



PORTFOLIO EUROPEO DE LAS LENGUAS ELECTRÓNICO: UNA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN EN LA ESCUELA OFICIAL DE IDIOMAS

ELECTRONIC EUROPEAN LANGUAGE PORTFOLIO: AN INNOVATION EXPERIMENT IN THE OFFICIAL SCHOOL OF LANGUAGES

Mario Jesús Mira Giménez; mariojmira@gmail.com
Escuela Oficial de Idiomas de Alicante

RESUMEN

Este estudio persigue dilucidar si el uso del e-PEL favorece el aprendizaje lingüístico y estratégico en alumnos de dos grupos de alemán de nivel B1.1 de la EOI Alicante. Asimismo, se pretende averiguar si el e-PEL se adecua como instrumento de evaluación formativa y sumativa de aprendizajes lingüísticos. La investigación se llevó a cabo en dos grupos de alumnos, que constituyen el Grupo Experimental y el Grupo de Control, desde diciembre de 2014 a mayo de 2015 con tres tomas de datos. La metodología consiste en una mezcla de métodos cuantitativos y cualitativos, ya que es necesaria una adecuada contextualización de los datos. Finalmente, se analizan los resultados, se exponen las conclusiones y se realizan propuestas de mejora del e-PEL.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, Portfolio Europeo de las Lenguas Electrónico, estrategias de aprendizaje lingüístico, aprendizaje autónomo de idiomas, aprendizaje lingüístico significativo.

ABSTRACT

This study seeks to determine whether the use of e-PEL promotes linguistic and strategic learning in students of two German groups of B1.1-level at the official languages school of Alicante. It also aims to establish whether the e-PEL is suitable as a tool for formative and summative assessment of language learning. The research was conducted in two groups, which constitute the Experimental Group and Control Group, from December 2014 to May 2015. Three data shots were made. The methodology consists of a mixture of quantitative and qualitative methods, as appropriate

contextualization of data is required. Finally, the findings offer proposals for improving the e-PEL.

KEYWORDS: Language teaching and learning, European Electronic Language Portfolio, strategies for learning languages, autonomous language learning, significant language learning

1. INTRODUCCIÓN

El e-PEL (Portfolio Europeo de las Lenguas Electrónico) 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 (Álvarez, Monferrer y Pitarch, 2005). 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 TIC.

Esta investigación persigue analizar y responder a la pregunta de si es positiva la introducción del e-PEL en la Escuela Oficial de Idiomas (en adelante, EOI) de Alicante como herramienta de aprendizaje y evaluación de aprendizajes. Este objetivo general se subdivide en el estudio de objetivos específicos: estudiar la correspondencia entre el uso del e-PEL y el aprendizaje significativo, determinar su repercusión en el aprendizaje estratégico y comprobar su validez como herramienta de evaluación y autoevaluación de aprendizajes. La investigación parte de las hipótesis de que existe una correlación positiva y significativa entre la aplicación del e-PEL y el aprendizaje lingüístico y cultural, que fomenta la adquisición de estrategias de aprendizaje y constituye una herramienta de evaluación de los aprendizajes lingüístico y cultural. Este artículo ofrece un resumen de la evolución desde el MERCL hasta el e-PEL, para a continuación describir la investigación y los resultados. Finalmente, se esbozarán las conclusiones y se propondrán formas de paliar los inconvenientes encontrados.

2. MARCO TEÓRICO

El MCERL tiene por objetivo determinar las dimensiones de la descripción del dominio de la lengua y facilitar niveles de referencia del progreso. El desarrollo de la competencia comunicativa implica también ámbitos extralingüísticos como la conciencia sociocultural, la experiencia de aprendizaje, los sentimientos y la autonomía en el aprendizaje (Broek y Van den Ende, 2013).

Los alumnos son los actores centrales del proceso de adquisición de la lengua y deben desarrollar las competencias y las estrategias necesarias para realizar las tareas y actividades para participar eficazmente en situaciones comunicativas (Quiñonero, Pérez, Meca, Olivo y Aparicio, 2011). No obstante, hasta la publicación del MCERL los

alumnos asumían un papel pasivo sin tomar la iniciativa de 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 (Pérez-Cordón, 2008). Esta autonomía 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 Shoajae, 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).

El aprendizaje autónomo hace referencia a la capacidad de responsabilizarse del aprendizaje propio (Holec, 1981). De esta manera, el estudiante autónomo desarrolla la habilidad de fijar sus objetivos, los contenidos y la progresión, gestionando y evaluando el proceso, lo cual implica reflexión crítica, toma de decisiones y acción independiente (Little, 2010), es decir, aprendizaje significativo, ya que el alumno puede aplicar sus conocimientos a contextos más amplios.

La interacción social tiene gran importancia para el aprendizaje y sus contextos (Van Lier, 2014), ya que surge un diálogo entre las herramientas derivadas del escenario de aprendizaje y su uso contextualizado en acciones particulares. Esto se traduce en el papel activo del sujeto en la medida que selecciona y aplica los instrumentos de evaluación (Díaz, Ruiz y Pérez, 2011).

La autonomía en el aprendizaje y el aprendizaje cooperativo, vinculados con las TIC, confluyen en el e-PEL, que consiste en un repositorio visual de evidencias educativas en formato electrónico en un entorno web (López-Fernández y Riu, 2012), centrado en la persona como aprendiz (Marí, 2013). El e-PEL 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, su objetivo principal es vincular el mundo académico y el mundo laboral: desde el principio de la escolarización, podría 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).

El e-PEL 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. El e-PEL, parte de la política lingüística de la UE, aporta sugerencias para apoyar la movilidad y la cohesión entre sus ciudadanos a través del desarrollo del multilingüismo y la multiculturalidad.

Esta propuesta del Consejo de Europa es interesante 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).

El e-PEL se compone de tres secciones. El *Pasaporte* 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 diseñada 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. 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). 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 1: 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 Catalán

Aprendizaje y uso del idioma en un país/región donde no se habla el mismo

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 | → Más de 5 años

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

Figura 2: Resumen de experiencias de aprendizaje de idiomas e interculturales del e-PEL

- El registro de los certificados y diplomas.

Certificados y acreditaciones Catalán

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.	Borrar
Certificado de nivel avanzado	B2	Escuela Oficial de Idiomas Benidorm	28/06/2010	Borrar

Figura 3: Certificados y acreditaciones del e-PEL

La *Biografía* ayuda a los estudiantes reflexionar sobre sus experiencias lingüísticas e interculturales. En este apartado se registra su historial de aprendizaje con mayor detalle. Asimismo, se contempla su progreso lingüístico anterior, presente y futuro, tanto dentro como fuera de los contextos educativos, en diferentes destrezas y en cada idioma que dominan. En la *Biografía* también se evalúa su dominio del idioma, la cual puede ayudar a los alumnos hacer planes de futuro (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* y la *Biografía Lingüística*. Se pueden incluir certificados y calificaciones (Zambrano, 2014).

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» (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013). 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).

3. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

Una EOI puede definirse desde una doble vía de actuación: pedagógica y certificadora, ambas de igual importancia. En el artículo 59 de la LOMCE se establece el objetivo de las enseñanzas de idiomas: «capacitar al alumnado para el uso adecuado de los diferentes idiomas, fuera de las etapas ordinarias del sistema educativo».

En el Decreto 155/2007 del Consell, artículo 2, se hace hincapié en la dimensión pedagógica, ya que las enseñanzas de idiomas están dirigidas a todos los que «desean o necesitan a lo largo de su vida, adquirir o perfeccionar sus competencias en una o varias lenguas extranjeras y en valenciano». Asimismo, se destaca la vertiente certificadora, ya que esas mismas personas pueden «obtener un certificado de su nivel de competencia en el uso de las lenguas».

La naturaleza de una EOI es 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 lengua de aprendizaje para extranjeros, así como de

otras lenguas que, por razones culturales, sociales o económicas presenten un interés especial».

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 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».

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 los distintos idiomas». Sin embargo, dicha certificación no implica «una habilitación profesional», pero sí es relevante ante «la necesidad de los ciudadanos de acreditar sus competencias en uno o varios idiomas distintos al propio, bien en la Comunidad Valenciana, bien en el resto del Estado».

La LOMCE cambia la denominación de los niveles e introduce los niveles C, desarrollada por el decreto 138/2013 del Consell, que establece la siguiente equivalencia de certificados:

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 Intermedio (CNI)	Nivel B	B1.1	Certificado B1
2º Nivel Intermedio			B1.2	
1º Nivel Avanzado	Certificado de Nivel Avanzado (CNA)		B2.1	Certificado B2
2º Nivel Avanzado			B2.2	
		Nivel C	C1	Certificado C1
			C2	Certificado C2

Tabla 1. Correspondencia de cursos y titulación entre la LOE y la LOMCE.

La investigación se ha llevado a cabo en la EOI Alicante, 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 aulas 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.

Población del estudio

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 4, la Figura 5 y la Figura 6.



Figura 4: Sexo de los sujetos del experimento

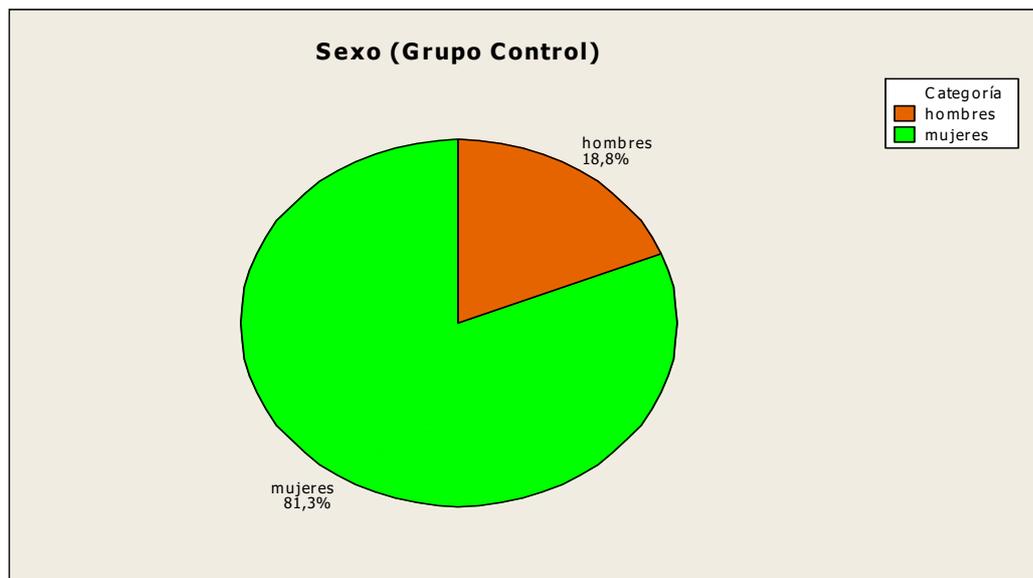


Figura 5: Sexo de los sujetos del Grupo de Control



Figura 6: Sexo de los sujetos del Grupo Experimental

En lo que respecta a la edad, es necesario aclarar que en la leyenda de la Figura 7, la Figura 8 y la Figura 9 el primer grupo y el último corresponden a ≤ 20 y ≥ 51 , ya que el programa Minitab los sustituye por el símbolo =. 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.



Figura 7: Edad de los sujetos del experimento

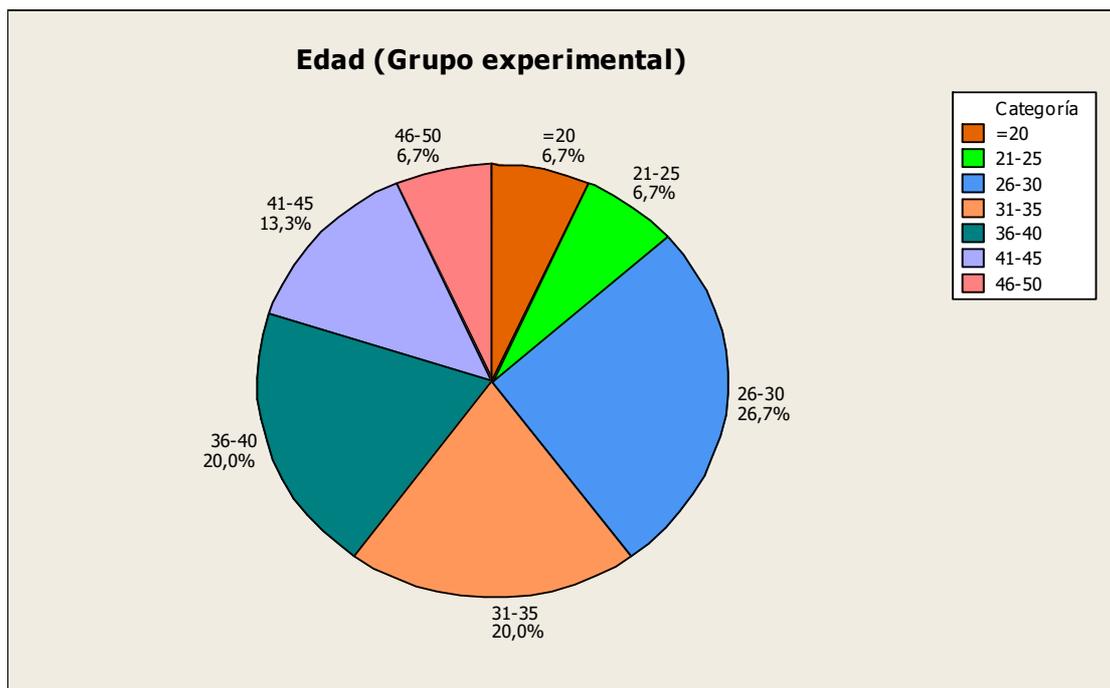


Figura 8: Edad de los sujetos del Grupo Experimental

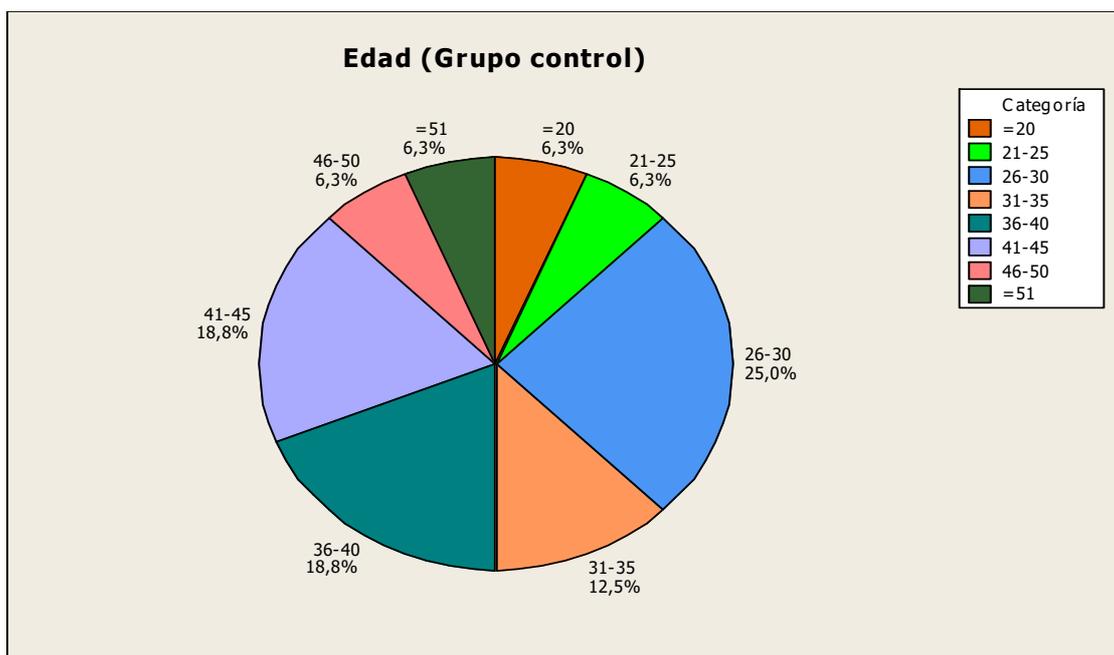


Figura 9: Edad de los sujetos del Grupo de Control

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. 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 10, la Figura 11 y la Figura 12.



Figura 10: Nivel de estudios de los sujetos del experimento

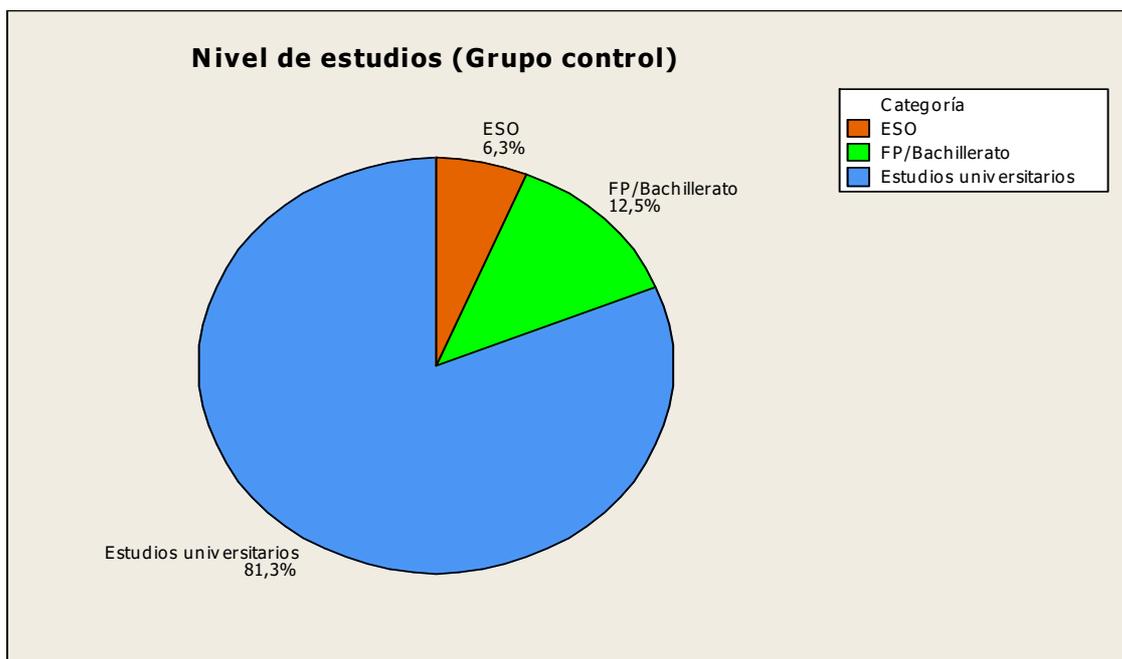


Figura 11: Nivel de estudios de los sujetos del Grupo de Control

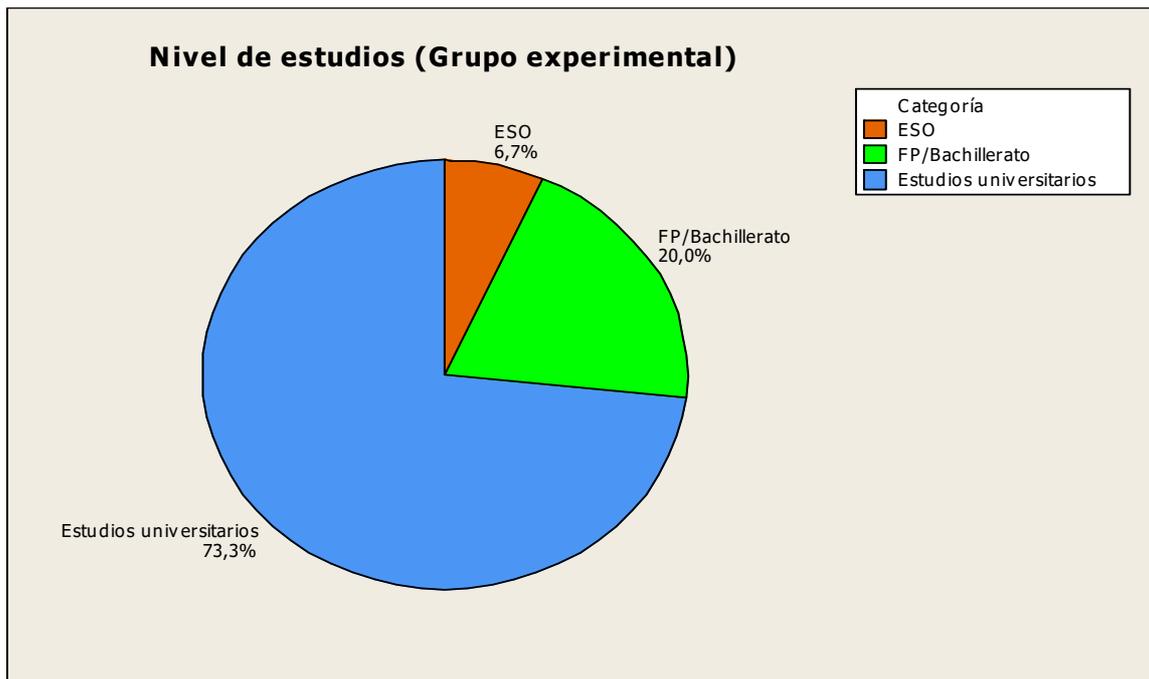


Figura 12: Nivel de estudios de los sujetos del Grupo Experimental

Por último, la ocupación de los estudiantes puede determinar más o menos tiempo de dedicación. El Grupo Experimental muestra un porcentaje de desempleo más elevado que el Grupo de Control, un 14,5%, 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 13, Figura 14 y la Figura 15.



Figura 13: Ocupación de los sujetos del experimento

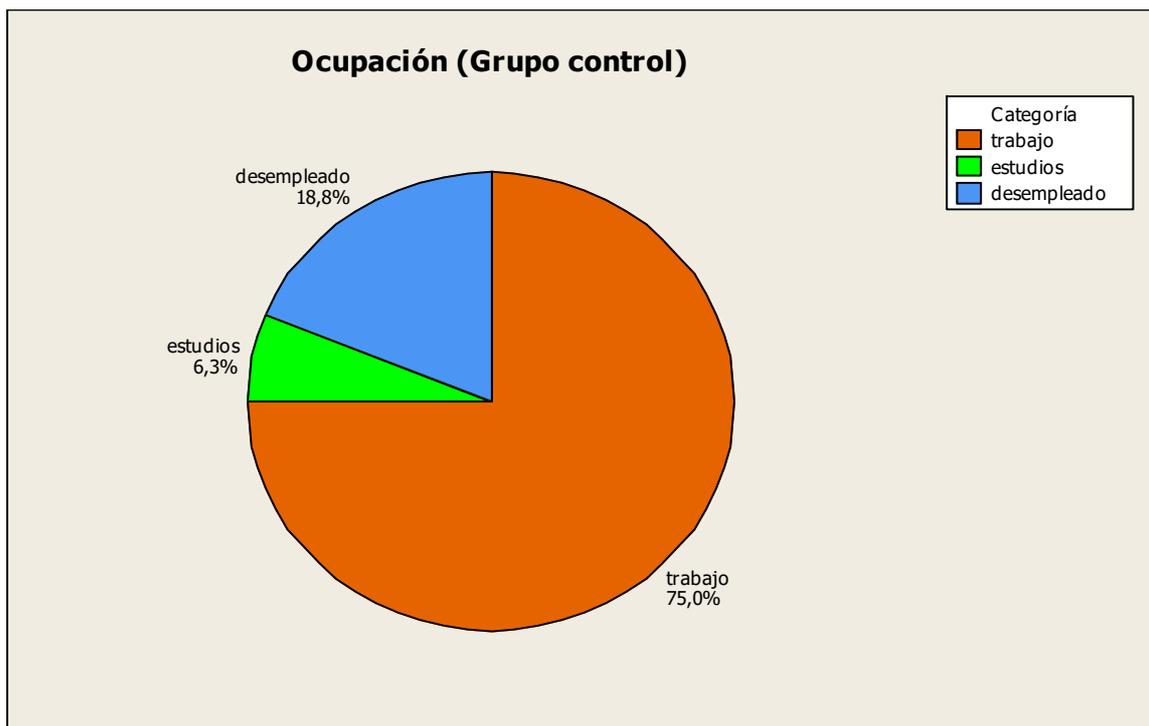


Figura 14: Ocupación de los sujetos del Grupo de Control



Figura 15: Ocupación de los sujetos del Grupo Experimental

Metodología

La investigación se ha llevado a cabo en dos grupos de alemán de nivel B1.1 del MERCL, que constituirán el Grupo Experimental y el Grupo de Control, desde diciembre de 2014 a mayo de 2015. Se han realizado tres tomas de datos: una antes de comenzar la

investigación, otra durante y otra al final para comprobar la evolución en las cuatro destrezas lingüísticas.

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 la Tabla 2, se resume el diseño de la investigación:

Variables dependientes	Instrumentos de medida	Temporalización	Agentes implicados
Mejora de la competencia lingüística en las cuatro destrezas	Pretest	Diciembre 2014	Grupo Experimental y Grupo de Control
	Test	Febrero 2015	
	Postest	Mayo 2015	
Correspondencia entre el uso del e-PEL y el aprendizaje significativo			
Relación entre la utilización del e-PEL y el aprendizaje estratégico	Cuestionario	Mayo 2015	Grupo Experimental
Validez del e-PEL como herramienta de evaluación y autoevaluación de aprendizajes.	Grupo de discusión		

Tabla 2. Variables dependientes, instrumentos de medida, temporalización y agentes implicados.

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

Test y el Postest con las mismas características han correspondido al segundo parcial y al examen final.

La finalidad del cuestionario (Anexo 1) era averiguar la opinión de los sujetos sobre los aspectos centrales de la investigación. Por consiguiente, las preguntas han versado de forma proporcionada sobre estos aspectos:

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 3. Preguntas sobre el aprendizaje significativo.

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 4. Preguntas sobre el aprendizaje estratégico.

Pregunta de investigación	Pregunta del cuestionario
¿Fomenta la autoevaluación una reflexión del alumno sobre	8-11

su proceso de aprendizaje?

¿Promueve la autoevaluación la motivación de aprendizaje del alumno? ¿Cómo se integran la evaluación sumativa y formativa? 10

¿Coinciden ambas en su resultado? 9

Tabla 5. Preguntas sobre la evaluación. Elaboración propia.

1. El e-PEL me ha ayudado en mi proceso de aprendizaje: ahora soy consciente de lo que aprendo y cómo lo aprendo.
2. El tiempo empleado en el PEL compensa por lo aprendido.
3. He podido gestionar el e-PEL sin problemas porque el formato digital es adecuado.
4. El e-PEL se adapta a la enseñanza-aprendizaje de la EOI.
5. He aprendido nuevas estrategias para aprender contenidos.
6. He aprendido nuevas estrategias para planear mi aprendizaje.
7. He experimentado que aprender con los compañeros me ayuda en mi aprendizaje.
8. He aprendido a evaluarme y es útil para mi aprendizaje.
9. Mi calificación y la del profesor coincidían.
10. La evaluación del profesor es más importante que la mía.
11. Evaluarme me ha hecho reflexionar sobre mis errores y ha sido útil.

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.

Resultados alcanzados

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.

Variable	Pretest	Test	Posttest
Comprensión escrita	68,42	62,50	62,86

Comprensión oral	45,00	45,63	68,21
Expresión escrita	62,63	67,81	61,43
Expresión oral	62,11	63,13	62,85
Global	59,54	59,76	63,83

Tabla 6. *Media por destrezas del Grupo de Control.*

El Grupo de Control experimentó una bajada de 6% en el Test en la comprensión lectora, 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.

El Grupo Experimental ha conseguido los siguientes resultados en las tres tomas de datos:

Variable	Pretest	Test	Postest
Comprensión escrita	60,50	57,33	64,69
Comprensión oral	53,50	55,67	73,44
Expresión escrita	67,75	70,67	70,00
Expresión oral	64,25	66,00	68,33
Global	61,5	62,41	69,11

Tabla 7. *Media por destrezas del Grupo Experimental.*

El Grupo Experimental registra una leve bajada de 3% en el Test en la comprensión lectora, 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.

Un 86% de los alumnos cree 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. 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 primordial del aprendizaje de lenguas, en consonancia con Salehi *et al.* (2015). Un 19% disiente de la rentabilidad didáctica del e-PEL. Las razones para la impresión de poca rentabilidad del e-PEL las encontramos en los aspectos que menos han agradado a los alumnos: deficiencias en el uso de aplicaciones básicas de gestión de la información y necesidad de mayor dedicación.

Un 98% opina que el formato tecnológico del e-PEL no se adapta a la enseñanza-aprendizaje de idiomas en la EOI, por tener que trabajar en dos plataformas independientes (*Moodle* y *e-PEL*), su nulo carácter social, las opciones de organización y selección de información, un almacenamiento de muestras de aprendizaje poco operativo, la ausencia de retroalimentación con los compañeros o el profesor y la imposibilidad de publicación de contenidos con opciones de selección del público al que van dirigidos. Mediante el e-PEL, 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 tanto, es necesario mejorar la vertiente tecnológica del e-PEL para aprovechar todas sus posibilidades. Los descriptores son objeto de crítica porque falta un elenco exhaustivo para poder medir con mayor exactitud el grado de consecución de cada uno de los objetivos de aprendizaje.

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. Las estrategias de aprendizaje se han orientado hacia la autoformación y actitudes positivas como proceso de enseñanza-aprendizaje, como mantiene Chauvell (2015). No obstante, el alumnado no se ha mostrado conforme con la reducida lista de estrategias que ofrece el e-PEL.

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. 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.

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).

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.

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. 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.

Discusión de los resultados

Si observamos los datos del Pretest y el Posttest, llegaríamos a la conclusión que el uso del e-PEL ha sido positivo. Sin embargo, el objetivo de este estudio no es solo, como otras tesis sobre el PEL (López, 2013) o portfolios electrónicos (Tur, 2013), analizar 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, el Grupo Experimental registra una mejora global superior a la del Grupo de Control entre el Pretest y el Posttest: 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.

El rasgo más relevante de la Web 2.0 es la predisposición de los usuarios de la Red a compartir contenidos, experiencias y aprendizajes (Clemente, 2014). Por consiguiente, el e-PEL no cumple este requisito, independientemente que sea el usuario su único titular, tal como establecen las directrices del Consejo de Europa. Los usuarios tienen que contar con competencia digital suficiente. Sería necesaria una función de ayuda en el e-PEL, formación previa y una tutorización inicial con dos vertientes: gestión del e-PEL y aplicaciones TIC, como propone Iasci (2015).

La formación del profesorado sobre el uso del e-PEL se referiría al proceso de aprendizaje en todas sus dimensiones y al cambio de rol del profesorado como orientador (Li, 2015), que fomenta el reconocimiento de todas las capacidades parciales, considerando las nuevas implicaciones pedagógicas para el profesor en su triple vertiente: orientador pedagógico, reflexión metalingüística y la valoración de capacidades parciales (Álvarez, Monferrer y Pitarch, 2009).

El formato del e-PEL presenta incompatibilidad para integrar y ser integrado en otras aplicaciones y entornos virtuales de aprendizaje. Sería, por tanto, necesaria 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, Sánchez, Sahagún y Bria (2008).

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, según Higuera (2012). Asimismo, una medida 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 articularía de forma similar al e-PEL (Atienza, 2009): presentación, muestras, reflexión y metas.

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 (Leiva, Yuste y Borrero, 2014). Los estudiantes han desarrollado estrategias de aprendizaje, que trascienden la memorización de conceptos, que también necesitarán en el desarrollo de su carrera profesional, de acuerdo con Burner (2014). 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). De esta manera, se enlaza con el PLE (*Personal Learning Environment*) en calidad de fundamento del aprendizaje constructivo hacia el aprendizaje significativo, según las tesis de Jonassen, Howland, Moore y Marra (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 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 redundará en su carácter motivador para el alumno, ya que se tienen en cuenta no solo los resultados, sino también su esfuerzo y sus circunstancias. Por consiguiente, el e-PEL ha demostrado ser una herramienta de aprendizaje y evaluación válida, aunque su repercusión en los

resultados es mínima, ya que necesita una serie de mejoras tecnológicas para aprovechar las posibilidades de información y comunicación de las TIC.

4. REFERENCIAS

- 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 noviembre 2009.
- 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. (2007). e-PEL: paradigma para la gestión de portfolios educativos. Recuperado de <http://gre-lingua.uji.es/arts/sintice-07.pdf> (9 septiembre 2014).
- ATIENZA, E. (2009). El portafolio del profesor como instrumento de autoformación. *MarcoELE Revista de didáctica ELE*, 9, 1-19.
- BARBERÁ GREGORI, E. y DE MARTÍN ROJO, E. (2011). *Portfolio electrónico: aprender a evaluar el aprendizaje*. Barcelona: Editorial UOC.
- BARONA BALANTA, J. R. (2015). Aprendizaje autodirigido de una lengua extranjera. Recuperado de <http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co:8080/jspui/handle/10819/2393> (3 marzo 2015).
- 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.
- 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 2012).
- 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.
- 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).

- 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).
- CONSELL (2007). Decreto 155/2007, 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. Recuperado de http://www.docv.gva.es/portal/ficha_disposicion.jsp?id=24&sig=012060/2007&L=1&url_lista (3 agosto 2015).
- CONSELLERIA D'EDUCACIÓ (2008). Orden, por la que se regula la prueba de certificación de las enseñanzas de idiomas de régimen especial en la Comunitat Valenciana. Recuperado de http://www.docv.gva.es/datos/2008/03/26/pdf/2008_3456.pdf (7 de agosto 2015).
- DEL VALLE GARCÍA CARREÑO, I. (2010). *Aplicaciones del blogfolio en el aprendizaje virtual colaborativo y evaluación eportafolio*. I Congreso Iberoamericano sobre Calidad de la Formación Virtual. Alcalá de Henares, 24-26 febrero 2010.
- 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).
- 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.
- HIGUERAS GARCÍA, M. (2012). Líneas metodológicas para la formación de profesores de lenguas extranjeras. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 1, 101-128.
- HOLEC, H. (1981). *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- IASCI, P. (2015). El PLE para la clase de italiano. *Tendencias Pedagógicas*, 25, 335-346.
- JONASSEN, D. H., HOWLAND, J. L., MOORE, J. L. y MARRA, R. M. (2003). *Learning to Solve Problems with Technology: A Constructivist Perspective*. Upper Saddle River, New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- 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.

- 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.
- LITTLE, D. (2010). Learner autonomy, inner speech and the European Language Portfolio. *Advances in Research on Language Acquisition and Teaching: Selected Papers*, 27-38. Recuperado de <http://www.enl.auth.gr/gala/14th/Papers/Invited%20Speakers/Little.pdf> (4 agosto 2013).
- 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. (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.
- 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 doctoral inédita). Recuperado de <http://roderic.uv.es/handle/10550/32255> (18 junio 2014).
- 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).
- MIGHETTO, D. y SOHRMAN, I. (2006). eELP: El Portfolio Electrónico Europeo de las Lenguas—una herramienta para la didáctica y la evaluación. *Moderna Språk*, 100(1), 142-156.
- MEZARINA AGUIRRE, C. A., PÁEX 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.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2013). Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Recuperada de <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf> (7 enero 2014).
- 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).

- PÉREZ-CORDÓN, C. (2008). *Propuesta de un sistema de evaluación continua a través de un portafolio*. La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua: XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE) (pp. 482-488), Alicante, 19-22 septiembre 2007.
- QUIÑONERO MÉNDEZ, J., PÉREZ MARTÍNEZ, J., MECA RAJA, S. M., OLIVO PÉREZ, A. M. y APARICIO MARTÍNEZ, F. (2011). El e-PEL (Portfolio Europeo de las Lenguas en formato electrónico) como herramienta de enseñanza y aprendizaje de lenguas. Una experiencia innovadora en la sección bilingüe del IES Valdivieso. Recuperado de <http://repositorio.bib.upct.es/dspace/bitstream/10317/2093/1/c29.pdf> (14 octubre 2014).
- ROMERO LÓPEZ, M. A. y CRISOL MOYA, E. (2011). El portafolio, herramienta de autoevaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una experiencia práctica en la Universidad de Granada. *Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 21, 25-50.
- SALEHI, H., EBRAHIMI, M., SATTAR, S. y SHOAJAEE, 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.
- 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).
- 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.
- VAN LIER, L. (2014). *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy and authenticity*. Nueva York: Routledge.
- 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).

Para citar este artículo:

Mira, M. J. (2016). Portfolio europeo de las lenguas electrónico: una experiencia de innovación en la escuela oficial de idiomas. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 55. Recuperado el dd/mm/aa de <http://www.edutec.es/revist>

ANEXO 1: 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: H M

(2) Edad: ____ años

(3) Nivel de estudios: universitarios bachillerato/FP ESO

(4) Ocupación: desempleado estoy trabajando estoy estudiando