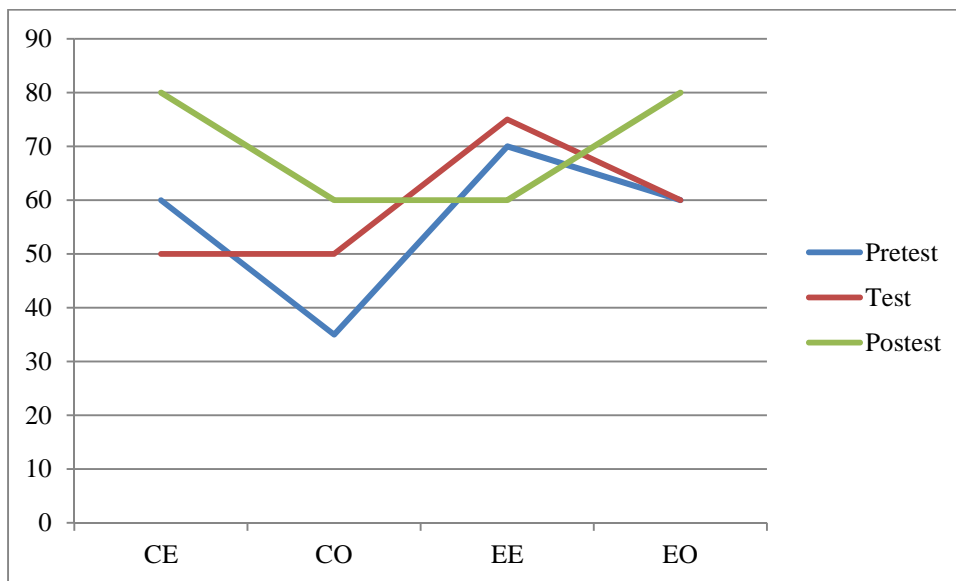


Figura 98: Resultados del sujeto 14 del grupo de control

Tabla 59

Resultados del sujeto 15 del grupo de control

	Pretest	Test	Posttest
CE	90	70	90
CO	55	60	80
EE	60	80	60
EO	60	80	70

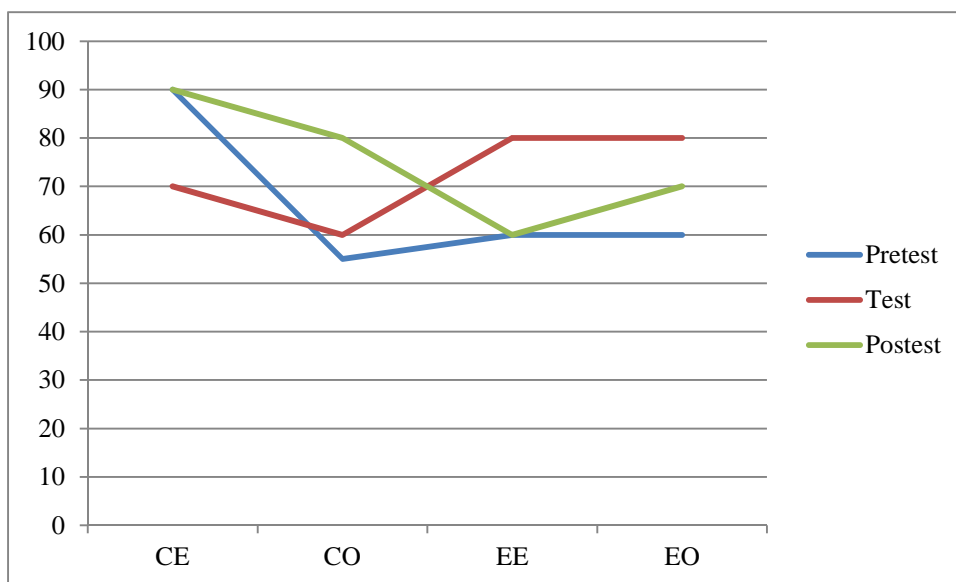


Figura 99: Resultados del sujeto 15 del grupo de control

Tabla 60

Resultados del sujeto 16 del grupo de control

	Pretest	Test	Postest
CE	50	60	85
CO	40	35	65
EE	30	50	40
EO	50	60	50

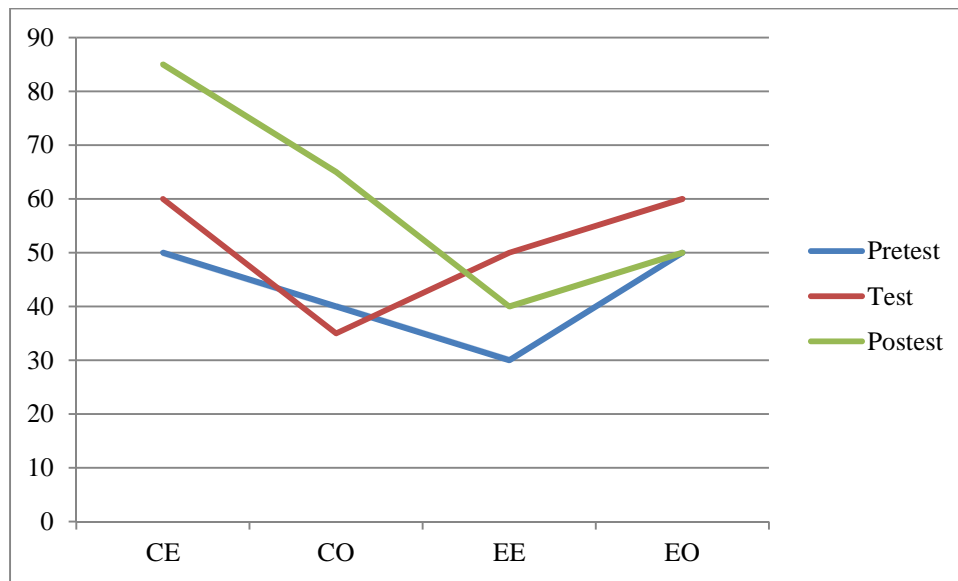


Figura 100: Resultados del sujeto 16 del grupo de control

Tabla 61

Resultados del sujeto 17 del grupo de control

	Pretest	Test	Postest
CE	35	50	30
CO	40	35	65
EE	40	60	40
EO	50	0	55

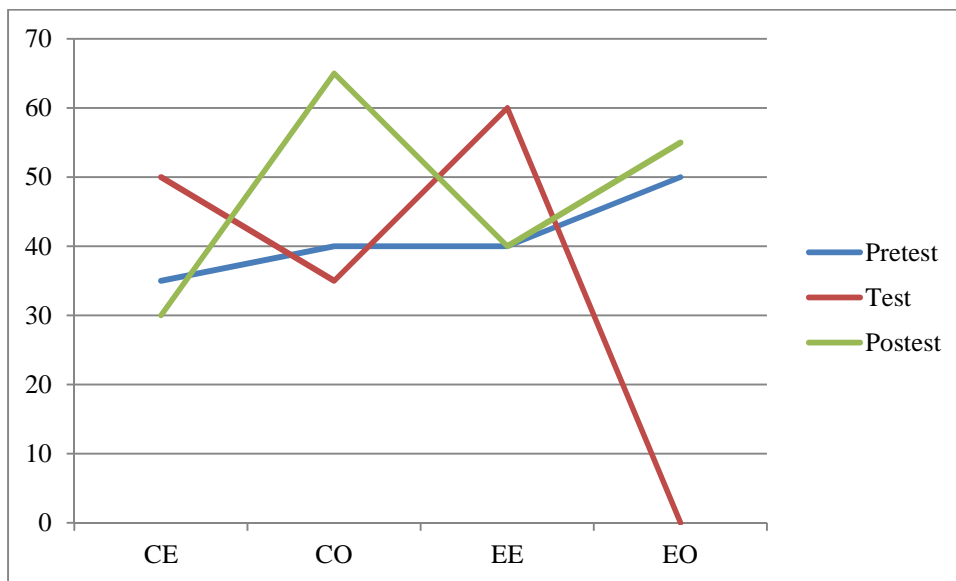


Figura 101: Resultados del sujeto 17 del grupo de control

Tabla 62

Resultados del sujeto 18 del grupo de control

	Pretest	Test	Posttest
CE	55	80	75
CO	30	30	55
EE	40	50	50
EO	60	60	55

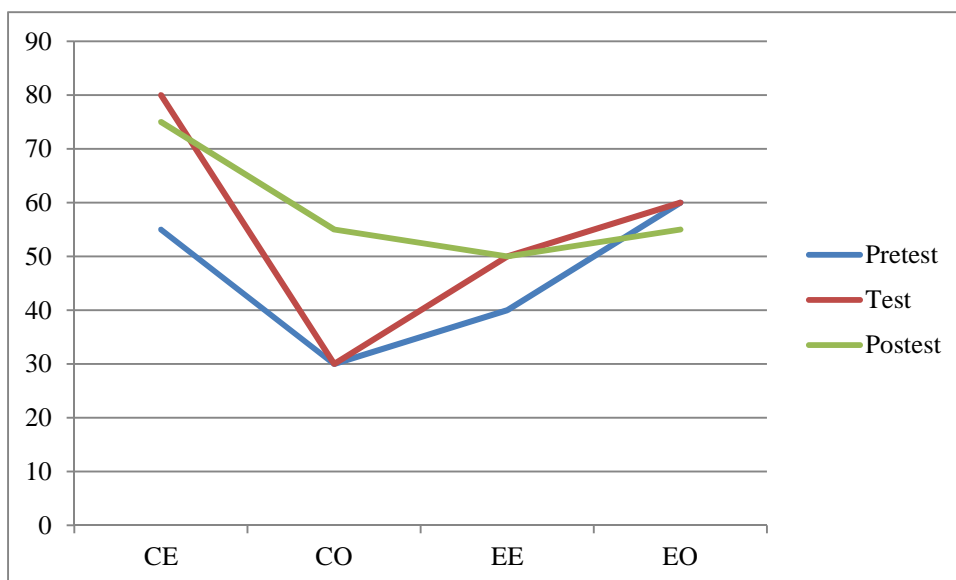


Figura 102: Resultados del sujeto 18 del grupo de control

Tabla 63

Resultados del sujeto 19 del grupo de control

	Pretest	Test	Postest
CE	60	20	50
CO	55	25	50
EE	75	70	50
EO	60	65	60

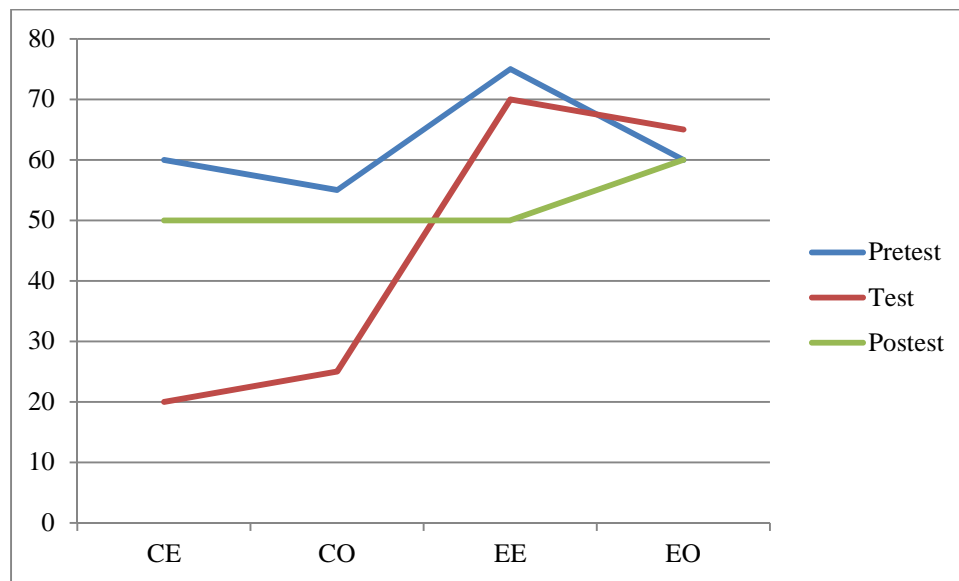


Figura 103: Resultados del sujeto 19 del grupo de control

Tabla 64

Resultados del sujeto 1 del grupo experimental

	Pretest	Test	Postest
CE	55	-	55
CO	35	-	85
EE	80	-	40
EO	80	-	60

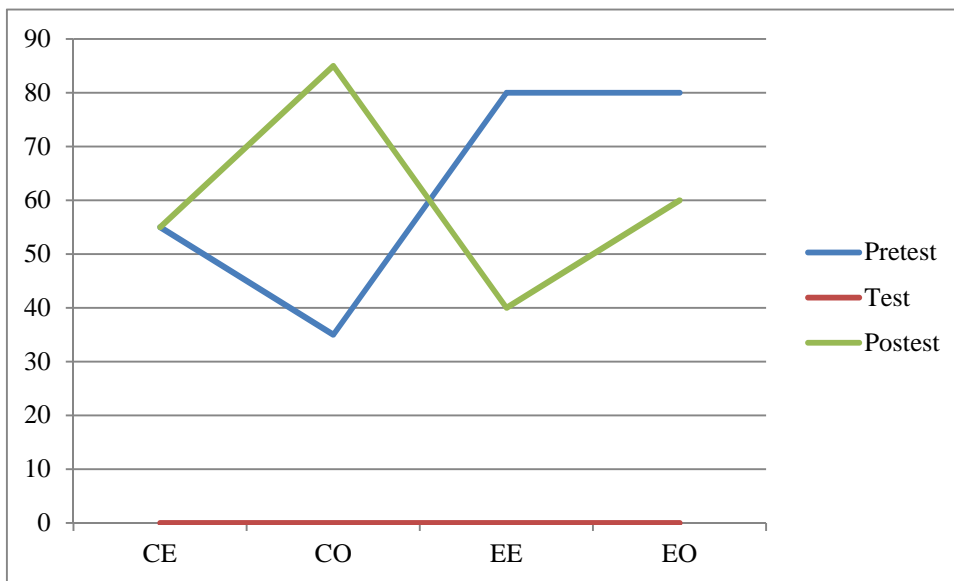


Figura 104: Resultados del sujeto 1 del grupo experimental

Tabla 65

Resultados del sujeto 2 del grupo experimental

	Pretest	Test	Posttest
CE	60	-	-
CO	50	-	-
EE	60	-	-
EO	50	-	-

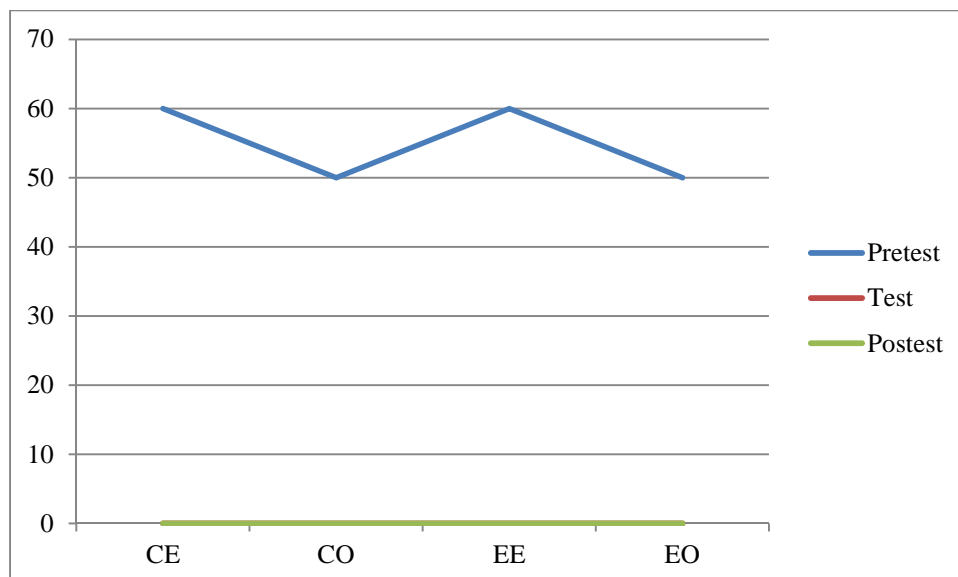


Figura 105: Resultados del sujeto 2 del grupo experimental

Tabla 66

Resultados del sujeto 3 del grupo experimental

	Pretest	Test	Posttest
CE	55	-	-
CO	90	-	-
EE	60	-	-
EO	50	-	-

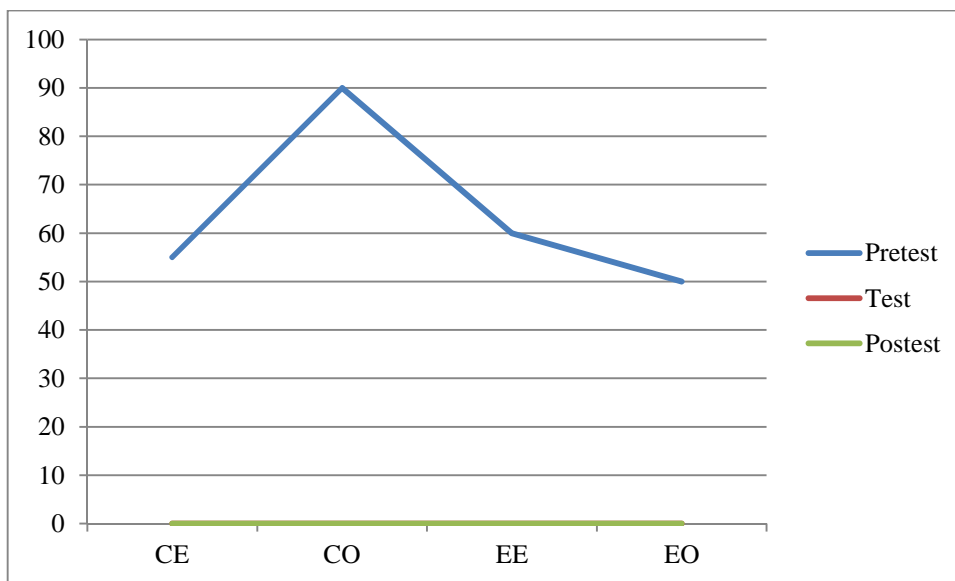


Figura 106: Resultados del sujeto 3 del grupo experimental

Tabla 67

Resultados del sujeto 4 del grupo experimental

	Pretest	Test	Posttest
CE	-	40	55
CO	-	55	75
EE	-	50	30
EO	-	60	60

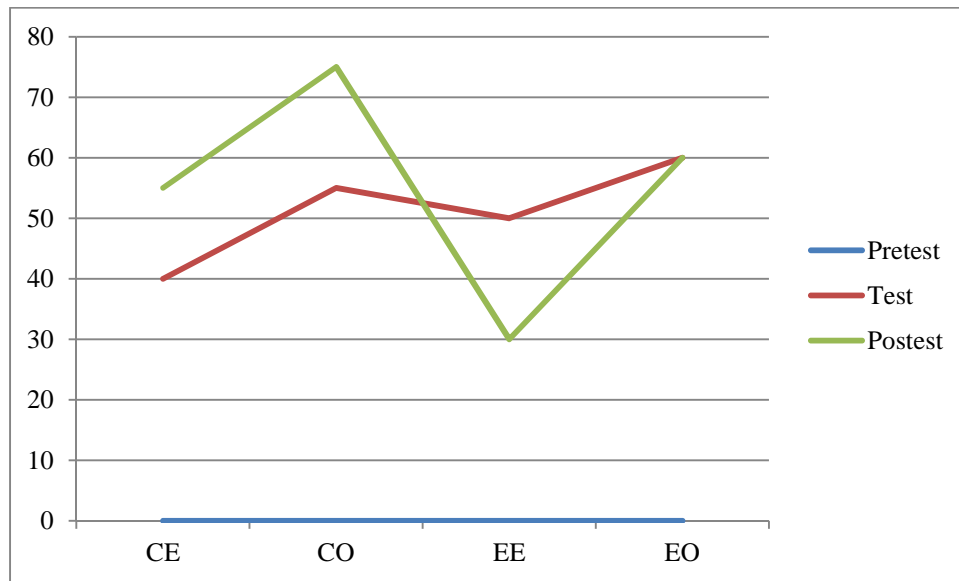


Figura 107: Resultados del sujeto 4 del grupo experimental

Tabla 68

Resultados del sujeto 5 del grupo experimental

	Pretest	Test	Posttest
CE	55	100	45
CO	90	60	50
EE	70	80	60
EO	-	60	50

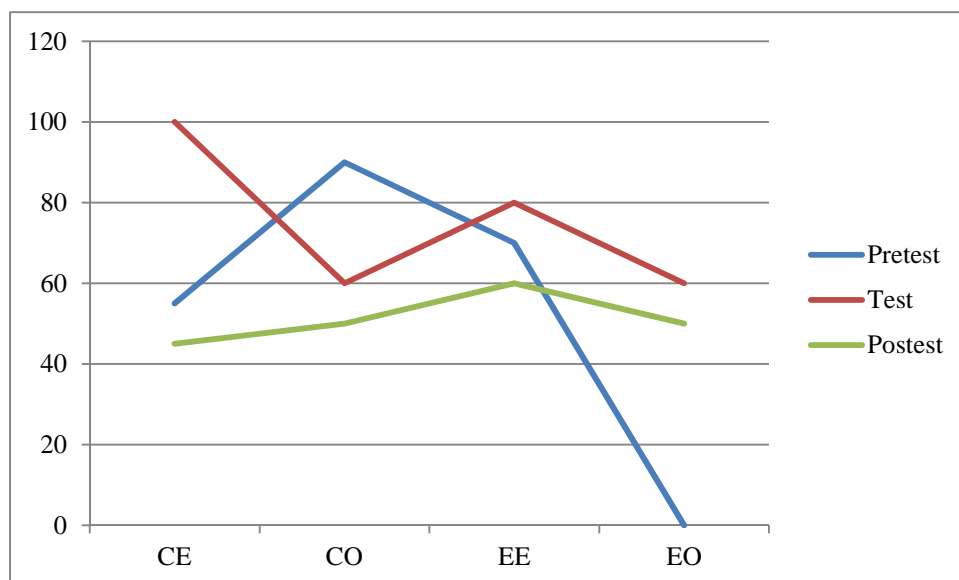


Figura 108: Resultados del sujeto 5 del grupo experimental

Tabla 69

Resultados del sujeto 6 del grupo experimental

	Pretest	Test	Postest
CE	75	40	95
CO	70	65	70
EE	75	85	80
EO	60	70	80

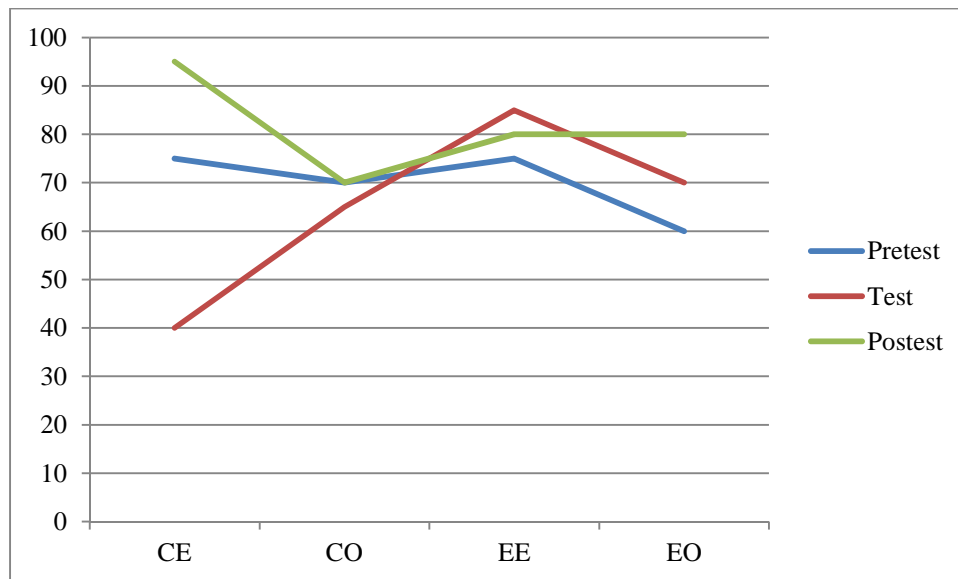


Figura 109: Resultados del sujeto 6 del grupo experimental

Tabla 70

Resultados del sujeto 7 del grupo experimental

	Pretest	Test	Postest
CE	90	90	70
CO	60	55	75
EE	75	80	80
EO	80	60	60

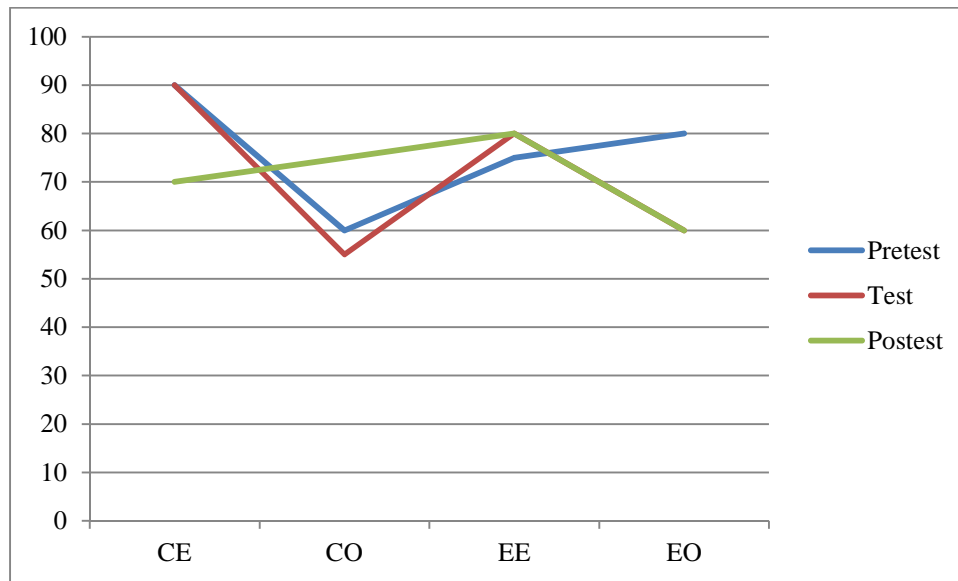


Figura 110: Resultados del sujeto 7 del grupo experimental

Tabla 71

Resultados del sujeto 8 del grupo experimental

	Pretest	Test	Posttest
CE	65	50	65
CO	55	55	80
EE	85	80	90
EO	65	60	80

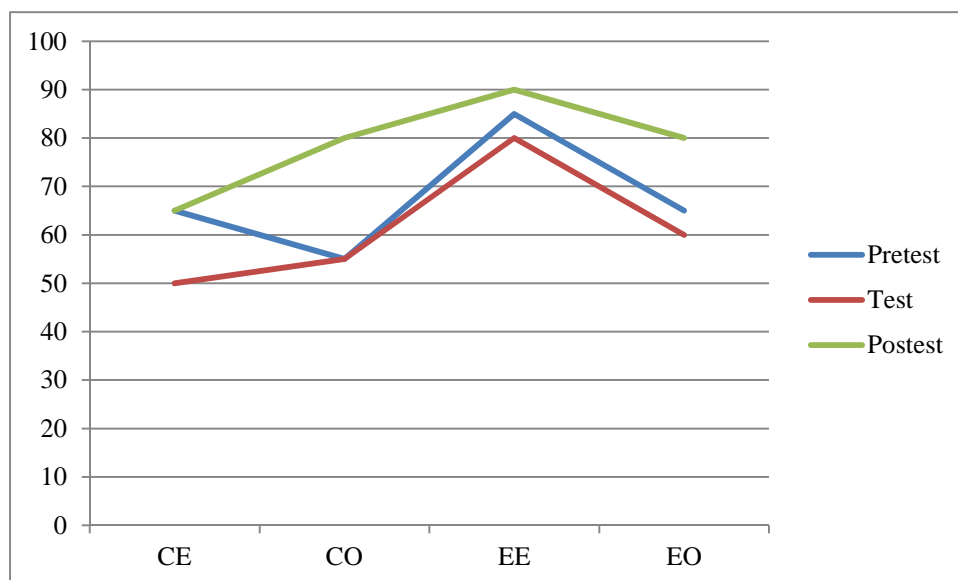


Figura 111: Resultados del sujeto 8 del grupo experimental

Tabla 72

Resultados del sujeto 9 del grupo experimental

	Pretest	Test	Postest
CE	45	-	85
CO	25	-	85
EE	75	-	80
EO	70	-	60

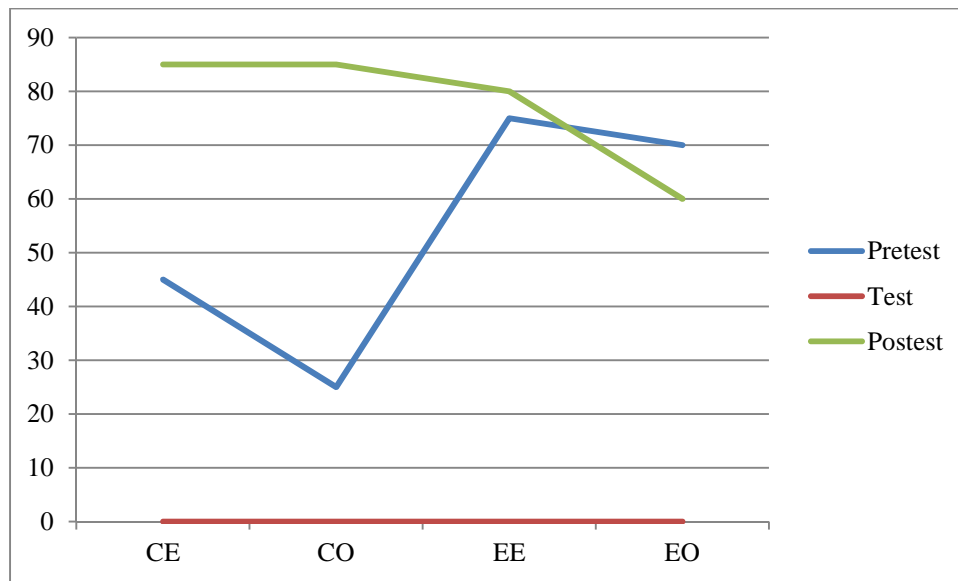


Figura 112: Resultados del sujeto 9 del grupo experimental

Tabla 73

Resultados del sujeto 10 del grupo experimental

	Pretest	Test	Postest
CE	40	80	55
CO	50	50	70
EE	80	90	95
EO	70	80	60

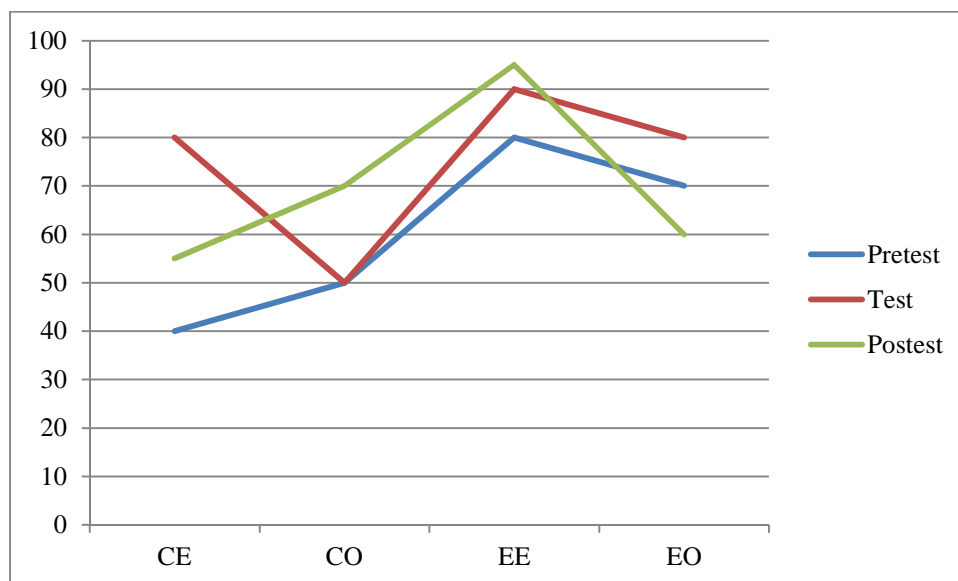


Figura 113: Resultados del sujeto 10 del grupo experimental

Tabla 74

Resultados del sujeto 11 del grupo experimental

	Pretest	Test	Posttest
CE	45	60	80
CO	55	60	80
EE	80	90	90
EO	80	60	80

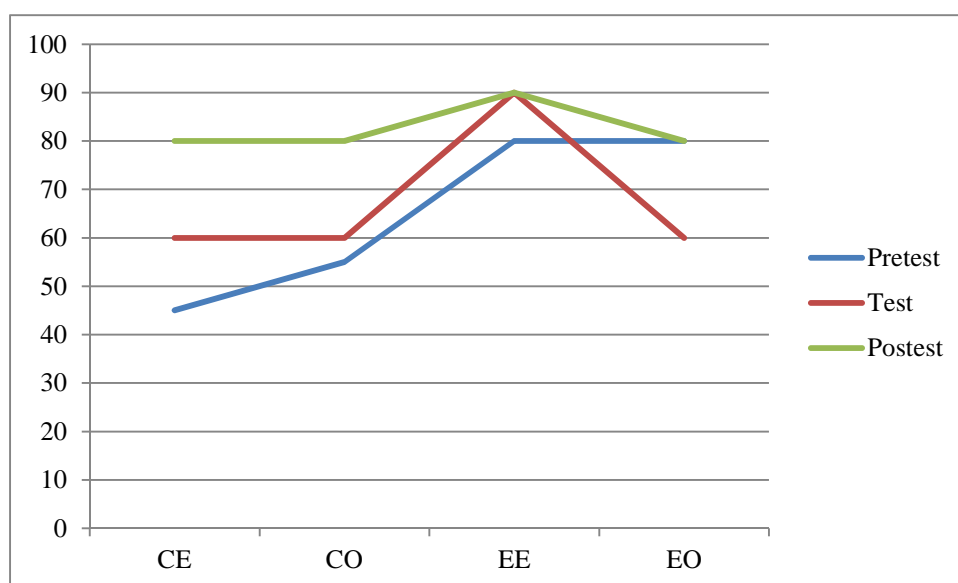


Figura 114: Resultados del sujeto 11 del grupo experimental

Tabla 75

Resultados del sujeto 12 del grupo experimental

	Pretest	Test	Postest
CE	65	-	40
CO	50	-	60
EE	100	-	60
EO	80	-	60

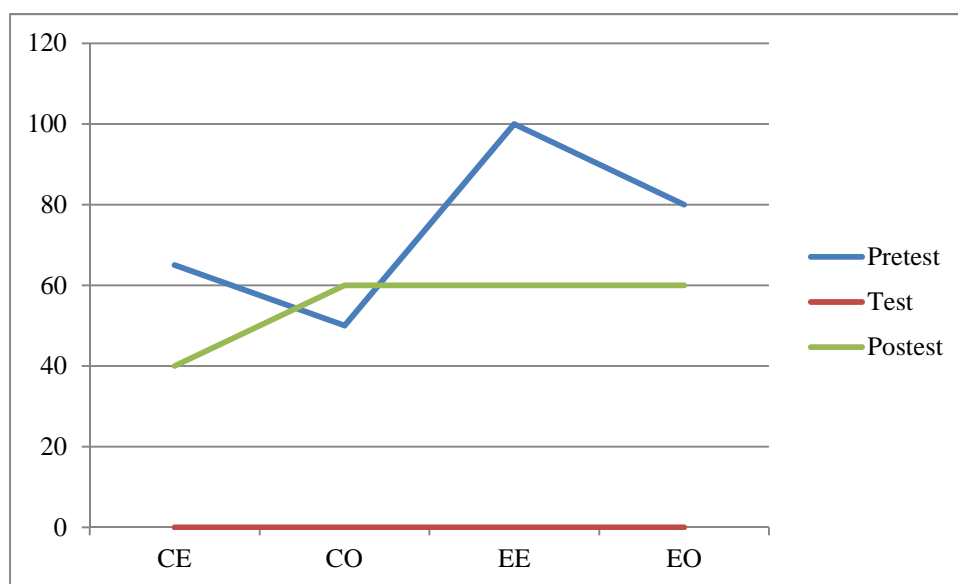


Figura 115: Resultados del sujeto 12 del grupo experimental

Tabla 76

Resultados del sujeto 13 del grupo experimental

	Pretest	Test	Postest
CE	65	40	70
CO	35	50	70
EE	60	70	70
EO	60	70	60

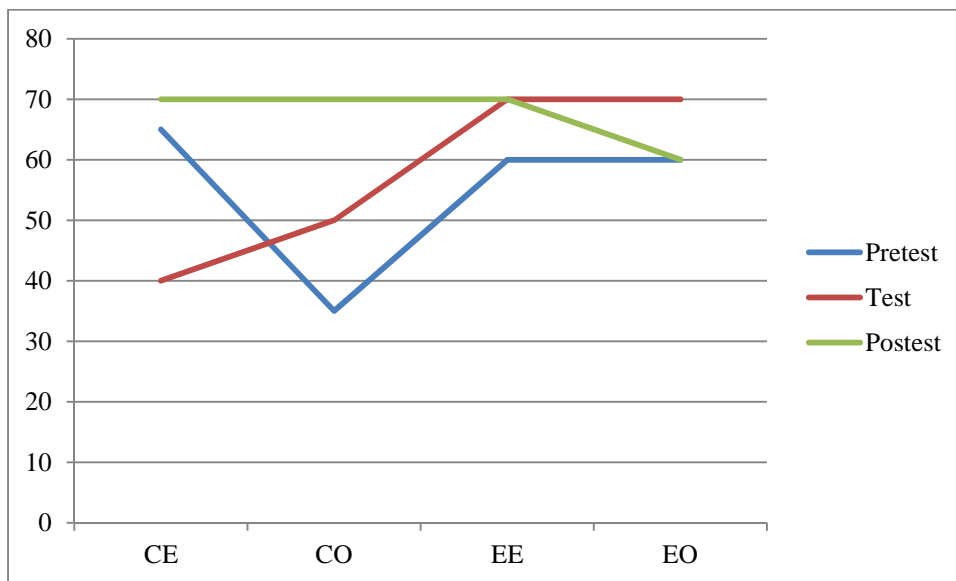


Figura 116: Resultados del sujeto 13 del grupo experimental

Tabla 77

Resultados del sujeto 14 del grupo experimental

	Pretest	Test	Posttest
CE	65	60	75
CO	60	50	50
EE	75	100	95
EO	90	90	70

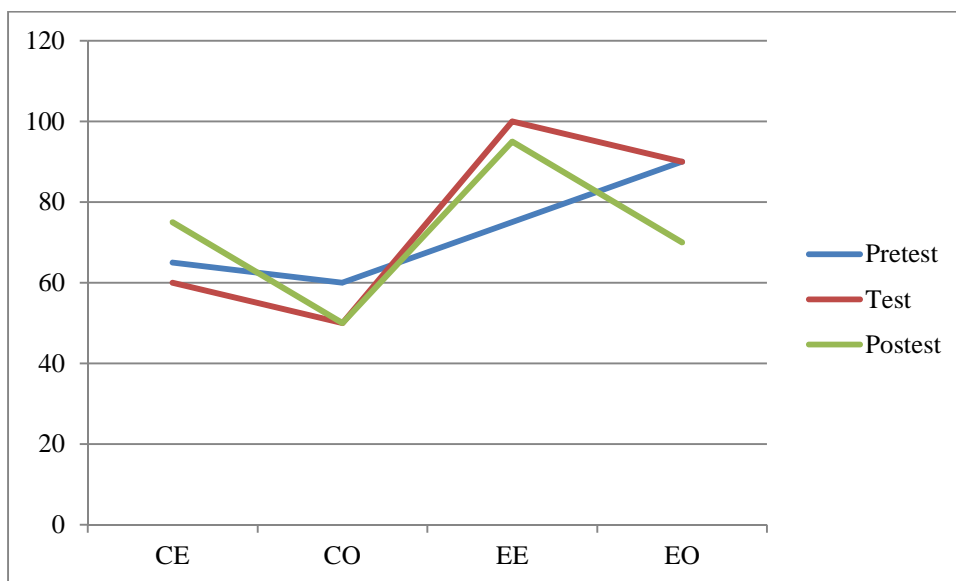


Figura 117: Resultados del sujeto 14 del grupo experimental

Tabla 78

Resultados del sujeto 15 del grupo experimental

	Pretest	Test	Postest
CE	50	70	50
CO	40	55	90
EE	100	40	40
EO	100	60	90

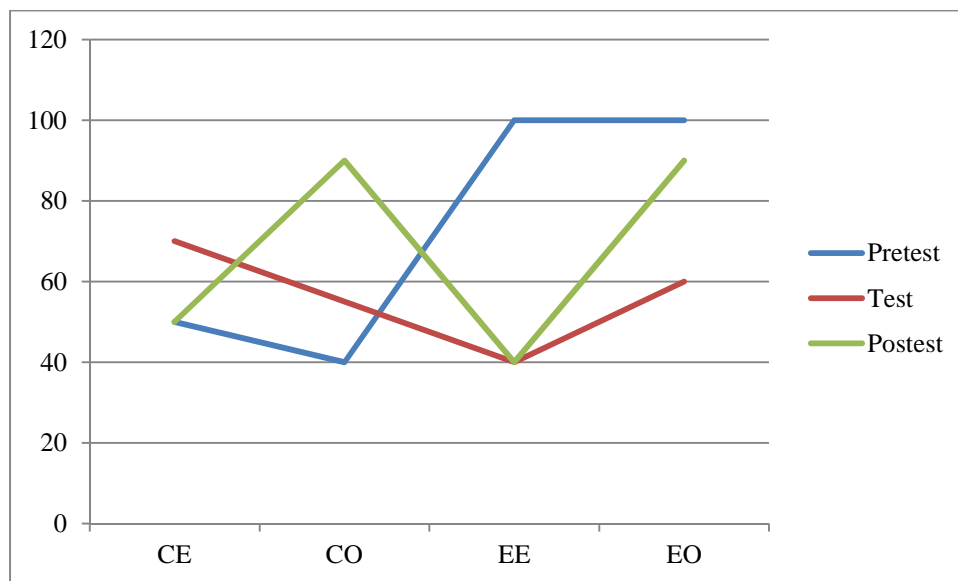


Figura 118: Resultados del sujeto 15 del grupo experimental

Tabla 79

Resultados del sujeto 16 del grupo experimental

	Pretest	Test	Postest
CE	85	-	-
CO	55	-	-
EE	60	-	-
EO	60	-	-

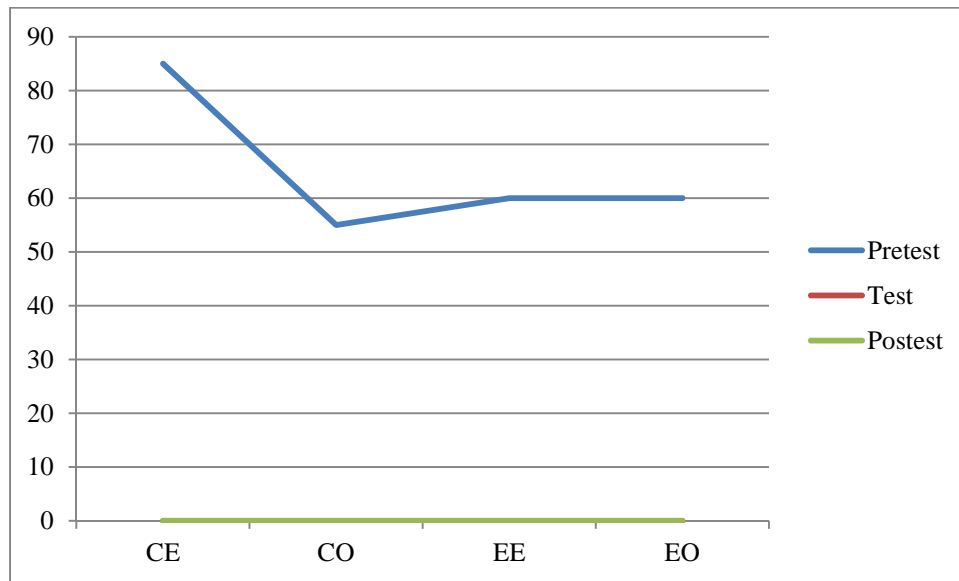


Figura 119: Resultados del sujeto 16 del grupo experimental

Tabla 80

Resultados del sujeto 17 del grupo experimental

	Pretest	Test	Posttest
CE	75	40	-
CO	80	30	-
EE	60	75	-
EO	60	60	-

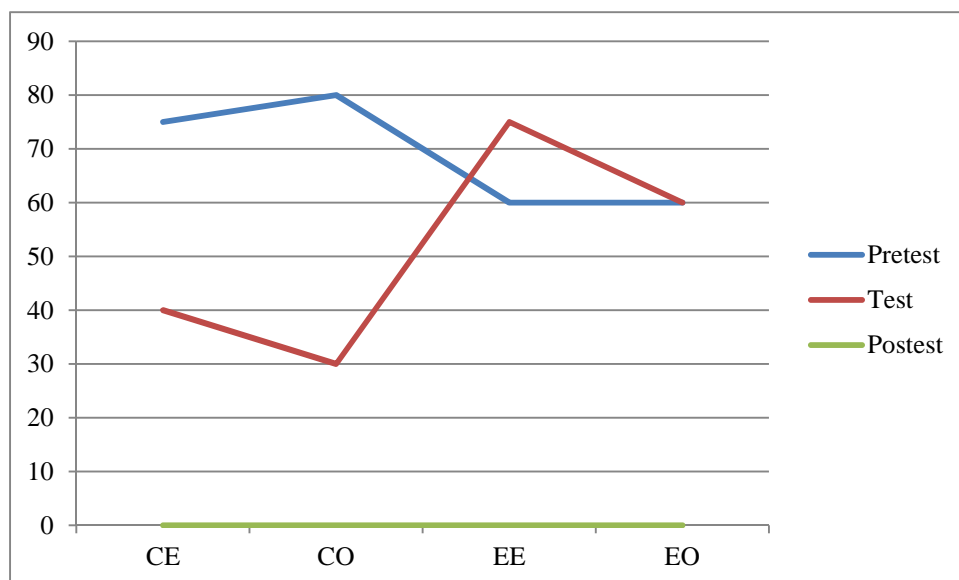


Figura 120: Resultados del sujeto 17 del grupo experimental

Tabla 81

Resultados del sujeto 18 del grupo experimental

	Pretest	Test	Posttest
CE	50	10	-
CO	45	35	-
EE	70	40	-
EO	60	60	-

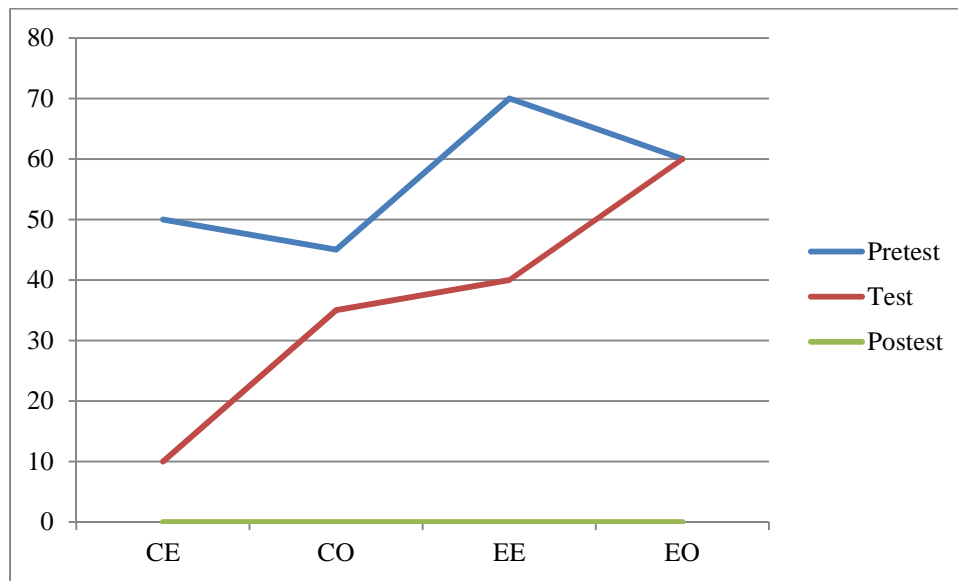


Figura 121: Resultados del sujeto 18 del grupo experimental

Tabla 82

Resultados del sujeto 19 del grupo experimental

	Pretest	Test	Posttest
CE	50	30	60
CO	40	55	80
EE	0	60	70
EO	60	60	55

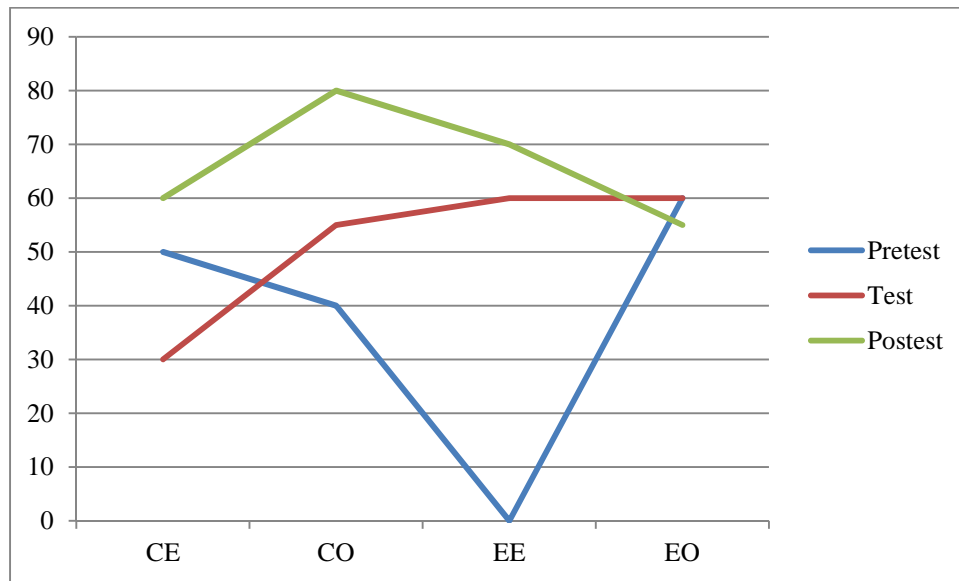


Figura 122: Resultados del sujeto 19 del grupo experimental

Tabla 83

Resultados del sujeto 20 del grupo experimental

	Pretest	Test	Posttest
CE	60	70	55
CO	40	70	80
EE	40	50	70
EO	50	60	70

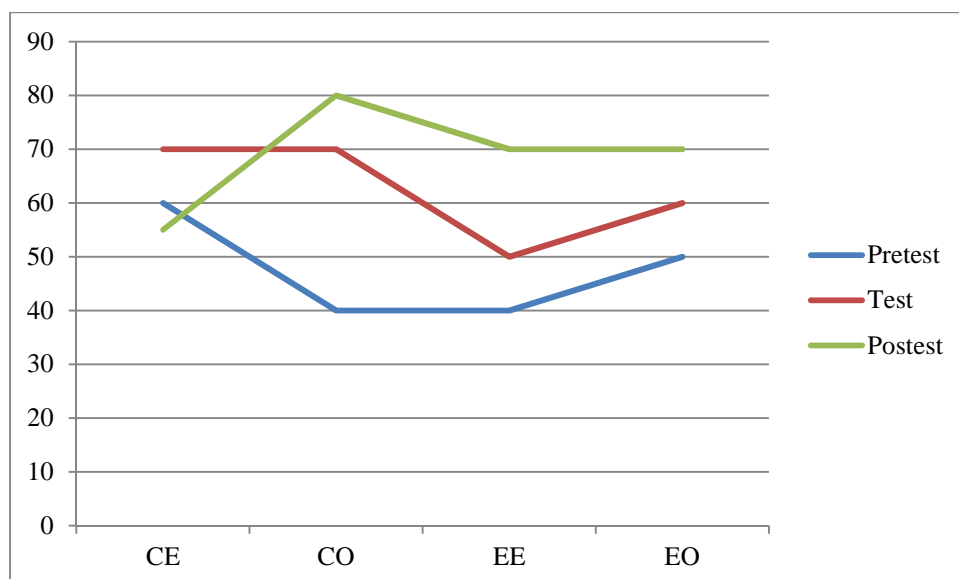
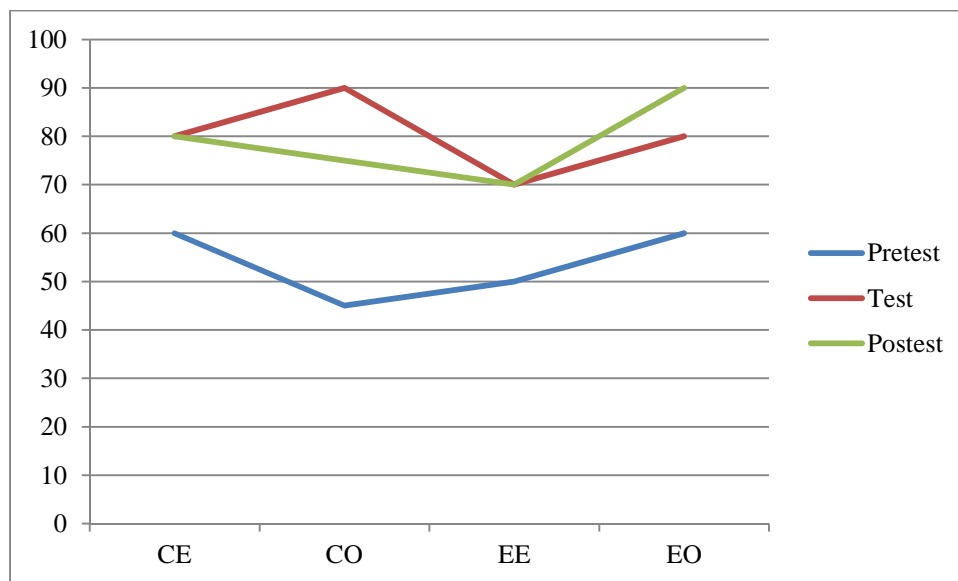


Figura 123: Resultados del sujeto 20 del grupo experimental

Tabla 84

Resultados del sujeto 21 del grupo experimental

	Pretest	Test	Posttest
CE	60	80	80
CO	45	90	75
EE	50	70	70
EO	60	80	90

*Figura 124: Resultados del sujeto 21 del grupo experimental*

ANEXO 13: Esquemas de expresión e interacción oral**Expresión oral:****MONOLOG: LEBEN IM AUSLAND**

Ausland → + Gehalt + Sprachkenntnisse + Aufstieg + Arbeit + Mobilität
+Flexibilität + wichtige Entscheidung

← Trotzdem

- Heimweh: Familie und Heimat - Kosten höher

Neues lernen → +Leute kennen lernen +neue Fremdsprache +eine andere Mentalität

← Obwohl

- Kulturschock - Integration im Ausland - Leute geschlossener

Spanier → Flamenco, Mittagschlaf, Stierkampf

Deutsche → Bier, Fußball, sehr fleißig

→ Alle sehr ähnlich

Formalitäten → Dokumentation in Ordnung bringen, Krankenversicherung

Arbeitserlaubnis...

Klimaanpassung → Normalerweise kälter, wenig Sonne, mehr Regen

MONOLOG: LIEBE UND PARTNERSCHAFT

* VOR UND NACHTEILE VON PARTNERSCHAFT

- + Wenn **Partnerschaft** → **Hausarbeit** und **Ausgaben** teilen
→ nicht allein aufwachen/sein/schlafen
- + Auf jmdn. vertrauen
- + Jmdn. liebkosn
- Wenn **Partnerschaft** → ▼ **Freiheit**
→ ▼ **Zeit** für Freunde
→ Nicht allein sein

* ERSTE LIEBE

Besonders ↔ andere
Auf dem **Gymnasium** kennengelernt
Dauer: 6 Monate zusammen
Gute **Erinnerung**

* VORAUSSETZUNGEN FÜR EINE GLÜCKLICHE PARTNERSCHAFT

Geduldig sein
Miteinanderreden → sehr wichtig ist
Vertrauen ✗ verseucht
Liebe jeden **Tag** zeigen

* TRAUMMANN

Eigentlich: **Sinn** für **Humor** haben → lustig → mich immer lachen lassen
Mitteilsam sein
Romantisch
Verständnisvoll
Attraktiv → gut aussehen
Auf seine **Gesundheit** achten → **Sport** treiben
Fast gleiche **Hobbys** und **Interessen**

* MACKEN IN DER PARTNERSCHAFT

Handy → jede **Minute** schreiben
Eifersüchtig auf andere Personen
Nicht vertragen → **Schnarchen** → stört mich sehr

MONOLOG: FREUNDSCHAFT

- Voraussetzungen:
- Vertrauen → traurig sein/ Unterstützen
 - Zeit → treffen/ sich ausruhen
 - Freundschaft → Kein Kontakt// Internet → filtern
- ↙
- Probleme:
- zu viel Vertrauen ← Geheimnis
 - Routine → langweilig

Familie

Immer
Nicht wählen

Freunde

wählen
guter Freund → Familie
dauerhaft

Partner

nicht dauerhaft
verlieren Freunde

Zusammenfassend: Freund = Schatz

MONOLOG: GENERATIONEN

- Früher:
- Die Leute heiraten jünger
 - Nur die Männer arbeiteten und Frauen machten die häuslichen Aufgaben
 - mehr Respekt
 - Wohlfahrtsgesellschaft

- Heute:
- ↓ Wertskala
 - Frauen: Unabhängigkeit durch die Arbeit
 - ↓ Autorität- Leute toleranter
 - Widerspenstigkeit
 - Homosexuelle Paare dürfen heiraten
 - Weltkrise → Keine Arbeit → junge Leute später unabhängig
 - Großeltern betreuen Enkelkinder
 - Junge Leute bei Eltern wohnen

- Zukunft:
- Erschreckend : - niedrigere Gehälter und Renten
 - höhere Arbeitslosigkeitsrate
 - Niedrigere Geburtenzahlrate

MONOLOG: MEINE STADT

- Lage
 - am Mittelmeer im Südosten von Spanien
 - an der Weißen Küste
 - Einwohner: ca. 300.000
 - Das Wetter: sonnig, warm, ...
- Geschichte
 - die erste Siedlung stammt aus...
 - Lucentum: Iberer, Griechen, Römer, Moslems, Araber, ...
 - Wiedereroberung
- Sehenswürdigkeiten
 - die Burg Santa Barbara
 - Postiguet Strand
 - Explanada Promenade: die Palmen, die Geschäfte,...
- Kulturangebot
 - Museen: MACA (zeitgenössische Kunst), MARQ (archäologische Fundstücke), MUBAG (bildende Künste)
 - Rathaus: Nullpunkt der Höhenmessungen
 - Zentralmarkt: frische Lebensmittel
 - Nachtleben: Kneipen, Restaurants, Discos, usw.

MONOLOG: FESTE

Das Thema unseres Monologs ist "Feste".

1. **Typische Feste unseres Landes:** Die Karwoche in Andalusien (besonders in Malaga und Sevilla); "San Fermin" in Pamplona; "La Tomatina" im Dorf Buñol in Valencia; "Las Fallas de Valencia" am Sankt-Josefs-Tag; der Karneval in Cadiz oder auf Teneriffa; "Las Hogueras de San Juan" in Alicante, usw.
2. **"Las Hogueras de San Juan".** Das bekannteste Fest unserer Stadt. Man baut satirische Monumente aus Pappkarton und Holz, die aktuelle Themen aus Politik, Sport, Wirtschaft und Gesellschaft parodieren. Man verbrennt diese Monumente am Johannistag. Feuer, Spaß, Musik, Wünsche, Böller und alkoholische Getränke vereinigen sich auf diesem traumhaften Fest. Wunderbare Erfahrung.
3. **Religiöse Feste in Spanien und Deutschland:** Der Nikolaustag, Silvester, der Karneval, die Karwoche, usw.
4. **Einige bekannteste Feste in Deutschland:**
 - *Das Oktoberfest in München:* Dort gibt es zahllose Zelte, wo man Liter Bier in großen Liter-Bierkrügen trinken kann und viele Brezeln, Schweinwürste und Knödel essen kann, zum Beispiel. Jeder ist dort betrunken.
 - *Das Nationalfest* (besonders in Berlin): die Deutschen feiern die Einheit.
 - *Der Hafengeburtstag in Hamburg.*
5. **Lieblingsfeste:**
 - *Der Karneval in Alicante:* lustiges Fest. Man kann mit seiner Verkleidung in den Park Canalejas oder auf La Rambla gehen, viel lachen, viele Fotos machen und neue Leute kennen lernen.
 - *Der Abstieg des Flusses Sella im Dorf Ribadesella in Asturien.* Das berühmteste Kanu-Rennen in Spanien. Dank der Musik, dem Apfelwein, den asturischen Tapas und den Leuten kann man einen unvergesslichen Tag genießen.

MONOLOG: HAUSTIERE

* Ein Haustier in meinem Leben ist wichtig*

Pros	Kontras
Treuer Freund	Ernährung
Spielen	Brauchen viele Sorgen
sie steigern die Selbstschätzung	Beschäftigung
sie befreien vom Stress	

* Kosten: teuer → z.B. die Nahrung, der Tierarzt, die Steuern, ...

* Pflege:

Gassi gehen → dreimal pro Tag

hinterlassen Haare → mehr putzen

* Freiheit: Natur oder Luft

* Größe: eure Zeit, Kontakt (andere Haustiere)

* Und zum Schluß → ein Haustier ist sehr schön und leistet immer Gesellschaft

MONOLOG: LEBEN AUF DEM LAND ODER IN DER STADT?

* ARBEITSMÖGLICHKEITEN

In der **Stadt** → ▲ **Arbeitsmöglichkeiten** > **Land**
 → ▲ **Firma** (verschiedene) → ▲ **Arbeitsangebote**
 → ▲ **Minijob** → **Laden/Einkaufszentrum/Kino...**

Auf dem **Land** → Wenige **Schule** / keine **Uni**
 → nur kleine **Geschäfte**

* AKTIVITÄTEN

In der **Stadt** → + immer etwas zu tun → ins **Kino** gehen
 → einen **Einkaufsbummel** machen
 → + **Kulturangebot: Theater, Konzert,**

Museum

→ bummeln
 → + **Restaurants** und **Kneipen**: indisches, chinesisches,
 italienisches...Essen

Auf dem **Land** → + an der frischen **Luft** → spielen → nicht gefährlich →
Kinder

→ spazieren/wandern
 → **Sport** machen → schöne **Parks**
 → **Fahrrad** fahren → ruhiger →
 → **Ausflüge** machen

kein **Verkehr**

→ + **Dorffest** → sehr lustig
 → - weniger **Einkaufszentren, Kinos, Kulturangebot** →

langweilig

* VERKEHRVERBINDUNGEN

In der **Stadt** → + Kurze **Wege**: zu **Fuß, Straßenbahn, U-Bahn**
 → + Man braucht kein **Auto** (nicht jeden **Tag**)
 → - **Verkehrsmittel** → **Verschmutzung**

Auf dem **Land** → - nur **Zug** (im besten **Fall**) oder fast kein **Bus**

→ - **Auto** fahren → zur **Arbeit** gehen

→ + das **Auto** besser parken

→ + ruhiger → kein **Verkehrslärm**


→ + Keine **Verschmutzung**

* GESUNDHEIT

In der **Stadt** → - **Lärm**
 → - **Verkehr**
 → - **Leute** → immer in **Eile**
 → - viele **Leute** an **Weihnachten** oder im **Schlussverkauf**
 → - **Stress**

- - **Verschmutzung**
 Auf dem **Land** → + ruhiger → kein **Lärm** → besser schlafen
 → + eigenes **Haus** → **Garten, Schwimmbad**...entspannend
 → + keine **Verschmutzung** → immer frische **Luft**
 → + im Freien

MONOLOG: WOHNEN

- Jetzt → studieren Uni → bei meinen Eltern
- Zukunft : 
 - WG + neue Leute und billiger
 - Probleme: Streite und keine Intimität
 - mit Arbeit → Kaufen + 4 Wände und schmücken können
 - teuer und keine Mobilität
- Traumwohnung:
- Größe – 2 Stockwerke
 - Wohnsiedlung
 - Schwimmbad
 - Terrasse
 - ruhig

Zusammenfassend: eigene Wände = mein Heim

MONOLOG: SCHULAUSSBILDUNG

SPANIEN

Schulbildung: 3-4 Jahre

Schule: 6 Schuljahre

Gymnasium: (die obligatorische Sekundarstufe) vier Schuljahre. Bis jetzt ist die Ausbildung Pflicht für alle Schüler.

16: Die Schüler können wählen. Das Abitur dauert zwei Jahre.

Am Ende des Abiturs kann man an die Universität gehen oder eine höhere Berufsausbildung machen.

Die Universität dauert vier Jahre. Vor der Immatrikulation in die Universität muss man eine Eignungsprüfung machen, um sich immatrikulieren zu können. Danach kann man einen Master machen.

DEUTSCHLAND

Grundschule: mit 6 Jahren, die normalerweise vier Schuljahre dauert.

Ende der Grundschule: die Eltern und die Lehrer entscheiden, welche Schule die Schüler besuchen.

3 Möglichkeiten: die Hauptschule (sie dauert 5 Schuljahre)

Die Realschule (sie dauert 6 Schuljahre)

Das Gymnasium (es dauert 8-9 Schuljahre)

Am Ende der Schulzeit muss man eine Abschlussprüfung bestehen. Mit dem Abitur kann man an der Universität ein Studium machen, das 8-10 Halbjahre dauert.

MONOLOG: MEIN GRÖSSTES PROBLEM IN DER SCHULE

Ein Beispiel von vielen möglichen:

- Wann? Wo?:
 - Als ich 7 Jahre alt war
 - am Beginn der Grundschule
 - mit meinen Eltern, aus Madrid nach Alicante umgezogen

- Was ist passiert?
 - Meine Eltern mochten eine religiöse Schule und ich mochte eine europäische:
 - europäische Schule: Fremdsprache lernen, das Gymnasium im Ausland besuchen, eine andere Kultur kennenlernen
 - religiöse Schule: zur Kirche gehen, die Erstkommunion empfangen, an Prozessionen teilnehmen

- Was war das Schlimmste?
 - eine Uniform tragen müssen
 - täglich früher morgens: vor dem Unterricht beten
 - jede Woche zum Gottesdienst / zur Messe gehen
 - traurig sein

- Lösung?
 - ich lernte viel, sehr gute Noten → (deshalb) ein Stipendium für ein europäisches Gymnasium bekommen, die Möglichkeit, das gewünschte G. zu wählen
 - am Ende, sehr fröhlich, zufrieden, spannend...
 - jetzt arbeite ich als Anwalt bei den Vereinten Nationen

- Wie würden Sie das Problem heute lösen?

Ich wäre widersetzlicher / rebellischer gewesen

MONOLOG: BERUFSLEBEN VS. TRAUMJOB

1. VORTEILE UND NACHTEILE DER TEILZEIT

Vorteile(+): Freizeit, Vereinbarkeit von Familie und Beruf, Möglichkeit, andere Aktivitäten zu machen (Sport treiben, Sprache lernen und verbessern, Kulturaktivitäten, usw.)

Nachteile(-): Abhängigkeit/bei Eltern, niedriges Gehalt, unmögliche Betriebskosten/Rechnungen/Hypothek bezahlen.

2. VORTEILE UND NACHTEILE DER VOLLZEIT:

Vorteile(+): höheres Gehalt, viel Geld verdienen, mögliche Betriebskosten/Rechnungen/Hypothek bezahlen, Abhängigkeit.

Nachteile(-): weniger Freizeit, Vereinbarkeit von Familie und Beruf, viele Steuern, viel Stress, usw.

3. ANDERE WICHTIGE ASPEKTE: Sprachkenntnisse/EDV-Kenntnisse/usw.

4. AKADEMIKER/NICHT AKADEMIKER:

- Akademiker: bessere Arbeit/höheres Gehalt/auswandern(Arbeitslosigkeitsrate) möglicher

-Nichtakademiker: schlechtere Arbeit/steigendes Gehalt/auswandern (Arbeitslosigkeitsrate)

5. UNIVERSITÄT/SCHULAUSSBILDUNG

- Universität: Studium/Master/ Praktika/Promotion

- Schulausbildung: Arbeit/Lehre

6. TRAUMJOB: Genug Geld verdienen, um ein normales Leben zu führen; gutes Arbeitsklima zu haben, in der Nähe des Wohnorts arbeiten.

Wenn...Arbeitsatmosphäre=Arbeit erträglicher

Wenn...verständnisvoller Chef/freundliche Kollegen=produktive Arbeit/höherer Gewinn

Jura (Universität Alicante)/NACHDEM... Ich möchte einen Master zu Völkerrecht oder EU-Recht machen/ in einer internationalen oder europäischen Organisation arbeiten.

BEVOR... einen Master machen/ Sprache verbessern und auswandern.

MONOLOG: GESUNDHEIT

-Gut + Herz stärker und kein Fett// Mit Freunden/ Lieblingssport

- zu viel = kaputt (3mal pro Woche)

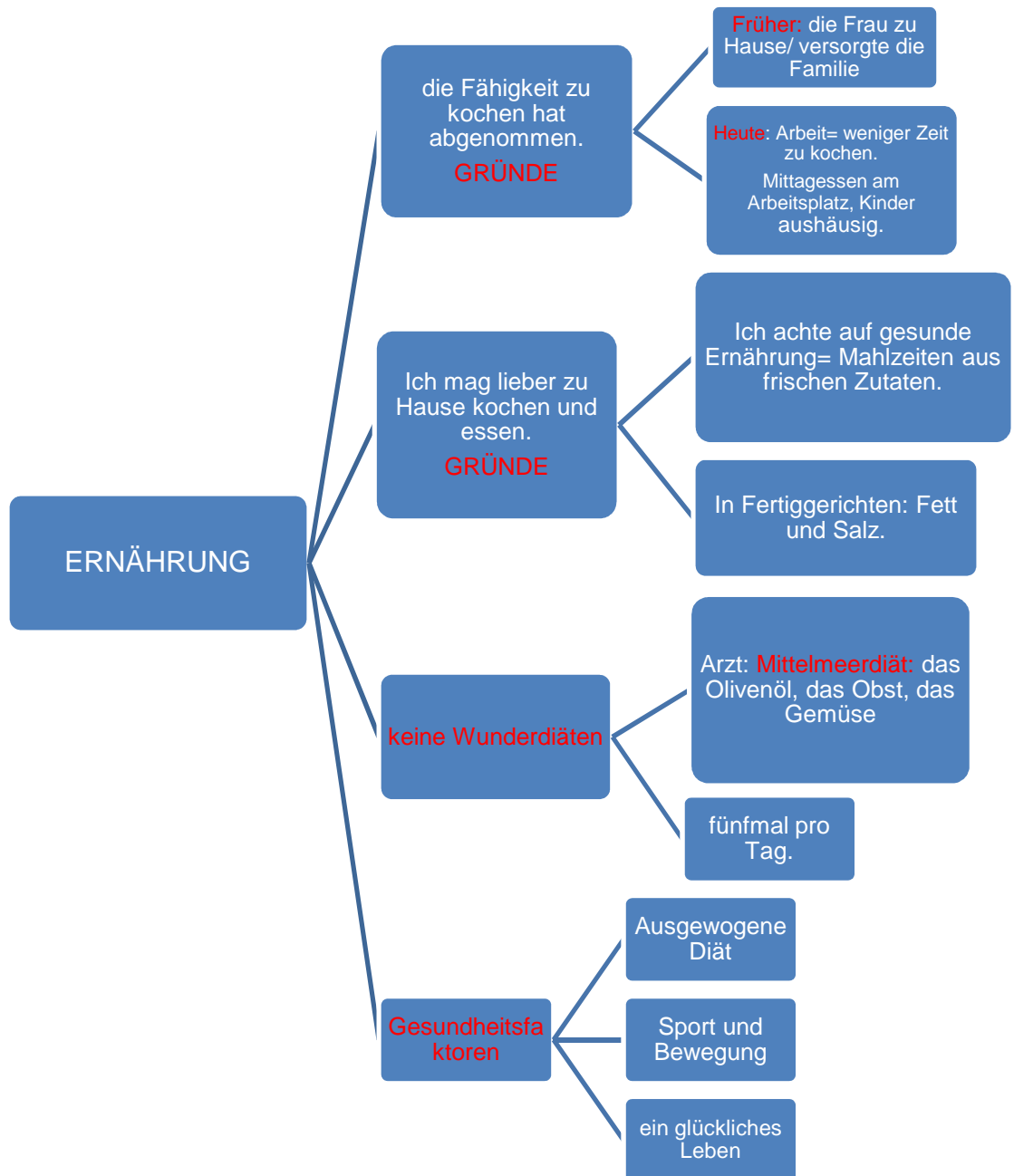
-Gesunde Gewohnheiten: Wasser, Obst und Gemüse → Diät

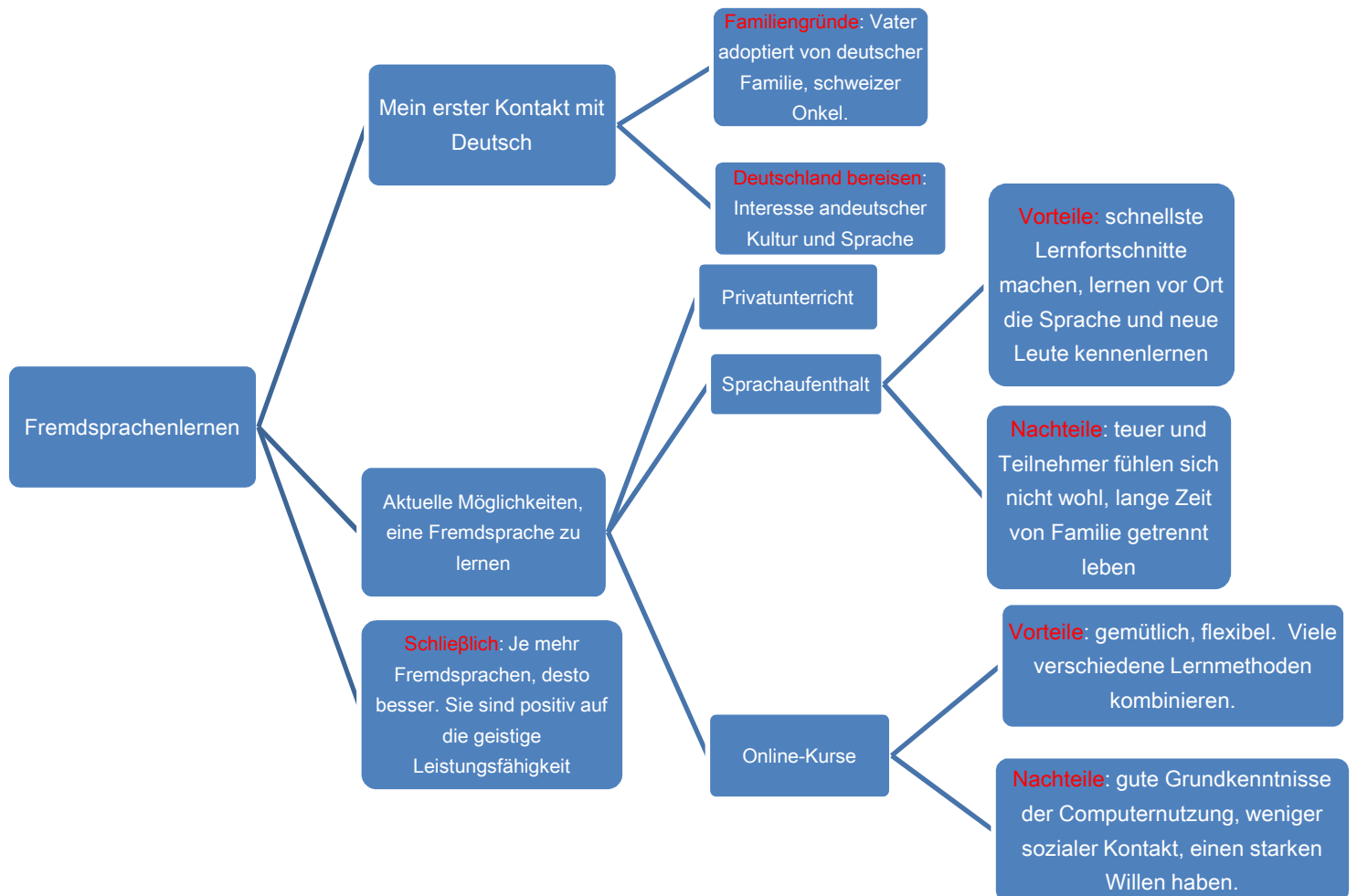
-Entspannungstechniken: -Yoga → Stress abbauen

- Streckungsübungen

-Medizin: - wenn Schmerzen → schlafen

- Tabletten nicht gut → Kräuter

MONOLOG: ERNÄHRUNG

MONOLOG: WIE LERNE ICH DEUTSCH?

Interacción oral:**DIALOG: HOTEL MAMA****A**

Ich möchte von zu Hause ausziehen, weil...

- erwachsen genug
 - 30 Jahre
 - sein eigenes Leben führen
 - eine Arbeit haben
- Selbständigkeit lernen / lernen: Haushalt führen
 - waschen, kochen, einkaufen, die Wäsche aufhängen, usw.
 - Mutti-keine Putzfrau
- keine Kontrolle durch die Eltern
 - keine Uhrzeit: schlafen, ausgehen, essen, usw.
 - keine Ratschläge
- WG mieten
 - billiger als allein leben, sparen
 - viele Leute kennen lernen, spannend
 - Freunde einladen: sprechen, lachen,...
 - Möglichkeit: Probleme mit Freunden besprechen
 - Geld gut verwalten

B

- bei Mutti: immer am schönsten
 - sich keinen Kopf machen (z.B. was zu kochen)
 - allein leben: man fühlt sich einsam
 - jemand brauchen, der einem hilft
- bequem: keine Hilfe im Haushalt nötig
 - spülen, putzen, bügeln, waschen, kochen, einkaufen, usw.
- keine Kosten; sparen
 - keine Miete oder Hypothek zahlen
 - eigenes Geld für etwas anderes (sparen, Freizeitaktivitäten...)
- Essen bei Mutti: am leckersten
 - deine Mutter kocht besser als du, gute Köchin
 - köstliche und leckere Speisen
 - selbstständig werden = schlechter essen (wenn..., ...)
- Probleme: mit Mutti besprechen
 - die Eltern: immer gute Ratschläge geben
 - Mutti: nicht alle Probleme, auch mit Freunden besprechen

DIALOG: PARTNERSUCHE IM INTERNET**A- Sie sind Single und Sie wollen im Internet einen Partner suchen**

- Singleleben nicht schön. Idealen Partner finden
- gute für schüchterne Leute
- neue Erfahrung
- einfache Möglichkeit: keine Zeit auszugehen
- Internet-Partneragentur kostenlos

B- das finden sie keine gute Idee

- viele Lügen erzählen
- Partnersuche im Internet gefährlich
- In der Bar besser
- viel Geld pro Monat
- wir haben keine Webcam

DIALOG: VERABREDUNG

a)

-Marq: -kostenlos

-Reise durch die Zeit

Ausstellung → Vorgeschichte:

-Prähistorische Fundstücke

-Felszeichnungen

-Werkzeuge

-Danach → Adda-Konzertsaal → in der Nähe und viele Konzerte (Berliner)

b)

-Maca-Museum: -zeitgenössische Kunst

- städtische Kunstsammlung

-Bildhauerei (Alberto Sánchez und „Mujer con

bandera“(Frau mit Fahne)

-Danach → Cigarreras – Kulturzentrum → Experimentelles Theater: - lustig

- neue Leute

-Scham

verlieren

DIALOG: WOHNUNGSGEMEINSCHAFT

* KANDIDAT A

Miete nur bis 300 euro → Deutsch verbessern
 → einen **Minijob** suchen → nur 300€/Monat bezahlen
 → soll man eine **Kaution** bezahlen?

Dauer: 6 oder 12 Monate. Wenn ich **Arbeit** finde → **Geld** verdienen → mehr **Zeit** bleiben

Gewohnheiten → nicht rauchen
 → Wie viele Personen in der **WG** wohnen?
 → Gibt es einen **Putzplan**?
 → **Besuche** empfangen?

Haustiere: → keins
 → **Angst** vor **Hunden**
 → **Vogel** im **Käfig** → tut mir unwahrscheinlich leid
 → **Katze** → **Allergie**

* KANDIDAT B

Miete, als Minimum 350 euro → dieser **Preis** umfasst → **Internet**, **Heizung** und alle Haushaltskosten
 → **Mikrowelle**, **Waschmaschine** **Ofen** **Kühlschrank**

Dauer: Minimum 6 Monate → Wenn Sie 6 Monate bleiben → 350€
 → Wenn Sie 12 Monate oder mehr bleiben → 300€

(**Angebot**)
 → 300€ **Kaution** (Ende des **Vertrags** wird sie zurückgegeben)

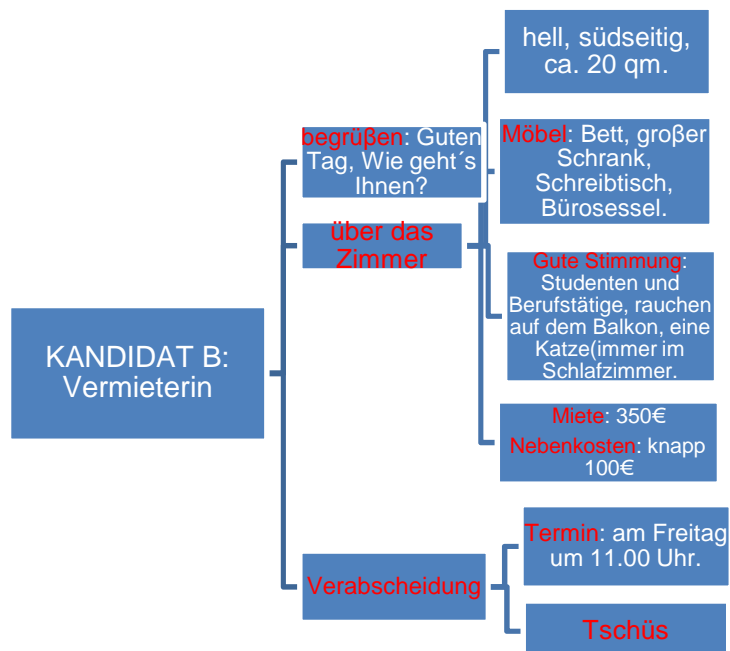
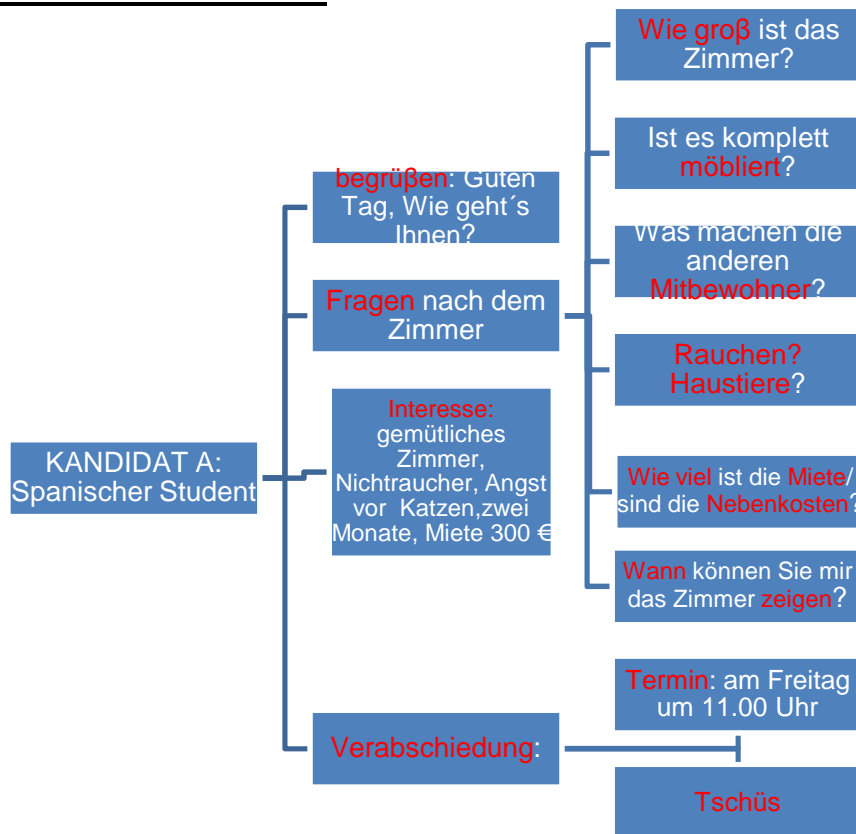
Gewohnheiten → Ich rauche ← Aber nur im eigenen **Zimmer** oder auf dem **Balkon**
 → wir können lüften → damit die **WG** nicht nach **Tabak** riecht
 → Es gibt 3 Zimmer (3 Personen)
 → **Putzplan** und **Kaufplan**

Haustiere → Es gibt eine **Katze**
 → Wenn du zu **Hause** bist → Die Katze → **Balkon** oder im eigenen **Zimmer**

DIALOG: BILDUNGSWEG

- A. Ein Kind beginnt die Schule → + zur europäischen Schule anmelden +
+ verschiedene Sprachen
- B. ← Mehr Kosten - sehr teuer
→ staatliche Schule + Katalanisch + Spanisch
- A. → Europäische Schule Zukunftsvision + bessere Berufschancen
- B. → Uniform tragen + bequemer und praktischer
- A. ← Hässlich - teuer - schlechte Erinnerungen
- B. Nach der Schule → + an der Universität studieren + bessere Berufsmöglichkeiten
+ höhere Allgemeinbildung
- A. ← Keine Arbeit für Leute mit Hochschulstudium
→ Ausbildung + kürzer + praktischer + sich früher unabhängig machen
- B. → Private und religiöse Universität in Valencia, Nähe vom Wohnort
- A. ← Religiös? Pfarrer? - Chaos
→ Berufsschule in Deutschland + Stipendium + Möglichkeit + aufregend

DIALOG: WOHNGEMEINSCHAFT



ANEXO 14: Ejemplos de corrección de expresión escrita

Redacción 1

Alicante, den 6.5.15

Liebe Jutta,

Ich freue mich, dass du deinen Urlaub in Alicante verbringst. Du ~~werdest wirst~~ es nicht ~~bereuen!~~. Alicante bietet ~~nicht nur~~ den typischen Strandurlaub, ~~sondern~~ auch ~~es~~ hat ~~er~~ einiges mehr ~~vorzuweisen~~.

~~Bevor~~ du diese Reise machst, solltest du ein ~~Paar-paar~~ Dinge wissen. ~~Unterkunft~~ ist kein Problem, weil du in ~~meiner-meinem~~ Appartement in Playa de San Juan bleiben könntest, das in der Nähe von meinem Haus ist. Außerdem können wir zusammen ~~Umweltfreundliche-umweltfreundliche~~ Aktivitäten ~~im-in~~ Naturparks und Ausflüge machen, z.B: Wandern, ~~Vogelbeobachtung~~, ~~entspannende~~ Spaziergänge...

Wann ist die beste Jahreszeit für die Reise? Ich empfehle dir, dass du im ~~Frühilg-Frühling~~ oder im Herbst Alicante besuchst. Im Sommer ist es sehr heiß fürs Wandern. Festes ~~Schuhwerk~~ ist auch ~~Pflicht!~~.

Es gibt drei Naturparks, ~~dass-die~~ wir nicht verpassen können: ~~der-den~~ Peñón de Ifach, ~~der-den~~ ~~kleinste~~ Naturpark Spaniens. Bei ~~m~~ ~~schönem~~ Wetter ~~bietet~~ der Peñón ~~sich-einen~~ ~~fantatischer-fantastischen~~ ~~Ausblick über~~ das Meer und du könntest ~~Mittelmeermöwen~~, ~~Wanderfalken~~ und andere Vogelarten beobachten. Im Nordosten der Provinz ~~erhebt~~ sich Macizo del Montgó, das sehr ~~empfehlenwert~~ ist und der Naturpark der ~~Salinen~~ in Santa Pola, wo du viele ~~n~~ Flamingos ~~beobachten~~ kannst.

Ich hoffe, dass wir uns bald in Alicante treffen können.

Herzliche Grüße.

Deine Isabel.

Legende

~~Wortschatz B1~~

~~Strukturen B1~~

Redacción 2

Hallo Leute,

mein Mann und ich waren im August 2013 zum ersten mal in Deutschland. Je mehr ich darüber nachdenke, desto schlechter fühle ich mich.

Trotzdem wir ein Zimmer mit Seeblick gebucht hatten, hatten wir ein dunkles Zimmer, das nach 1- stündiger Wartezeit bereit war. Die Sauberkeit und Reinigung des Zimmers war nicht zu beabsanden, aber nicht täglich. Die Einrichtung? Alles uralt! der Fernseher war kleiner als eine Mikrowelle und könnte erneuert werden; das Bett war knüppelhart und unglaublich laut. Hier fanden wir uns auch kaputte und abgenutzte Teppiche.

Das Personal an der Rezeption war nett und freundlich, aber sie konnten weder Spanisch noch Englisch sprechen.

Schließlich das Essen war morgens dasselbe, genauso wie abends: gleiche Wurst, Käse und Brötchen (teilweise eingefrohren).

Ich konnte nicht glauben! Waren wir wirklich in Deutschland?! Das ist nicht so, wie sie es mir erzählt hatten.

Aus Schaden wird man klug!;

Viele Grüße.

ISABEL.

Legende

Grammatik

Ortographie

Satzstellung

Interpunktion

Wortschatz

ANEXO 15: Caracterización de las mejores aplicaciones móviles para aprender alemán (y otros

idiomas)

1. [Lernabenteuer Deutsch – Das Geheimnis der Himmelscheibe](#)



Figura 125: Aplicación *Lernabenteuer Deutsch – Das Geheimnis der Himmelscheibe*

El usuario toma la personalidad del experto en arte Vincent Mirano, que investigó el secreto del disco celeste de Nebra. Mirano tiene de viajar por toda Alemania y obtener información de diferentes personas. Debe resolver tareas y recopilar objetos. A esta tarea contribuye la periodista Jasmin Verano porque los cometidos van aumentando en dificultad al final es muy complicado. Esta aplicación es gratuita. El usuario siempre consigue resolver la tarea, aunque a veces tarde un poco más en encontrar el camino correcto. Pero esto también puede ser complicado: Los objetos se tienen que buscar a menudo durante mucho tiempo y no siempre está claro cómo se accede a ellos. La aplicación está ideada para alumnos de alemán a partir del nivel A2 y se concentra en la lengua de la vida cotidiana. A menudo, sin embargo, el nivel es más alto. Afortunadamente, se puede obtener ayuda en la página de Facebook de [Lernabenteuer Deutsch](#).

2. [Lernabenteuer Deutsch – ein rätselhafter Auftrag](#)



Figura 126: Aplicación *Lernabenteuer Deutsch – ein rätselhafter Auftrag*

Esta aplicación es un juego de aventuras para los estudiantes de alemán de nivel B1. La trama se sitúa en el entorno profesional y la resolución del juego termina con un caso policiaco emocionante.

La misteriosa carta de su tío lleva a la periodista Jayden McIntyre a Alemania. Una vez allí, no encuentra a su tío, sino solamente un rastro de paquetes enigmáticos. Jayden los busca por el mundo empresarial alemán para encontrar a su tío y la solución de su encargo misterioso.

La aplicación [Lernabenteuer Deutsch – ein rätselhafter Auftrag](#) es un caso policiaco emocionante, que puede resolverse solo cuando el jugador termina de aprender a utilizar el vocabulario importante del ámbito profesional: presentar su candidatura a un puesto de trabajo y llevar a cabo con éxito una entrevista y concertar citas y hacer presentaciones ante público. Jayden, y con ella también los jugadores, tienen que alcanzar el éxito profesional. Solo allí, en el lugar de trabajo, encuentran la solución del encargo enigmático.

Diálogos interactivos y minijuegos ofrecen formas de entretenimiento para mejorar la comprensión escrita y auditiva. Además, los estudiantes de alemán cuentan con información básica sobre la comunicación intercultural. Las instrucciones y la ayuda del juego están disponibles en inglés, alemán y español.

3. Wort Domino



Figura 127: Aplicación Wort Domino

La versión básica es gratuita y la completa cuesta 0,89 € en iTunes o 0,79 € en Google Play. El objetivo del juego radica en construir palabras con las sílabas propuestas. En cada juego, las palabras pertenecen a una categoría específica. Solo hay de tiempo dos minutos y está ideada a partir del nivel B2. Existen tres niveles de dificultad y en la versión completa, hay más de 600 palabras diferentes para encontrar entre 28 categorías (la versión gratuita incluye solo 5 categorías). La nueva versión incluye una función de síntesis vocal: las palabras son pronunciadas cuando se forman. Para ello es necesario que el dispositivo esté conectado a Internet. Asimismo, se pueden definir varios perfiles de jugadores, con un seguimiento de las partidas. Los idiomas incluidos son inglés, español, francés y alemán. Se hace un seguimiento de las puntuaciones más altas en la central de juegos.

Aprendizaje de vocabulario

4. [Klett DaF Kompakt](#)



Figura 128: Aplicación Klett DaF Kompakt

De acuerdo con libros de texto de esta editorial, esta aplicación proporciona el vocabulario básico a través de un entrenador móvil. Siguiendo el principio de las cajas de tarjetas de vocabulario, la aplicación archiva las tarjetas con el vocabulario aprendido al final, mientras que almacena al principio aquellas que contienen palabras que todavía no se han aprendido. Todo el vocabulario se puede escuchar de forma individual o toda la lección. La pronunciación correcta está garantizada, ya que todas las palabras son pronunciadas por hablantes nativos. Los idiomas disponibles son alemán, inglés, español, italiano, francés, latín, griego moderno, neerlandés, noruego, polaco, portugués, ruso y turco.

5. Hueber Deutsch box



Figura 129: Aplicación Hueber Deutsch Box

Esta aplicación permite ampliar el vocabulario alemán de los niveles A1, A2 y B1 y divertirse al mismo tiempo. El léxico se refiere a situaciones cotidianas y se basa en los exámenes oficiales de estos niveles lingüísticos. Los tres módulos están interrelacionados. Una vez se dominan todas las palabras del primer módulo, el estudiante domina el vocabulario correspondiente al nivel A1 del MCERL. El segundo corresponde al nivel A2 y el tercero, al B1. Esta aplicación es perfecta para principiantes absolutos (módulo A1) o los que tienen algunos conocimientos de alemán (módulo A2 und B1). Se puede escuchar la pronunciación de las palabras de los módulos A1 y A2. En el módulo del A1 también existen ilustraciones. La utilización es fácil: Las palabras pueden seleccionarse con un simple clic en el icono. Asimismo, se pueden elegir listas de palabras, por categoría morfológica o por campos semánticos.

6. Pons Vokabeltrainer

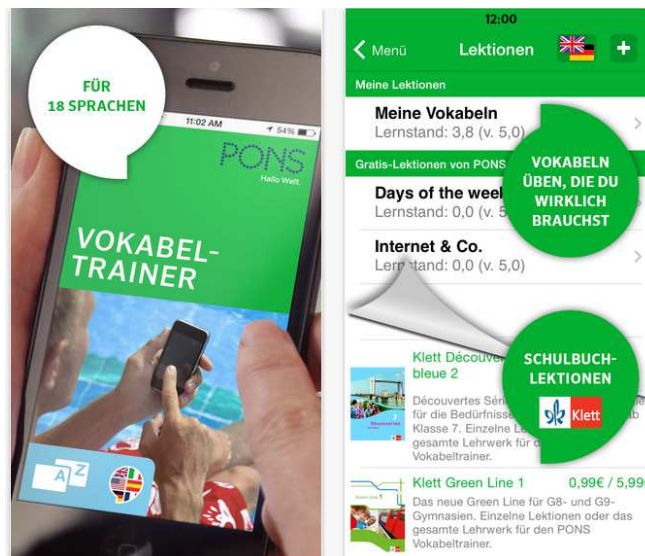


Figura 130: Aplicación PONS Vokabeltrainer

Esta aplicación está destinada a todos los estudiantes de una lengua extranjera, que desean aprender vocabulario a través de sus dispositivos móviles y permite acceder al [Online-Vokabeltrainer](#) de Pons en línea. Asimismo, se puede continuar la sesión iniciada en la aplicación en un PC.

Esta aplicación cuenta con las siguientes funciones:

- Añade las palabras que se buscan en los diccionarios en línea gratuitos de PONS –tanto en la web como en la aplicación. Así se aprende específicamente el vocabulario que necesita el estudiante.
- Se puede ampliar con cualquier palabra y adaptarlo paso a paso a las necesidades individuales. No entraña dificultad: directamente en la aplicación o en www.pons.de/trainer. La gestión de las lecciones y el vocabulario es sencilla. Basta con arrastrar y soltar.
- El [Online-Vokabeltrainer](#) asegura el éxito en el aprendizaje a través de un enfoque metódico según el principio de Leitner: dependiendo del nivel de aprendizaje individual, el vocabulario se pregunta específicamente, aquel que reviste mayor dificultad.
- El vocabulario se aprende en diferentes etapas: cinco tipos diferentes de entrenamiento, que corresponden a las habituales cajas de tarjetas con diferentes grados de dificultad. El más difícil es la *prueba de vocabulario*: Aquí se presenta vocabulario sin ningún tipo de ayuda. Como alternativa a este entrenamiento, también existe el modo de *flashcards* clásico. Hay que acceder a todas las palabras de la lección para la verificación, incluso si ya se conocen.
- Esta aplicación es válida para todos los idiomas del diccionario en línea PONS. Actualmente estos son, aparte de alemán: inglés, danés, francés, griego, italiano, latín, neerlandés, noruego, polaco, portugués, ruso, sueco, esloveno, español, checo y turco.

- El entrenador de vocabulario diferencia la lengua origen y la lengua meta (por ejemplo, alemán-inglés o inglés-alemán). Dependiendo de la situación, si quiere hacerse entender en el extranjero o si se lee un libro en otro idioma, es posible acceder a diferentes lecciones en esa selección de lenguas. Asimismo, el vocabulario de los ejercicios está disponible en ambas direcciones.
- En cuanto a las lecciones de la *prueba de vocabulario*, están disponibles en esta aplicación, entre otras cosas, el vocabulario de las *TIC Internet & Co.* alemán-inglés y las expresiones más importante del viaje, la estancia, la comida y las compras en inglés, francés, italiano, español, griego y turco.
- En la tienda de aplicaciones, también se pueden comprar lecciones completas. Además del vocabulario básico de PONS en diferentes idiomas y el vocabulario de fútbol también está disponible el vocabulario completo de los libros de texto de la editorial: *Línea Verde*, *Red Line*, *Línea Naranja*, *Blue Line*, *Freeway*, *Découvertes*, *Tous ensemble*, *Bachillerato*, *Vamos Adelante* y *Pontes*. Las 1000 palabras más importantes del alemán, holandés, polaco, portugués, ruso, sueco y turco están incluidas de forma gratuita.
- Esta aplicación también se puede utilizar sin conexión a internet. Las últimas entradas están disponibles para su uso en otro dispositivo a través de la sincronización de datos mediante la cuenta de usuario de PONS.

7. [Deutsch perfekt – Wort des Tages](#)



Figura 131: Aplicación *Deutsch perfekt – Wort des Tages*

Esta aplicación gratuita permite mejorar el alemán con una palabra nueva al día, incluida una explicación simple, frase de ejemplo y la pronunciación en un archivo de audio. La versión avanzada está disponible en la revista [Deutsch perfekt](#).

La aplicación cuenta asimismo con un archivo cronológico y alfabético de las palabras y la función *Favoritos*. No admite el modo offline: se necesita siempre conexión a Internet. Está destinada a alumnos de alemán a partir del nivel B1.

8. Der Die Das Artikel

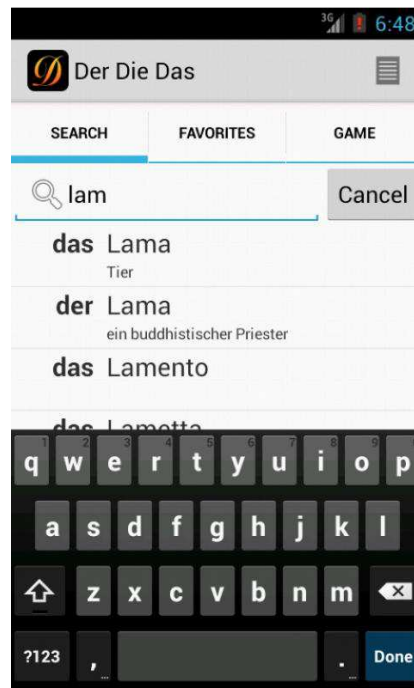


Figura 132: Aplicación *Der Die Das Artikel*

Esta aplicación facilita el artículo de las palabras en alemán. Basta con escribir las primeras letras de una palabra e inmediatamente aparece el artículo correcto. Puede resultar útil para estudiantes de alemán a partir del nivel A1.

Además de la rápida función de búsqueda del diccionario con más de 17.000 palabras, la aplicación contribuye a aprender e interiorizar los artículos de dos formas diferentes:

- Incluye las palabras que se desean memorizar en *Tus favoritos*.
- Permite la selección aleatoria de palabras para designar su artículo.

La aplicación también incluye un resumen muy completo de las normas y directrices para el uso del producto en alemán.

9. Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache



Figura 133: Aplicación *Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*

Esta aplicación para estudiantes a partir del nivel C1 presenta las siguientes características:

- Cuenta con 60.000 entradas y 63.000 ejemplos de uso.
- El módulo de sonido permite escuchar las palabras clave, pronunciadas por hablantes nativos.
- *Flashcards*: Permite añadir las palabras que se desean aprender, agregándolas a las *flashcards*. El *Test con fichas* contribuye a dominar un vocabulario simple y eficaz.
- La opción *Palabras similares* posibilita la búsqueda de palabras cuando la ortografía no está clara.
- Los hipervínculos permiten seleccionar artículos, lengua origen y lengua meta.
- La función *Historial* permite acceder a los últimos 100 términos buscados.
- Admite la visualización horizontal.
- No requiere conexión a Internet.
- Su coste asciende a 19,99 € en iTunes y a 17,95 € en Google Play.

10. [Canoonet MOBILE](#)



Figura 134: Aplicación CanooNet MOBILE

Esta aplicación constituye el corpus de textos móvil más completo en alemán, también accesible en el modo fuera de línea. La nueva versión 3.3 mejora la compatibilidad con iOS 7, es ahora totalmente compatible con iOS 5 (y superior), corregidos problemas menores.

Se puede acceder a la base de datos de CanooNet en cualquier lugar y momento, permitiendo comprobar la ortografía de una palabra o de una parte de una oración, consultar la categoría morfológica de una palabra o su significado, sinónimos, formas verbales o repasar las reglas básicas de gramática y vocabulario.

Gracias a la cooperación con [LEO](#) contiene traducciones al inglés, francés, español, italiano y chino. Si se necesita información específica, se puede acceder directamente a Wikipedia. Las funciones *Diccionario*, *Gramática* y *Ortografía* se combinan en una sola aplicación.

La aplicación básica es una versión de prueba: Después de la descarga se ofrecen 20 búsquedas gratuitas para probar el producto, antes de la adquisición de la aplicación completa (9,99 €). Algunos de los componentes de la aplicación se pueden utilizar sin necesidad de adquirir la versión de pago.

Programas de aprendizaje de idiomas

11. [Babbel](#)

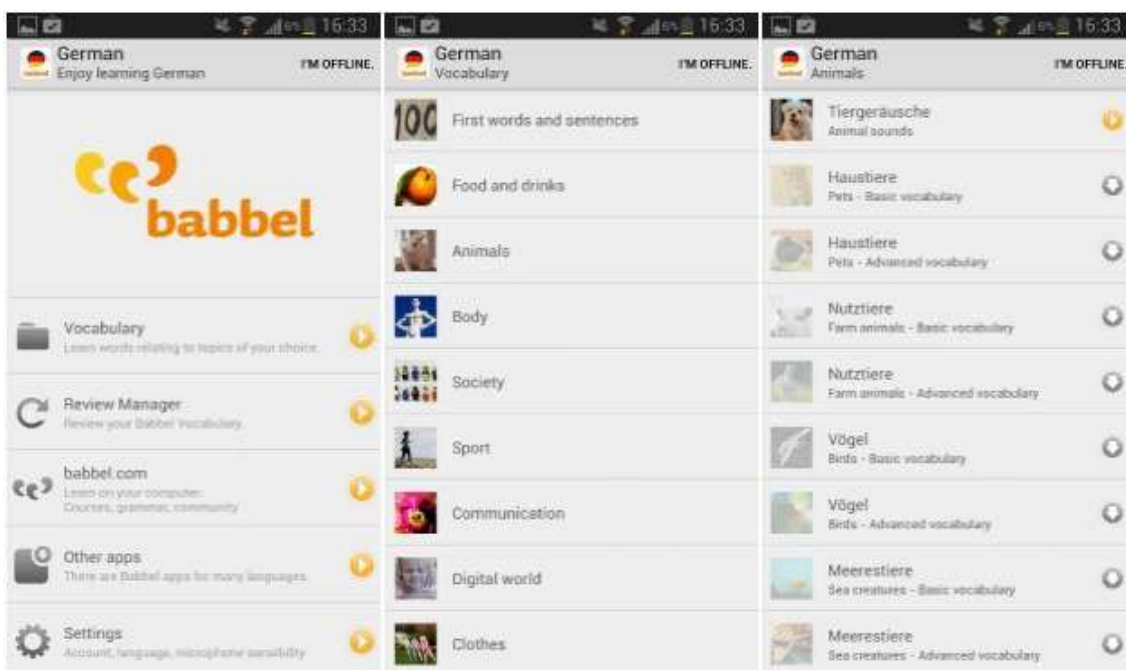


Figura 135: Aplicación Babbel

Esta aplicación ofrece una amplia variedad de cursos interactivos para 14 idiomas diferentes: alemán, inglés, francés, español, turco, italiano, portugués, sueco, danés, noruego, indonesio, neerlandés, polaco y ruso. Existen dos niveles: nivel inicial y avanzado. Presenta las siguientes características:

- Permite aprender vocabulario y frases útiles.
- Contiene material didáctico para niveles iniciales y avanzados y un sistema de reconocimiento de voz integrado para practicar la pronunciación.
- Todas las palabras nuevas se almacenan en el módulo de repaso para mejorar el vocabulario a largo plazo.
- Es compatible con iPhone y se puede sincronizar con el iPad, el iPod touch, la web y el ordenador.
- Incluye la posibilidad de seguimiento del progreso gracias al widget de notificaciones.

Se necesita una suscripción para poder acceder a todos los materiales didácticos de un idioma. Existen cuatro tipos de suscripciones diferentes para cada idioma:

- suscripción mensual por 9.99 €.
- Suscripción trimestral por 19.99 €.
- Suscripción semestral por 33.99 €.
- Suscripción anual por 59.99 €.

12. [Busuu](#)

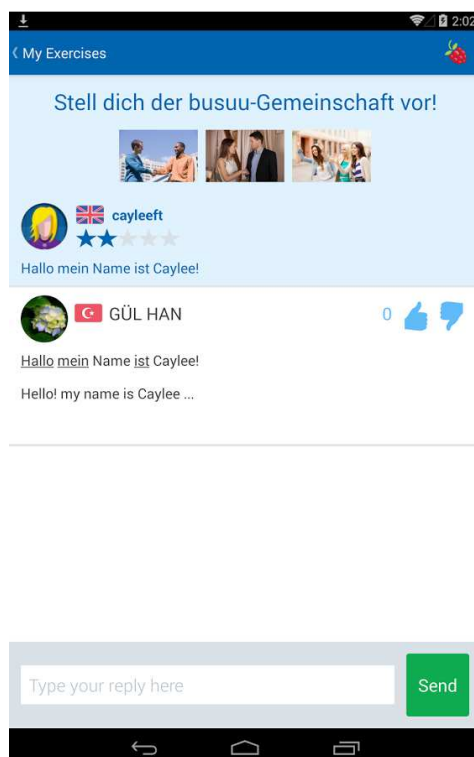


Figura 136: Aplicación Busuu

Con esta aplicación móvil se pueden aprender inglés, español, francés, alemán, italiano, portugués, ruso, turco y polaco desde el nivel A1 al B2.

Los conocimientos básicos se adquieren a través de lecciones de vocabulario y gramática, diálogos con audio y exámenes interactivos. Permite enviar ejercicios prácticos a hablantes nativos para su corrección con la finalidad de perfeccionar las destrezas en el idioma objeto de estudio. Mediante la personalización, se adecua a cada estilo de aprendizaje. Incluye los 150 temas más importantes y un vocabulario de 3.000 palabras. Los resultados de aprendizaje se pueden comprobar con los tests.

Es necesaria la suscripción para acceder a las funciones *Premium* de los cursos de esta aplicación. Existen tres opciones:

- Suscripción mensual por 10.99 dólares estadounidenses.
- Suscripción de seis meses por 49.99 dólares estadounidenses.
- Suscripción de doce meses por 64.99 dólares estadounidenses.

La suscripción se renueva automáticamente si no se desactiva la renovación automática al menos 24 horas antes del final del periodo de pago.

Comprensión escrita

13. [Lernkrimi DaF](#)

nur ein Klavier, drei Stühle, ein Notenständer und ein Telefon stehen.

Bertram Bizios singt seit vier Jahren als Tenor am Staatstheater Kassel. Er kommt aus Ungarn. Er ist 1,76 m groß, hat grüne Augen und dunkelblondes Haar, das bis auf seine Schultern reicht. Er ist schlank.

probt einzeln mit den Sängerinnen und Sängern; bereitet sich selbst auf die Karriere eines Dirigenten vor

Tony Kroeger ist seit zwei Jahren als Solorepetitor am Staatstheater tätig. Er bereitet sich auf eine Karriere als Dirigent vor. Tony ist fünfundzwanzig Jahre jung. Als er am Theater anfang, hielten ihn seine Kollegen für einen Spanier: 1,82 m, dunkle, fast schwarze Haare, braune, melancholisch blickende Augen. Auf die Idee, dass er aus England stammt, war keiner seiner Kollegen gekommen.

„Entschuldigen Sie bitte meine Verspätung. Ich hatte eben eine unangenehme Unterhaltung mit ...“ Das Klingeln des Telefons unterbricht den Sänger.

„In Ordnung, ich weiß Bescheid“, antwortet Tony und legt den Hörer auf.

„Lassen Sie uns mit dem Duett Carmen-Don José beginnen. José ist verzweifelt. Carmen möchte nichts mehr von ihm wissen, obwohl er ihr seine militärische Karriere geopfert hat.“ Tony hat eine große Liebe zu ihr zum Namen José wurde.“ Tony wartet ein paar Sekunden.

Bertram nickt mit dem Kopf. Er beginnt zu singen:

Figura 137: Aplicación *Lernkrimi DaF*

Esta aplicación ofrece novelas policíacas adaptadas para estudiantes de alemán de nivel A2-B1. El precio de cada una asciende a 3,59 €. [Lernkrimi DaF](#) muestra las siguientes características:

- *LernKrimi* como texto: Comprensión escrita del texto en el iPhone o iPod Touch. Permite ampliar o reducir el tamaño de la página según se desee.
- *LernKrimi* como libro auditivo: es posible escuchar el audio de la historia, mejorando así la comprensión oral. Si se quiere leer al mismo tiempo el texto, una marca azul, se desplaza automáticamente, indicando en cualquier momento la sección donde se encuentra la narración.
- Aclaración de vocabulario e información cultural: Al pulsar en cualquier palabra, aparecen en la pantalla las explicaciones más importantes en lo que respecta al vocabulario o información cultural. Los hipervínculos posibilitan la profundización sobre determinados aspectos.
- Ejercicios interactivos: Numerosos ejercicios permiten comprobar los conocimientos de forma interactiva. La puntuación muestra el nivel de competencia lingüística.

14. [Kindle](#)



Figura 138: Aplicación Kindle

La aplicación Kindle está ideada para dispositivos Android, aunque los libros también se pueden leer en Windows o Mac, iPhone o iPod. Se tiene acceso a más de 1.500.000 libros en la [Tienda Kindle](#), entre los que se incluyen novedades, los más vendidos y más de 1.400 eBooks gratis. Existen libros para todos los niveles.

[Whispersync](#) sincroniza los libros con todos los dispositivos del usuario. Se pueden adquirir más de 1.500.000 libros Kindle, entre los que se incluyen las últimas novedades y los más vendidos. El precio de más de 7.000 de estos libros es 5,99 € o inferior.

Están disponibles muchos libros clásicos gratis. Existe la posibilidad de conseguir fragmentos de libros antes de comprarlos. La última versión cuenta con una pantalla mayor. Se puede personalizar la lectura, ajustando el tamaño del texto, eligiendo el color de fondo, ajustando el brillo de la pantalla o leyendo en formato apaisado o vertical.

Asimismo, se pueden consultar palabras, manteniendo pulsada cualquier palabra del libro para ver una definición completa gracias al diccionario integrado o utilizando los enlaces a Google o Wikipedia para obtener más información. También se pueden realizar búsquedas dentro del libro para encontrar un personaje, tema o sección.

15. [Google Play Books](#)

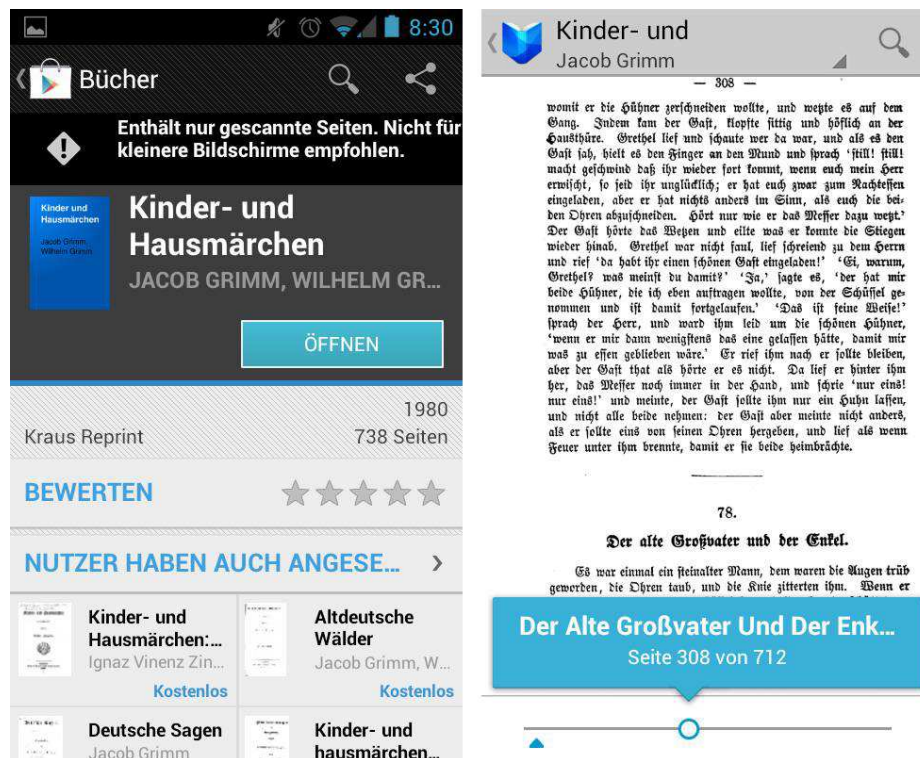


Figura 139: Aplicación Google Play Books

Esta aplicación pone a disposición millones de libros: novedades, libros de texto y clásicos gratuitos. Es posible modificar el tamaño de la letra y personalizar la lectura. Permite la lectura online o sin conexión y retomar la lectura en otro dispositivo. Gracias a la multitud de contenidos, se recomienda desde el nivel A1. Asimismo, presenta las siguientes características:

- Es posible añadir páginas a marcadores, subrayar texto y añadir notas con sincronización en otros dispositivos.
- Efecto 3D al pasar páginas.
- Se pueden realizar búsquedas en los libros, utilizar el diccionario, buscar información geográfica y consultar Internet en la misma página.
- Permite la selección del tipo y el tamaño de la letra.
- Admite los modos de lectura diurno, nocturno o color sepia.
- En algunos casos, es posible escuchar el audio de los libros, si el editor ha habilitado la síntesis de voz.
- Se pueden subir archivos PDF o EPUB a la biblioteca personal.

16. [Deutsche Welle](#)

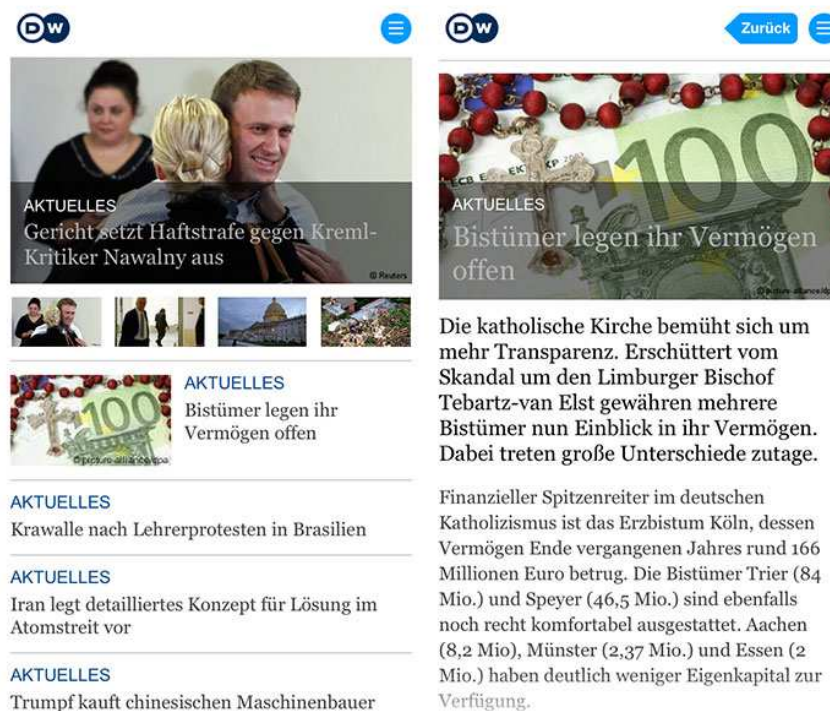


Figura 140: Aplicación Deutsche Welle

Esta aplicación permite recibir noticias sobre temas actuales en el Smartphone, la tablet o el Apple Watch. Es gratuita y da acceso a reportajes sobre economía, ciencia, política, arte, cultura y deportes. Contiene también noticias adaptadas, por lo que se recomienda a partir del nivel B1.

Presenta las siguientes funciones:

- Acceso al canal de televisión en directo.
- Soporte para AirPlay.
- Permite publicar un comentario en los artículos directamente desde la aplicación y subir contenido como fotos y videos.
- Contenidos en 29 idiomas.
- Contenido de audio y video a la carta en el *Centro Multimedia DW*.
- El modo offline hace posible el uso sin conexión a internet.
- Modo de texto para obtener información de manera óptima incluso con poco ancho de banda.
- Avisos especiales para noticias de última hora.

17. [Spiegel online](#)

Mit Pack & Go Artikel herunterladen und später lesen



Figura 141: Aplicación *Spiegel online*

La aplicación de noticias [Spiegel Online](#) es gratuita y permite su uso en el iPhone, el iPod touch o Apple Watch. Permite la lectura de noticias, reportajes y entrevistas de política, economía, deportes, TIC, mundo profesional, entre otros temas. Se recomienda, por tanto, a partir del nivel C1.

Presenta las siguientes funciones:

- Permite realizar comentarios en foros o leer los de otros usuarios.
- Con la función Pack & Go, se pueden descargar los artículos y leer más tarde sin conexión de red.
- Fútbol en directo con alarma de goles en la Bundesliga, la Liga de Campeones, Europa Cup, el Mundial y los Campeonatos de Europa.
- En el Apple Watch, se pueden leer titulares y breves resúmenes y los artículos más leídos, enviar el texto completo al iPhone para continuar leyendo después.
- Función de alarma por secciones: la aplicación avisa de la publicación de artículos relevantes de la sección seleccionada a través de un mensaje.

18. Tagesschau



Figura 142: Aplicación Tagesschau

Esta aplicación gratuita ganó el premio Red Dot en la categoría de Diseño de Comunicación en 2014. Permite acceso a los contenidos de los programas *Tagesschau*, *Tagesthemen*, *Nachtmagazin*, *Wochenspiegel* y *Tagesschau24* desde las 9 a las 20.15 en Livestream y en los horarios de emisión habituales. Se recomienda, por tanto, a partir del nivel C1.

Incluye informes de corresponsales en 30 países, análisis sobre la actualidad alemana, comentarios de expertos de negocios, deporte y cultura, así como actualidad política. Contiene un resumen diario de noticias en 100 segundos y posibilita la búsqueda de noticias por palabras clave. Asimismo, presenta las siguientes funciones:

- Recomendar un artículo a alguien y guardarlo en el dispositivo.
- Consulta del parte meteorológico.
- Archivos de audio de las noticias.
- Historial de noticias de los últimos siete días.
- Noticias de última hora como mensajes insertados.
- Función AirPlay para vídeo.
- La versión para Ipad cuenta con un reproductor de vídeo con vídeos relacionados
- Cuestionario sobre actualidad.

19. [Bloglovin](#)



Figura 143: Aplicación Bloglovin

Esta aplicación permite descubrir y leer nuevos blogs sobre diversas temáticas. Presenta las siguientes características:

- Seguir todos los mensajes y videos de los blogs seleccionados.
- Descubrir nuevos blogs y bloggers a través de las redes sociales.
- Guardar artículos para leer más tarde
- Compartir mensajes y vídeo con otras personas.

20. Feedler RSS Reader

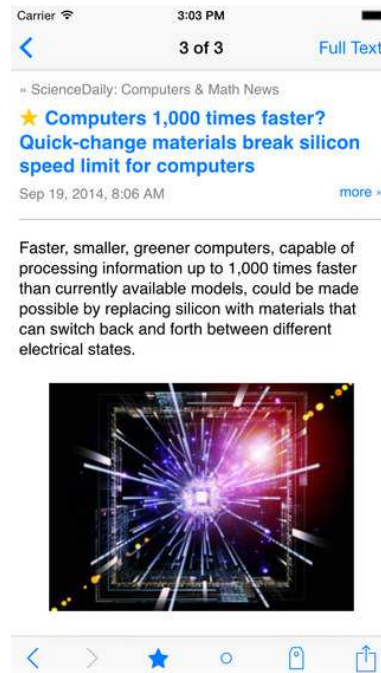


Figura 144: Aplicación Feedler RSS Reader

Esta aplicación es un lector de RSS para iPhone, iPod touch y iPad con un grado alto de personalización sincronizado con los servicios RSS en una interfaz fácil de leer. Feedler es una aplicación que presenta las siguientes características:

- Sincronizado con AOL Reader con cuenta opcional gratis, con Bazqux Reader (cuenta opcional, 30 días de prueba gratis), con FeedHQ (cuenta opcional gratuita de 30 días), con InoReader (cuenta opcional, gratis) y con el lector anterior (cuenta opcional, gratis).
- Gestión de redes de sindicación: Permite añadir, borrar y renombrar suscripciones y ordenar carpetas.
- Los artículos pueden leerse sin conexión.
- Es posible la configuración de cada suscripción para abrir artículos de forma automática en RSS, en modo de texto completo o en la web (sólo en línea), para dejar de compartir, marcar sin leer cualquier artículo RSS, incluso sin conexión (se sincronizará cuando Feedler se conecte a Internet) y para marcar artículos para leer más tarde.
- Puede mostrar solo los canales RSS o carpetas con elementos no leídos.
- Soporta el etiquetado, las notas y los comentarios de artículos RSS. Admite el cambio del tamaño de fuente.
- Las imágenes se pueden guardar, compartir o ampliar punteándolas con dos dedos.
- Existe la posibilidad de copiar y pegar enlaces o artículos completos que se pueden compartir a través de Facebook o Twitter mediante una cuenta Bit.ly.
- Permite el intercambio de correo electrónico con destinatarios predeterminados opcionales.

- Compatible con Evernote para guardar los artículos RSS, páginas web, imágenes y PDF (sin salir de la aplicación). Se pueden compartir elementos mediante LinkedIn.
- La versión básica tiene publicidad, mientras que la avanzada, no.

21. [GrazeRSS](#)



Figura 145: Aplicación GrazeRSS

Esta aplicación permite recibir noticias a través de RSS y está recomendada a partir del nivel B1. Presenta las siguientes características:

- Modo de lectura sin conexión.
- Selección de contenido para descargar (texto, imágenes, página web simplificada o completa).
- Opciones de personalización.
- Compatible con NewsBlur, Reader y Feedly.
- Código abierto.

Comprensión oral

22. [Radio.de](http://radio.de)

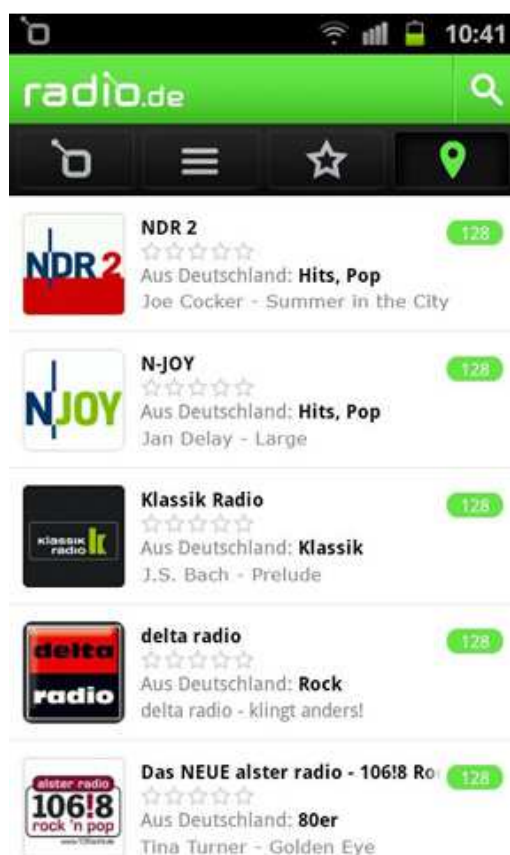


Figura 146: Aplicación Radio.de

Esta aplicación gratuita para sintonizar emisoras de radio. Se recomienda un nivel mínimo de B1. Presenta las siguientes características:

- Más de 30.000 emisoras de radio, radios web y podcasts.
- Buscador por categoría: género, tema, ciudad, país.
- Pantalla de información del título de la emisora y del programa.
- Función de favoritos.
- Radio despertador.
- Programador de desconexión.

23. [TuneIn Radio](#)

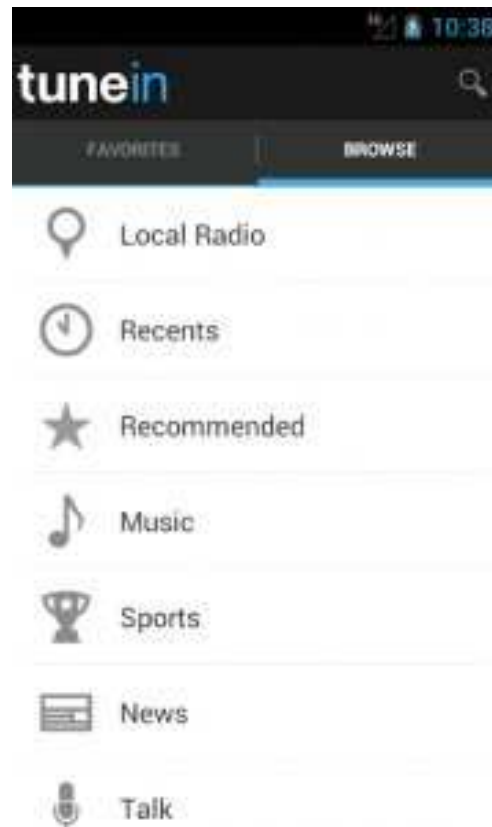


Figura 147: Aplicación TuneIn Radio

Esta aplicación también es gratis y sirve para escuchar en directo 100.000 emisoras de radio de todo el mundo. Ofrece además cuatro millones de podcasts. La opción avanzada cuesta 7,99 dólares estadounidenses al mes y ofrece 40.000 libros auditivos y no incluye publicidad. Ya que se trata de materiales reales, es recomendable un nivel mínimo del B1.

24. Storytude – der Stadtführer



Figura 148: Aplicación Storytude – der Stadtführer

Para ciudades como Berlín, Hamburgo, Múnich, Colonia y Frankfurt esta aplicación gratuita ofrece audioguías para la visita turística de la ciudad. Las más de 20 rutas son de pago e incluyen una amplia gama de contenidos sobre música, historia contemporánea o entrevistas originales, acompañados de un oriundo. Las rutas, indicadas en el mapa interactivo, están divididas en etapas con el audio de las explicaciones en cada lugar descrito. Las grabaciones están realizadas por oradores nativos conocedores de todos los detalles para hacer la visita inolvidable.

25. [MyCityHighlight - Audio Tours](#)

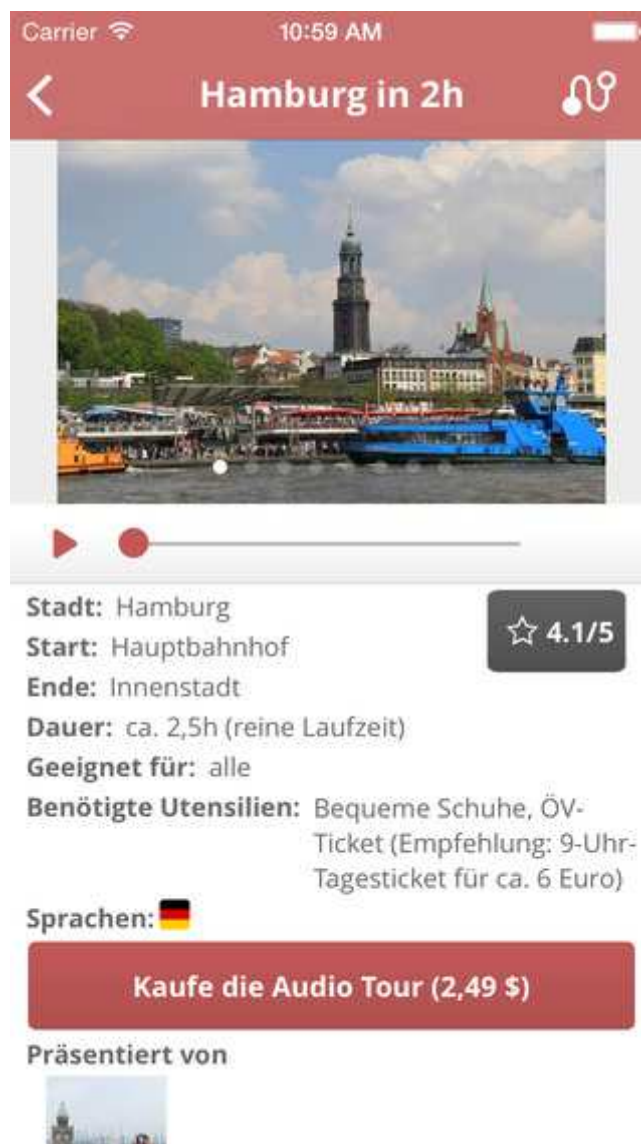


Figura 149: Aplicación MyCityHighlight – Audio Tours

Esta aplicación gratuita ofrece audioguías de ciudades turísticas de Europa. Las visitas son de pago y se pueden escuchar después de la descarga sin conexión de datos. La carga de la batería del dispositivo requiere como mínimo el 50%. Los audios están disponibles en alemán e inglés. Se requiere como mínimo un nivel B2.

Las guías duran dos horas, haciendo uso también del transporte público y se refieren a las siguientes ciudades:

- Alemania: Berlín, Colonia, Múnich, Hamburgo.
- Reino Unido: Londres.
- Suiza: Basilea, Berna, Burgdorf/Emmental, Ginebra, Lucerna, Zúrich.
- España: Barcelona.
- Austria: Viena.

ANEXO 16: Planificació de la aplicació del e-PEL en el centre**ESCOLA OFICIAL D'IDIOMES****DADES DEL CENTRE**

Codi 03011136	Nom del centre EOI ALACANT	
Adreça C/MARQUÉS DE MOLINS, 56-58		Codi postal 03004
Localitat ALACANT		Província ALCANT
Telèfon 965937015	Fax 965937016	Correu electrònic 03011136tic@edu.gva.es
Directora MERCEDES POZO GARCÍA		Coordinador del PEL MARIO JESÚS MIRA GIMÉNEZ
Programes d'educació bilingüe / plurilingüe		Altres programes

DADES D'APLICACIÓ DEL PEL (Curs 2014-15)**A2**

A2.1	A2.2
1 GRUP	1 GRUP

B1

B1.1	B1.2
2 GRUPS	2 GRUPS

B2

B2.1	B2.2
1 GRUP	---

Funcions
-COORDINADOR L'APLICACIÓ DEL E-PEL -ANÀLISI DE LES DIFICULTATS -PROPOSTA DE MESURES DE MILLORA

Calendari de reunions	
Data	Punts a tractar
15/01/15	POSADA EN COMÚ DE L'APLICACIÓ ANÀLISI DELS PROBLEMES TROBATS PROPOSTA D'ACCIONS PARTICULARS
13/03/15	POSADA EN COMÚ DE L'APLICACIÓ ANÀLISI DELS PROBLEMES TROBATS PROPOSTA D'ACCIONS PARTICULARS
15/05/15	POSADA EN COMÚ DE L'APLICACIÓ ANÀLISI DELS PROBLEMES TROBATS PROPOSTA D'ACCIONS PARTICULARS

ACTIVITATS DE FORMACIÓ PEL

Activitat	Lloc	Data inici	Data fi
Jornada d'Aplicació del Portfoli Europeu de les Llengües	IES LA LLOIXA	04/12/14	04/12/14
Professorat participant			
MARIO JESÚS MIRA GIMÉNEZ			

NECESSITATS D'ASSESSORAMENT

- INTEGRACIÓ DE L'E-PEL EN ALTRES ENTORNS PERSONALS D'APRENENTATGE
- CREACIÓ D'UNA GUIA DE L'E-PEL PER A EOI
- CREACIÓ D'UN BANC DE DADES D'ACTIVITATS D'APLICACIÓ DE L'E-PEL PER A EOI

TEMPORITZACIÓ

Data d'inici de l'aplicació	08/12/14
-----------------------------	----------

ETAPES	Data
0. Fase prèvia	08/12/14
1. Creació d'expectatives i presentació	08/01/15
2. Activitats introductòries	12/01/15
3. Descriptors	09/03/15
4. Conclusions	15/05/15

0. FASE PRÈVIA

MOTIVACIÓ DE L'APLICACIÓ EN EL CENTRE. RAONS

- Transparència, claredat i precisió en la descripció, de l'aprenentatge de llengües.
- Reconeixement de l'ensenyament de qualitat a nivell europeu.
- Avaluació més global i coherent
- Introducció de la autoavaluació.
- Desenvolupament de la consciència lingüística.
- Aprenentatge intercultural.

OBJECTIUS DE L'APLICACIÓ

- Fomentar un aprenentatge i un ensenyament lingüístic més reflexiu.
- Aclarir i precisar els objectius d'aprenentatge en termes comunicatius.
- Afavorir l'autoavaluació en la identificació de les competències adquirides, de les necessitats lingüístiques o dels objectius d'aprenentatge.
- Fomentar un canvi educatiu cap a un model d'ensenyament que atorga més responsabilitat a l'alumne en el seu aprenentatge.

1. CREACIÓ D'EXPECTATIVES I PRESENTACIÓ

EXPECTATIVES

Per a l'aprenent, que és el destinatari primer i més important, el e-PEL permetrà:

1. Adquirir i desenvolupar actituds i valors positius respecte a l'aprenentatge de diverses llengües al llarg de tota la vida.
2. Afavorir una visió integrada del plurilingüisme, que abaste no només els idiomes estrangers majoritaris, sinó també altres llengües.
3. Adquirir i desenvolupar actituds i valors positius respecte a la diversitat cultural, al contacte intercultural i a la relació entre llengua i cultura.
4. Desenvolupar la responsabilitat en l'aprenentatge d'idiomes, la consciència lingüística i pedagògica del subjecte i la seva autonomia en situació d'aprenentatge.

Per al docent.

1. Afavorir una visió integrada de l'ensenyament de llengües i del plurilingüisme, que no abaste només la llengua que és objecte d'ensenyament, sinó el conjunt d'idiomes que s'utilitzen al centre.
2. Incrementar els seus coneixements i les seues habilitats d'ensenyament en el marc de l'enfocament pedagògic (comunicatiu, constructivista, cognitiu, etc.) en què s'insereix el projecte del Portfolio.
3. Incrementar la coordinació entre els diferents docents de llengua en els centres.
4. Fomentar el desenvolupament d'experiències d'aplicació del Portfolio a entorns particulars i divulgar en forma de publicació en revistes, exposició en jornades, etc.

DATA DE PRESENTACIÓ

08/01/15

CONTEXT DE PRESENTACIÓ

ENSENYAMENT ESPECIALITZAT D'IDIOMES PER PART D'ADULTS

ACTIVITATS DE PRESENTACIÓ

-PRESENTACIÓ DE LES PARTS DEL E-PEL I FUNCIONS
-FUNCIONAMENT DE LA PLATAFORMA

2. ACTIVITATS INTRODUCTÒRIES

INTRODUCCIÓ
-ES REALITZARÀ UNA EXPLICACIÓ DETALLADA DE L'ORGANIZACIÓ DE CADA PART DE L'E-PEL

NORMES

ACTIVITATS DE PRESENTACIÓ
-LECTURA PER GRUPS DE LA INTRODUCCIÓ DE CADA PART, CONVERSA SOBRE LA SEUA IMPORTÀNCIA I POSADA EN COMÚ

3. DESCRIPTORS

BIOGRAFIA (taules d'autoavaluació)

ACTIVITATS
<ul style="list-style-type: none"> HISTORIAL LINGÜÍSTIC, APRENDRE A APRENDRE, MOBILITAT, INTERCULTURALITAT, PLURILINGÜISME, PLANS DE FUTUR

DOSSIER

ACTIVITATS
<ul style="list-style-type: none"> RECALL DE MOSTRES D'APRENTATGE EN FORMAT DIGITAL

PASSAPORT

ACTIVITATS
<ul style="list-style-type: none"> CONFECCIÓ DEL PERFIL LINGÜÍSTIC

DESCRIPTORS**ACTIVITATS**

- AUTOAVALUACIÓ MITJANÇANT ELS DESCRIPTORS
- ESTABLIMENT D'OBJECTIUS D'APRENENTATGE DE LES DESTRESES:
 - COMPRENSIÓ ORAL I ESCRITA
 - EXPRESSIÓ I INTERACCIÓ ORAL I ESCRITA
- AUTOAVALUACIÓ DE L'APRENENTATGE
- ESTABLIMENT DE NOUS OBJECTIUS

4. CONCLUSIONS**INSTRUMENTS D'AVALUACIÓ I AUTOAVALUACIÓ**

- EXÀMENS
- GRAELLES DE DESCRIPTORS
- MOSTRES D'APRENENTATGE

AVALUACIÓ DELS ALUMNES**ACTIVITATS**

EXÀMENS (TEXTOS DE COMPRENSIÓ ORAL I ESCRITA, REDACCIONS, MONÒLEGS I DIÀLEGS)

5. ETAPA DE DIFUSIÓ

- JORNADA DE POSADA EN COMÚ DE L'APLICACIÓ DE L'E-PEL
- PUBLICACIÓ D'ARTICLES EN LA REVISTA DE L'ESCOLA
- PUBLICACIÓ D'ACTIVITATS DE L'E-PEL PER A EOI EN ELS DIPOSITORIS DEL SERVEI DE LLENGÜES

AVALUACIÓ QUALITATIVA DEL PROCÉS D'IMPLEMENTACIÓ**PAUTES**

- ESTUDI DE L'ABASTIMENT D'OBJECTIUS D'APRENENTATGE PER PART DE L'ALUMNAT
- COMPARACIÓ AMB ELS ALTRES GRUPS
- ANÀLISI DE L'APLICACIÓ DE L'E-PEL I DIFICULTATS TROBADES

DECISIONS

- PRESA DE MESURES PER MILLORAR L'APLICACIÓ DE L'E-PEL EN EL CURS SEGÜENT

PRÀCTIQUES DE REFERÈNCIA

- GUIA D'APLICACIÓ DEL PEL PER A EOI

PROPOSTES DE CONTINUITAT I MILLORA

- MOTIVACIÓ DE LA RESTA DE PROFESSORAT PER PARTICIPAR-HI
- ELABORACIÓ D'UNA GUIA D'APLICACIÓ DE L'E-PEL PER A EOI