

**UNIVERSIDAD REY JUAN CARLOS**



**FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS Y SOCIALES**

**Departamento de Economía Financiera y Contabilidad e Idioma Moderno**

**TESIS DOCTORAL**

**Origen y evolución del Portfolio Europeo de las Lenguas y su  
aplicación en el contexto de las Metodologías Activas: una propuesta  
de futuro**

**Directora:**

**Dra. D<sup>a</sup>. Rosalie Henderson Osborne**

**Co-Directora**

**Dra. D<sup>a</sup>. Nuria García Manzanares**

**Doctoranda:**

**D<sup>a</sup> María José Luelmo del Castillo**

**Madrid, abril de 2017**



Madrid, abril de 2017

**Informe de la directora de la tesis doctoral**

Dra. D<sup>a</sup> Rosalie Henderson Osborne

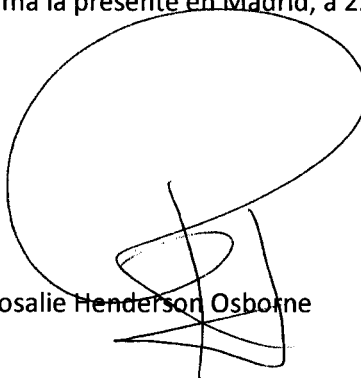
Departamento de Economía Financiera, Contabilidad e Idioma Moderno

Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales

Universidad Rey Juan Carlos

Dña. Rosalie Henderson Osborne, con DNI 00378431-N, Titular de Universidad del Departamento de Economía Financiera, Contabilidad e Idioma Moderno de la Universidad Rey Juan Carlos, como directora de la tesis doctoral realizada por D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> José Luelmo del Castillo, con el título "Origen y evolución del Portfolio Europeo de las Lenguas y su aplicación en el contexto de las Metodologías Activas: una propuesta de futuro ", certifica que la misma cumple los requisitos científico y académicos, pudiendo procederse a su defensa conforme a lo establecido por el R.D. 56/2005, de 21 de enero.

Y para que así conste, expide y firma la presente en Madrid, a 22 de abril de 2017.

  
Rosalie Henderson Osborne



## Informe de la co-directora de la tesis doctoral

Dra. D<sup>a</sup> Nuria García Manzanares

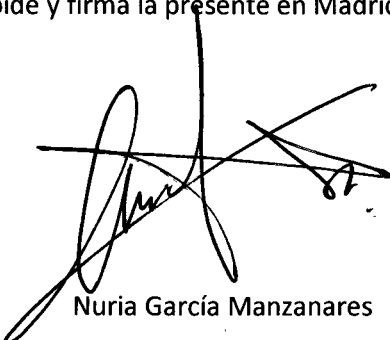
Departamento de Economía Financiera, Contabilidad e Idioma Moderno

Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales

Universidad Rey Juan Carlos

Dña. Nuria García Manzanares, con DNI 50079888-X, Titular de Universidad Interina del Departamento de Economía Financiera, Contabilidad e Idioma Moderno de la Universidad Rey Juan Carlos, como co-directora de la tesis doctoral realizada por D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> José Luelmo del Castillo, con el título "Origen y evolución del Portfolio Europeo de las Lenguas y su aplicación en el contexto de las Metodologías Activas: una propuesta de futuro ", certifica que la misma cumple los requisitos científico y académicos, pudiendo procederse a su defensa conforme a lo establecido por el R.D. 56/2005, de 21 de enero.

Y para que así conste, expide y firma la presente en Madrid, a 20 de abril de 2017.



Nuria García Manzanares



Quiero dedicar este trabajo a mi hija Maya, que, muy generosamente, me prestó su habitación, sin protestar ni una vez, para que pudiese tener un sitio donde trabajar. Tú y tu hermana Candela habéis estado ahí conmigo de la mejor de las maneras. Gracias también a David, paciencia infinita, por escucharme darle vueltas una y otra vez a lo mismo, por mostrar interés, por tener clarísimo que iba a poder con esto y por soportar mis cambios de humor y estados de locura transitoria sin entrar conmigo en el bucle. Gracias a mi madre por la ayuda logística y a mi padre por el ánimo y el crowdfunding.

Gracias a mis compañeros del Centro Universitario de Idiomas que siempre han tenido palabras de apoyo y ánimo y han prestado sus orejas. Gracias Marie, gracias Iris, gracias Sole, gracias Virginia, gracias Mike. Gracias Paz por tu ayuda en las gestiones, gracias Elvira por la terapia, gracias Vero por el entusiasmo incondicional. Muy especialmente gracias a Alan, compañero en el buen ánimo y amigo. Gracias por asumir muchas veces mis labores y no protestar, por escuchar mi rollo diario con interés.

Gracias a mis directoras, que confiaron en mi desde el primer día que puse un pie en esta casa. Gracias Nuria por animarme a retomar este proyecto y por prestarme tu apoyo y tu tiempo para ayudarme a conseguirlo a pesar de no encontrarte siempre con fuerzas. Gracias Rosalie por estar siempre tan positiva, por dejarme libertad y tiempo.

Gracias a mis amigos, que saben mucho más de portfolios de lo que les gustaría: gracias María, Isi, Isa, Ángela, Xavi. Gracias por el ánimo, el interés, la confianza y la paciencia. Muchas gracias a Frank, que me ayudó a descifrar el holandés para poder llevar a cabo mi estudio. Gracias Dani, instigador y artífice de que mis ideas tomasen formato electrónico.

Muchas gracias también a la Profesora María Luisa Pérez Cavana, que me solucionó dudas, me sugirió una línea de trabajo y me facilitó el acceso al portfolio EPOS. Gracias al Profesor Jürgen Friedrich que me acompañó en mi estudio del portfolio EPOS y me organizó un seminario de formación para mi solita. Gracias a Thom de Vries, responsable de Peppels, que me ayudó con su portfolio y atendió de manera rápida y eficiente todas mis dudas.

Por último, quisiera agradecer a Elena López Luengo y Pablo Martín González del SEPIE por atenderme e intercambiar impresiones en un primer momento y ofrecerme su colaboración y a Luisa Igea y José Luis Cabello, del CRIF “Las Acacias” por recibirme y ayudarme en la búsqueda de documentación.



---

<b>Índice de tablas</b> .....	15
<b>Índice de figuras</b> .....	17
<b>Lista de abreviaturas y acrónimos</b> .....	21
<b>Introducción</b> .....	25
<b>Capítulo 1: Metodologías Activas</b> .....	31
<b>1.1 La Escuela Nueva: Precursores</b> .....	31
<b>1.2 El origen de la Escuela Nueva</b> .....	37
<b>1.3 Principios fundamentales de la Escuela Nueva</b> .....	40
<b>1.4. La Escuela Nueva vs la escuela tradicional</b> .....	44
<b>1.5. La Escuela Nueva en Europa</b> .....	47
<b>1.6. La Escuela Nueva en EEUU</b> .....	48
<b>1.7. La Escuela Nueva en España</b> .....	50
<b>1.8 Definición de Metodologías Activas</b> .....	55
1.8.1 Las Metodologías Activas dentro del sistema educativo español. El EEES.....	58
1.8.2 Tipos de Metodologías Activas.....	65
1.8.3. El aprendizaje a través de portfolios.....	67
1.8.3.1 Origen.....	68
1.8.3.2 Características.....	69
<b>Capítulo 2: Autonomía del alumno en el proceso de aprendizaje</b> .....	83
<b>2.1 Orígenes del concepto de Autonomía</b> .....	84
<b>2.2 Definiciones de autonomía</b> .....	87
<b>2.3 Psicología del aprendizaje</b> .....	93
2.3.1 Teorías Constructivistas.....	93
2.3.2 El aprendizaje auto-regulado (self-regulated learning).....	95
2.3.3 El aprendizaje autogestionado (self-organised learning).....	100
<b>2.4 Conceptos clave</b> .....	101
2.4.1 Individualización.....	102
2.4.2 Interdependencia.....	103
2.4.3 Independencia.....	104

2.4.4 Autonomía Proactiva y Autonomía Reactiva. ....	105
<b>2.5. El nuevo rol del profesor</b> .....	106
2.5.1 Justificación del nuevo rol. ....	107
2.5.2 Cómo conseguir el cambio.....	110
2.5.3 Características y funciones del nuevo profesor. ....	115
2.5.4 Autonomía del profesor. ....	122
<b>2.6. El nuevo rol de alumno</b> .....	127
2.6.1. Características del alumno autónomo. ....	128
2.6.2 Las necesidades del alumno autónomo. ....	131
<b>Capítulo 3: El Portfolio Europeo de las Lenguas</b> .....	137
<b>3.1 Definición</b> .....	137
<b>3.2 Breve reseña histórica</b> .....	138
3.2.1 Orígenes del Portfolio Europeo de las Lenguas.....	139
3.2.2 Objetivos del PEL. ....	144
3.2.3 Características del PEL. ....	145
3.2.3.1 Características básicas de contenido.....	146
3.2.3.2 Características extra-curriculares.....	147
3.2.3.3 Características referidas a la relación alumno-PEL.....	148
<b>3.3 Secciones del Portfolio Europeo de las Lenguas</b> .....	149
3.3.1 El Pasaporte Lingüístico. ....	149
3.3.2 La Biografía Lingüística. ....	150
3.3.3 El Dossier. ....	150
<b>3.4 Funciones del Portfolio Europeo de las Lenguas</b> .....	151
3.4.1 Función Pedagógica. ....	151
3.4.2 Función Informativa.....	152
<b>3.5 El Portfolio Europeo de las Lenguas en Europa</b> .....	152
3.5.1 Proyectos de creación.....	152
3.5.2. Proyectos de Implementación. ....	157
3.5.2.1 La fase piloto 1998-2000.....	157
3.5.2.2 Proyectos europeos PEL 2001-2004.....	162
3.5.2.2.1 Seminario del Portfolio Europeo de Lenguas celebrado en Coimbra.....	162

3.5.2.2.2 Seminario del Portfolio Europeo de Lenguas celebrado en Turín. ....	164
3.5.2.2.3 Seminario del Portfolio Europeo de Lenguas celebrado en Luxemburgo.....	168
3.5.2.2.4 Seminario del Portfolio Europeo de Lenguas celebrado en Estambul. ....	171
3.5.2.2.5 Seminario del Portfolio Europeo de Lenguas celebrado en Madrid. ....	176
3.5.2.3 Proyectos europeos PEL 2005-2009. ....	185
3.5.2.3.1 Seminario del Portfolio Europeo de Lenguas celebrado en Moscú. ....	185
3.5.2.3.2 Seminario del Portfolio Europeo de Lenguas celebrado en Vilnius.....	193
3.5.2.3.3 Seminario del Portfolio Europeo de Lenguas celebrado en Graz. ....	203
3.5.2.4 El Portfolio Europeo de las Lenguas 2009-2011.....	209
3.5.2.5 El Portfolio Europeo de las Lenguas 2011-2016.....	214
<b>Capítulo 4: El Portfolio Europeo de las Lenguas en España</b> .....	219
<b>4.1. Génesis del proyecto</b> .....	219
<b>4.2. Primera fase de experimentación con el PEL (2004-2006)</b> .....	220
<b>4.3 El plan de formación nacional</b> .....	235
4.3.1 Valladolid 2005 .....	235
4.3.2 Zaragoza 2005 .....	236
4.3.3 Valencia 2006.....	238
4.3.4 Santander 2006 .....	240
4.3.5 Murcia 2006.....	242
4.3.6 Sevilla 2007 .....	244
4.3.6 Tenerife 2007 .....	245
4.3.7 Madrid 2007.....	247
4.3.8 Jerez 2007 .....	251
4.3.9 Bilbao 2008.....	252
4.3.10 Madrid 2008.....	253

4.3.11 Málaga 2009 .....	255
4.3.12 Oviedo .....	255
<b>4.4. El e-PEL (+14) .....</b>	<b>256</b>
4.4.1 Madrid 2009 .....	257
<b>4.5 El Portfolio Europeo de Lenguas en la Comunidad de Madrid .....</b>	<b>261</b>
<b>Capítulo 5: Propuesta para un e-PEL de jóvenes y adultos .....</b>	<b>265</b>
<b>5.1 El Portfolio Europeo de las lenguas en formato electrónico .....</b>	<b>265</b>
<b>5.2. Recomendaciones sobre el diseño de portfolios electrónicos.....</b>	<b>272</b>
<b>5.3. Dialang.....</b>	<b>275</b>
<b>5.4. EAQUALS - ALTE eELP .....</b>	<b>276</b>
<b>5.5 The Electronic European Language Portfolio .....</b>	<b>279</b>
<b>5.6 Portfolios electrónicos 2.0 .....</b>	<b>285</b>
5.6.1. EPOS.....	287
5.6.1.1. Secciones.....	288
5.6.1.1.1. Dashboard.....	289
5.6.1.1.2. Self-Evaluation.....	290
5.6.1.1.3. Stored Evaluation.....	292
5.6.1.1.4. Learning Objectives.....	292
5.6.1.1.5. Projects.....	292
5.6.1.1.6. Dossier.....	292
5.6.1.1.7. Journal.....	293
5.6.1.1.8. Biography.....	293
5.6.1.1.9. Pages.....	293
5.6.1.1.10. Groups.....	295
5.6.2. Peppels.....	296
5.6.2.1 Secciones.....	297
5.6.2.1.1. Presentatie.....	297
5.6.2.1.2. Werkomgeving.....	301
5.6.2.1.3. POP Manager.....	305
5.6.3 LinguaFolio.....	305
5.6.3.1. Secciones.....	306
5.6.3.1.1. Dashboard.....	307

5.6.3.1.2. My Evidence. ....	309
5.6.3.1.3. Profile. ....	310
5.6.3.1.4. Can do. ....	311
<b>5.7. El e-PEL +14</b> .....	312
5.7.1. Secciones del e-PEL +14. ....	312
5.7.1.1 El Pasaporte Lingüístico. ....	313
5.7.1.1.1 Perfil Lingüístico. ....	315
5.7.1.1.2. Experiencias de aprendizaje. ....	315
5.7.1.1.2.1. En país de otro idioma.....	315
5.7.1.1.2.1.1 Cuadro resumen.....	316
5.7.1.1.2.1.2. Descripciones. ....	316
5.7.1.1.2.2. En país del idioma. ....	317
5.7.1.1.2.2.1. Cuadro resumen.....	317
5.7.1.1.2.2.2. Descripciones. ....	318
5.7.1.1.3. Certificados. ....	319
5.7.1.2. La Biografía Lingüística.....	320
5.7.1.2.1 Historial Lingüístico. ....	321
5.7.1.2.2. Aprender a Aprender.....	322
5.7.1.2.3. Actividades de Aprendizaje. ....	323
5.7.1.2.3. Movilidad. ....	324
5.7.1.2.4 Interculturalidad. ....	325
5.7.1.2.5. Plurilingüismo. ....	326
5.7.1.2.6. Tablas de Autoevaluación.....	326
5.7.1.2.7. Planes de Futuro. ....	328
5.7.1.3. El Dossier. ....	328
5.7.1.3.1. Trabajos/Materiales. ....	329
5.7.1.3.2. Experiencias. ....	330
5.7.1.3.3. Certificados. ....	330
<b>5.8. Análisis comparativo de los portfolios electrónicos</b> .....	331
5.8.1 Apariencia física .....	331
5.8.2 Información Personal.....	333
5.8.3 Autoevaluación .....	335

5.8.4 Reflexión.....	338
5.8.5 Interacción.....	339
5.8.6 Espacio de trabajo .....	340
5.8.7 Multiculturalidad/Plurilingüismo.....	342
<b>5.9. Propuesta de nuevo e-PEL: Cloud//:PEL .....</b>	<b>343</b>
5.9.1 Secciones.....	345
5.5.1.1 Pasaporte.....	347
5.9.1.2 Biografía.....	347
5.9.1.2.1 Perfil Lingüístico.....	348
5.9.1.2.2 Mis Objetivos.....	348
5.9.1.2.3 Mis Tareas de Aprendizaje.....	348
5.9.1.2.3 Diario de Reflexión.....	350
5.9.1.3 Dossier.....	350
<b>Conclusiones.....</b>	<b>353</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>363</b>
<b>Bibliografía.....</b>	<b>375</b>

**ÍNDICE DE TABLAS**

<b>Tabla 1</b> Resumen Tipos de proyectos según Kilpatrick (1921).....	85
<b>Tabla 2</b> Fases áreas y procesos implicados en el aprendizaje autorregulado .....	98
<b>Tabla 3</b> Dimensiones de la autonomía del profesor .....	126
<b>Tabla 4</b> Simposios Europeos sobre puesta en marcha de políticas lingüísticas 1971-2001 .....	139
<b>Tabla 5</b> Objetivos MCER y PEL.....	144
<b>Tabla 6</b> Características del Portfolio Europeo de Lenguas .....	145
<b>Tabla 7</b> Objetivos Fase Piloto Portfolio .....	158
<b>Tabla 8</b> Resumen talleres Seminario celebrado en Coimbra 2001.....	163
<b>Tabla 9</b> Resumen talleres Seminario celebrado en Turín 2002.....	167
<b>Tabla 10</b> Número y tipos de portfolios existentes en 2003 .....	171
<b>Tabla 11</b> Resumen objetivos 2004-2007.....	176
<b>Tabla 12</b> Resumen plan estratégico Alemania, Polonia y Suiza.....	178
<b>Tabla 13</b> Resumen retos de implementación PEL en 2004.....	183
<b>Tabla 14</b> Resumen taller celebrado en Vilnius 2006 .....	198
<b>Tabla 15</b> Resumen aspectos positivos y negativos PEL .....	202
<b>Tabla 16</b> Datos de la experimentación PEL 2005-2006.....	224
<b>Tabla 17</b> Prioridades de criterios por Comunidades Autónomas.....	225
<b>Tabla 18</b> Impacto y aceptación PEL de alumnos y profesores .....	227

<b>Tabla 19</b> Objetivos Comunidades Autónomas y Objetivos PEL .....	228
<b>Tabla 20</b> Diferencias entre niveles educativos en trabajo con el PEL.....	230
<b>Tabla 21</b> Impacto en lenguas del alumnado inmigrante .....	232
<b>Tabla 22</b> Impacto del PEL en las lenguas cooficiales .....	233
<b>Tabla 23</b> Resumen talleres Madrid 2007 .....	250
<b>Tabla 24</b> Resumen talleres Jerez 2007 .....	251
<b>Tabla 25</b> Resumen talleres Bilbao 2008 .....	252
<b>Tabla 26</b> Resumen talleres Infantil y Primaria Madrid 2008 .....	254
<b>Tabla 27</b> Resumen talleres Oviedo 2009 .....	256
<b>Tabla 28</b> Número de centros, profesores y alumnos experimentadores PEL.....	261
<b>Tabla 29</b> Elementos en portfolios tradicionales y electrónicos .....	272
<b>Tabla 30</b> Comparativa apariencia física eportfolios .....	332
<b>Tabla 31</b> Comparativa información personal eportfolios .....	334
<b>Tabla 32</b> Comparativa autoevaluación personal eportfolios .....	336
<b>Tabla 33</b> Comparativa reflexión .....	338
<b>Tabla 34</b> Comparativa resumen interacción .....	339
<b>Tabla 35</b> Comparativa Espacio de trabajo .....	341
<b>Tabla 36</b> Comparativa Multiculturalidad y Plurilingüismo.....	342



**ÍNDICE DE FIGURAS**

<b>Figura 1.</b> Fases y subprocesos del ciclo de aprendizaje autorregulado.....	97
<b>Figura 2.</b> Modelo Intervención del tutor facilitador.....	119
<b>Figura 3.</b> Mapa Portfolios validados para Educación Infantil .....	154
<b>Figura 4.</b> Portfolios validados para Educación Primaria.....	154
<b>Figura 5.</b> Portfolios validados para Educación Secundaria.....	155
<b>Figura 6.</b> Portfolios validados para Jóvenes y Adultos.....	155
<b>Figura 7.</b> Portfolios validados para Formación Profesional.....	155
<b>Figura 8.</b> Portfolios validados para Inmigrantes .....	158
<b>Figura 9.</b> Captura de pantalla vista general ePEL EAQUALS-ALTE.....	277
<b>Figura 10.</b> Vista general del e-ELP .....	280
<b>Figura 11.</b> Biografía Lingüística .....	281
<b>Figura 12.</b> Descriptores de autoevaluación.....	282
<b>Figura 13.</b> Presentación EPOS .....	289
<b>Figura 14.</b> Dashboard.....	290
<b>Figura 15.</b> Detalle pantalla autoevaluación.....	291
<b>Figura 16.</b> Captura de pantalla sección Pages.....	294
<b>Figura 17.</b> Captura de pantalla sección Groups .....	295
<b>Figura 18.</b> Captura de pantalla vista general Peppels .....	297
<b>Figura 19.</b> Detalle de pantalla Pasaporte de Lenguas .....	298

<b>Figura 20.</b> Detalle de pantalla biografía lingüística dentro de Pasaporte .....	299
<b>Figura 21.</b> Captura de pantalla sección Portfolio . .....	300
<b>Figura 22.</b> Captura de pantalla Lifelog .....	301
<b>Figura 23.</b> Detalle de pantalla Werkomgeving Inglés por destrezas. ....	302
<b>Figura 24.</b> Captura de pantalla trabajo con descriptores .....	303
<b>Figura 25.</b> Captura de pantalla configuración proyectos.....	304
<b>Figura 26.</b> Captura de pantalla Werkomgeving todas las actividades.....	304
<b>Figura 27.</b> Pantalla principal del alumno LinguaFolio.....	307
<b>Figura 28.</b> Detalle de pantalla My proficiency overview .....	309
<b>Figura 29.</b> Detalle de pantalla sección My Evidence .....	310
<b>Figura 30.</b> Detalle de pantalla sección Profile.....	311
<b>Figura 31:</b> Vista general e-PEL +14.....	313
<b>Figura 32.</b> Menú resumen Pasaporte e-PEL +14.....	314
<b>Figura 33.</b> Sección Perfil Lingüístico. Pasaporte e-PEL +14.....	315
<b>Figura 34:</b> Sección Cuadro Resumen Experiencias de Aprendizaje en País de otro .....	316
<b>Figura 35.</b> Sección Descripciones Experiencias de Aprendizaje en país de otro idioma.....	317
<b>Figura 36.</b> Sección Cuadro resumen Experiencias de Aprendizaje en País del Idioma .....	318
<b>Figura 37:</b> Sección Descripciones Experiencias de Aprendizaje en País del Idioma .....	318

---

<b>Figura 38:</b> Sección Descripciones Experiencias de Aprendizaje en país de otro idioma .....	319
<b>Figura 39:</b> Sección Certificados .....	319
<b>Figura 40:</b> Sección Descripción de Examen .....	320
<b>Figura 41:</b> Menú resumen Biografía .....	321
<b>Figura 42:</b> Sección Historial Lingüístico .....	322
<b>Figura 43:</b> Sección Aprender a Aprender.....	323
<b>Figura 44:</b> Sección Actividades de Aprendizaje .....	323
<b>Figura 45:</b> Sección Movilidad. Biografía.....	325
<b>Figura 46:</b> Sección Interculturalidad .....	325
<b>Figura 47:</b> Sección Plurilingüismo.....	326
<b>Figura 48:</b> Sección Tablas Autoevaluación.....	327
<b>Figura 49:</b> Sección Planes de Futuro.....	328
<b>Figura 50:</b> Menú resumen Dossier. E-PEL +14 .....	329
<b>Figura 51:</b> Sección Trabajos/Materiales. Dossier. E-PEL+14 .....	330
<b>Figura 52:</b> Sección Experiencias .....	330
<b>Figura 53:</b> Sección Certificados .....	331



## LISTA DE ABREVIATURAS Y ACRÓNIMOS

<b>ALTE</b>	Association of Language Testers in Europe
<b>BIEN</b>	Bureau International des Écoles
<b>BOE</b>	Boletín Oficial del Estado
<b>CPEIP</b>	Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas
<b>CAM</b>	Comunidad de Madrid
<b>CAP</b>	Centros de Apoyo al Profesorado
<b>CEFIREs</b>	Centros de Formación de Profesorado
<b>CEFR</b>	Common European Framework of Reference for Languages
<b>CEIP</b>	Centro de Educación Primaria
<b>CELM</b>	Centro Europeo de Lenguas Modernas
<b>CEPA</b>	Centro de Personas Adultas
<b>CERCLES</b>	European Confederation of Language Centres in Higher Education
<b>COE</b>	Council of Europe
<b>CP</b>	Colegio Público
<b>CRIF</b>	Centro Regional de Innovación y Formación
<b>CROMO</b>	Cross-border Module
<b>CRUE</b>	Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas
<b>CV</b>	Curriculum Vitae
<b>EAQUALS</b>	Evaluation and Accreditation of Quality in Language Services
<b>ECTS</b>	European Credit Transfer and Accumulation System
<b>EEES</b>	Espacio Europeo de Educación Superior

<b>e-ELP</b>	Electronic European Language Portfolio
<b>ELC</b>	European Language Council
<b>ENQA</b>	European Association for Quality Assurance in Higher Education
<b>EOI</b>	Escuela Oficial de Idiomas
<b>ePEL</b>	Portfolio Europeo de las Lenguas electrónico
<b>EPOS</b>	Elektronisches Europäisches Portfolio der Sprachen
<b>EPOSTL</b>	European Portfolio for Student Teachers of Languages
<b>ICC</b>	International Certificate Conference
<b>IEF</b>	Intra- European Fellowships for Career Development
<b>IES</b>	Instituto de Educación Secundaria
<b>IMPEL</b>	ELP Implementation Support
<b>LIAM</b>	Linguistic Integration of Adult Migrants
<b>LLC</b>	Learning to Learn Competence
<b>LMS</b>	Learning Management System
<b>LPD</b>	Language Policy Division
<b>MCER</b>	Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas
<b>MEC</b>	Ministerio de Educación y Ciencia
<b>MECD</b>	Ministerio de Educación Cultura y Deporte
<b>NHS</b>	National Health Service
<b>OAPEE</b>	Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos
<b>ONG</b>	Organización No Gubernamental
<b>PEC</b>	Proyecto Educativo de Centro
<b>PEL</b>	Portfolio Europeo de Lenguas

<b>PLC</b>	Proyecto Lingüístico de Centro
<b>Prof-ELP</b>	European Language Portfolio for professional purposes
<b>RAE</b>	Real Academia de la Lengua
<b>SEDEV</b>	Servicio de enseñanza en Valenciano
<b>SEPIE</b>	Servicio Español para la Internacionalización de la Educación
<b>SNF</b>	Swiss National Science Foundation
<b>TICs</b>	Tecnologías de la Información y la Comunicación
<b>UAB</b>	Universidad Autónoma de Barcelona
<b>UE</b>	Unión Europea
<b>URJC</b>	Universidad Rey Juan Carlos





## Introducción

La importancia que se concede al estudio de lenguas extranjeras hoy en día es indudable. Gracias al nuevo espacio global de comunicación, debido al desarrollo de las nuevas tecnologías y al acceso a un sistema de transporte que permite la movilidad geográfica, la comunicación entre personas de distintas lenguas ha adquirido una nueva dimensión.

La necesidad de comunicación en este espacio global ha promovido, entre otras muchas cosas, que la educación se haya visto inmersa en nuevas formas de aprendizaje, lo que ha conllevado cambios en la forma de enseñar y aprender. En este contexto, nace el aprendizaje por competencias que cambia substancialmente la forma de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las necesidades de los alumnos del siglo XXI no son las mismas que las de sus compañeros del siglo XX y ponen de manifiesto la exigencia de una actualización metodológica en los centros educativos.

En la actualidad, el aprendizaje por competencias constituye una parte esencial en muchos modelos de enseñanza en sus distintos niveles educativos, desde Educación Infantil hasta la Educación Superior. Aprender por competencias implica aprender a *poder*<sup>1</sup> hacer, en lugar de simplemente memorizar contenidos. En lo que respecta al aprendizaje de lenguas extranjeras, este aprendizaje por competencias ha sido especialmente promovido por el Consejo de Europa que, en 2001, publicó el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Este documento ha supuesto un cambio radical en la aproximación a la enseñanza y aprendizaje de lenguas y, desde el momento de su publicación, es referencia obligada en cualquier plan de estudios: “La prestancia y la contundencia del documento viene avalada por los 10 años de investigación y por el número de especialistas en lingüística aplicada y en metodología de la enseñanza de lenguas procedentes de los Estados Miembros del Consejo de Europa” (Henderson y García Manzanares, 2011, p 224)

---

<sup>1</sup> El aprendizaje por competencias describe los objetivos en forma de *can-do statements*.

La intención de proteger y desarrollar la herencia cultural y la diversidad de Europa como fuente de enriquecimiento mutuo, así como facilitar la movilidad de los ciudadanos y el intercambio de ideas, son dos de los objetivos prioritarios del citado documento. Además, el MCER también persigue desarrollar un enfoque de la enseñanza de lenguas extranjeras basado en principios comunes y promover el plurilingüismo.

En la misma fecha, nace el Portfolio Europeo de Lenguas (PEL), con los mismos objetivos del MCER, para convertirse en la herramienta práctica que ayudara a trasladar las orientaciones teóricas del MCER a las aulas. Además de los objetivos del MCER, el PEL tiene otros dos objetivos propios: fomentar el aprendizaje autónomo y el aprendizaje de idiomas a lo largo de toda la vida.

El año de aparición de ambos documentos coincidió con el Año Europeo de las Lenguas, y a partir de ese momento se empezó a trabajar en la adaptación de las políticas lingüísticas, los currículos oficiales, las certificaciones, los materiales y las metodologías docentes conforme a las orientaciones del MCER. Asimismo, el Portfolio Europeo de Lenguas comienza su andadura de manera oficial en distintos países del Consejo de Europa.

A pesar de que la fecha de lanzamiento oficial del PEL es el año 2001, cada país comenzó su proyecto de implementación a un ritmo diferente. En España se empezó a trabajar con el PEL en el año 2004 y en enero del 2005 la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid selecciona a la Universidad Rey Juan Carlos (URJC) como única Universidad madrileña para poner en marcha un proyecto piloto de implementación del PEL en sus aulas. A partir de la participación en dicho proyecto, surge nuestro interés por la novedosa herramienta que era el PEL en aquel momento. A lo largo de los años hemos podido ser testigos de la evolución del proyecto y de cómo, tras unos primeros años de mucha actividad, este interés se fue desvaneciendo hasta, en apariencia, desaparecer por completo.

Convencidos de la utilidad del PEL como un excelente complemento para el aprendizaje de lenguas se decide comenzar el presente trabajo con el objetivo de

comprobar las causas que han llevado a esta aparente desaparición. ¿Por qué un proyecto tan ambicioso en el que se había invertido tanto tiempo, dinero y esfuerzo, parecía haber quedado en el olvido? El objetivo principal de esta investigación, por lo tanto, es buscar las causas del fracaso para, en su caso, poder encontrar soluciones.

El enfoque metodológico que se va a utilizar para conseguir estos objetivos será el siguiente. En primer lugar, se hará una revisión bibliográfica de los temas pertinentes para cada capítulo, y de acuerdo a la información recopilada, se desarrollará el marco teórico y la formulación de una propuesta. Para ello, será necesario recurrir a técnicas cualitativas, dado que sería muy interesante establecer contacto con algunas de las personas directamente implicadas en alguno de los proyectos PEL. Finalmente, tomando como base el análisis de la información recopilada, se plantearán las conclusiones, bien descartando esta herramienta como elemento útil en la enseñanza de idiomas o proponiendo, si se comprueba su utilidad, nuevas líneas de trabajo aplicando la filosofía del Portfolio Europeo de las Lenguas para el aprendizaje de idiomas.

El primer capítulo tiene como objetivo situar el PEL dentro de su contexto metodológico, es decir; el aprendizaje a través de portfolios. Para ello, revisaremos cuál es el origen de dicha metodología, si surge de manera aislada o forma parte de alguna corriente, y en caso afirmativo se procederá a su análisis. También será primordial descubrir cuál es la relevancia de dicha metodología dentro del currículo oficial que regula las enseñanzas en nuestro país.

Una vez establecido el contexto metodológico, es necesario explorar aquellas fundamentaciones teóricas que lo apoyan; en este caso, el desarrollo de la autonomía del alumno. Para seguir un hilo conductor, el segundo capítulo tendrá como propósito la revisión del concepto de autonomía y sus implicaciones metodológicas dentro del aula. Se expondrán distintas definiciones del concepto que ayuden a comprender qué es y qué implica la idea de autonomía y cuál es su relevancia dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para tener una visión general del alcance del PEL como proyecto a nivel europeo, el tercer capítulo se dedicará a explorar en detalle todos los documentos generados en los seminarios europeos que originaron el proyecto y tomaron el pulso a su evolución, lo cual ayudará a entender mejor la evolución del proyecto y los beneficios y dificultades que hayan podido contribuir a su aparente desaparición. Se revisarán los informes, actas de seminarios y publicaciones surgidas en torno al proyecto para fundamentar la trayectoria del PEL.

En el siguiente capítulo, se situará el proyecto de implementación del PEL dentro de nuestro contexto, y para ello se estudiará su evolución en España, con especial hincapié en cómo se llevó a cabo en la Comunidad de Madrid (CAM). El PEL nació como proyecto europeo con unos principios y directrices comunes. Sin embargo, se va a comprobar cómo, tanto los proyectos de implementación, como el nivel de éxito de los mismos, difirieron mucho de un contexto a otro. Para ello, analizaremos el plan de formación nacional y especialmente el de la CAM, con el fin de poder entender la evolución del proyecto en un contexto más cercano.

Por último, se dedicará un capítulo a analizar el PEL como producto. Además de conocer su historia, si queremos dar respuesta a nuestra pregunta de inicio, es importante conocer la herramienta en sí. Analizaremos varios portfolios electrónicos, puesto que este parece ser el formato idóneo para el PEL. Para ello, se elegirán aquellos portfolios que resulten más relevantes y se analizarán sus características para obtener una idea clara de cómo tiene que ser un buen PEL en formato electrónico (e-PEL).

El e-PEL desarrollado por el Ministerio de Educación en el año 2009 para su implementación a nivel nacional fue el denominado e-PEL+14. Dado que no ha sido actualizado desde entonces, y que se han producido muchos avances en el terreno tecnológico, suponemos que este se ha quedado obsoleto. Si finalmente nuestra investigación da como resultado que el PEL es una herramienta útil para el aprendizaje de lenguas, se propondrá una actualización que se apoye en los datos obtenidos a lo largo del trabajo, para que vuelva a reactivarse su utilización.

Teniendo en cuenta cuáles son los objetivos de la presente investigación, en la que se pretende poder ofrecer una visión general del origen, la evolución e implementación del Portfolio Europeo de las Lenguas tanto a nivel europeo como nacional, esperamos poder concluir si esta herramienta efectivamente representa un apoyo eficaz para el aprendizaje de lenguas extranjeras en la actualidad.



## Capítulo 1: Metodologías Activas

Para poder ofrecer el contexto en el que se originan las Metodologías Activas, es necesario comenzar el primer capítulo de este trabajo hablando de la Escuela Nueva. La creación de la Escuela Nueva significó un giro en la concepción de la educación tal y como se entendía hasta ese momento. Supuso una forma diferente de entender al alumno, de abordar los planes de estudio, un cambio en la actitud del profesor y en su relación con el aprendiz. Todos estos principios, llevados por primera vez al aula de manera sistemática en la Escuela Nueva, son aún hoy en día los pilares sobre los que se asientan las metodologías activas, tema central del primer capítulo de esta tesis doctoral.

A pesar de que hoy en día no es ya posible encontrar ejemplos de Escuela Nueva tal y como se concibieron en su origen, “muchos de sus ideales han quedado incorporados al común haber de la educación en la segunda mitad de siglo” (Marín Ibañez, 1976, p. 24), y de ahí la relevancia de su estudio en nuestros días.

### 1.1 La Escuela Nueva: Precursores

Se puede situar el nacimiento del movimiento de la Escuela Nueva a finales del siglo XIX y comienzos del XX, como parte de los movimientos de reforma pedagógica que tuvieron lugar en aquellos años. Sin embargo, podemos encontrar el germen de las ideas que dieron lugar a este movimiento mucho antes. “Cuatro pedagogos muy preocupados por el desarrollo natural infantil – Comenio, Rousseau, Pestalozzi y Fröbel- se convirtieron en la referencia histórica común de todos los representantes del movimiento” (Del Pozo, 2002, p. 190). Comenzaremos el presente capítulo hablando de Rousseau, puesto que es el autor que ha pasado a la historia como gran precursor de la pedagogía contemporánea y, más concretamente, como inspirador del movimiento de la Escuela Nueva (Narváez, 2006; Palacios, 1984).

La publicación del tratado de educación *Emilio* en 1762 supuso un giro en las ideas sobre educación imperantes en la época. Hasta ese momento, la educación

estaba mayoritariamente en manos de los jesuitas que enseñaban “cualidades relumbrantes y superficiales que hacían de ellos hombres de mundo más o menos brillantes” (Palacios, 1984, p. 23). Las ideas de Rousseau nacen como “respuesta a la necesidad de formar un nuevo hombre para una nueva sociedad” (Palacios, 1984, p. 23).

Antes que Rousseau, en 1693, Locke había publicado *La educación de los niños*, en la que aconseja a los maestros poner a los alumnos en contacto con la vida. Montaigne, en la misma línea, quiere enseñar a tomar decisiones y a vivir a los niños. Sin embargo, las observaciones de ambos son solo fragmentarias. Rousseau es el primer pensador que propone una concepción de conjunto, una nueva visión del niño y de su educación (Palacios, 1984, p. 29).

La idea de Rousseau que da un giro a la educación como se entendía hasta entonces es la de incluir la psicología del niño en el proceso educativo: “la humanidad tiene su lugar en el orden de las cosas; la infancia también tiene el suyo en el orden de la vida humana; es preciso considerar al hombre en el hombre y al niño en el niño” (Rousseau, 1971, p. 123). El niño no es un adulto imperfecto ni en miniatura, es un ser distinto del hombre, y es preciso conocerlo si se pretende educarlo. Rousseau plantea que la educación que se estaba dando hasta entonces era inadecuada puesto que se desconocía al niño y no se tenían en cuenta sus intereses, su forma de pensar, ni siquiera su manera de aprender.

El modelo imperante hasta el momento era magistocéntrico, donde el profesor era el centro de la acción desarrollada en el aula, el que tomaba todas las decisiones sobre qué, cómo y cuándo había que aprender. La base de la pedagogía de Rousseau es, por el contrario, paidocéntrica; es decir, basada en el niño. La educación debe partir del interés de los propios niños:

(...) es una necesidad exigir que se dediquen a cosas que solo de una forma muy vaga les dicen que son para bien suyo, desconociendo qué clase de bien es ese que les aseguran que les ha de ser provechoso para cuando sean adultos, pero sin que ningún interés tengan por el momento para ese pretendido provecho, el cual no pueden comprender. (Rousseau, 1971, p. 177)



Fiel seguidor del pensamiento de Rousseau además de gran amigo, Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) pudo llevar a la práctica alguna de sus ideas, creando su propio método. “Pestalozzi es ya un precursor de los métodos nuevos: con él no se trata ya de la teoría de la educación sino de cómo llevar a la práctica, en la escuela, los principios teóricos” (Palacios, 1984, p. 29). Pestalozzi crea su propio método basado en la acción. Así, el niño se coloca en el centro de la misma y va descubriendo por sí mismo a la vez que es capaz de mostrar lo que va aprendiendo. Al contrario de lo que sucedía en el aula tradicional conocida hasta entonces, el niño no es un mero receptor de conocimiento que transmite el profesor, sino que tiene un rol mucho más activo: “El niño observa, investiga, recoge materiales, experimenta más que estudia, actúa más que aprende” (Torres Díaz, 2007, p. 2).

Pestalozzi es una figura clave en los movimientos de reforma de educación del siglo XIX y su nombre aparece vinculado a todos ellos. Soetard relata como para poder llevar a la práctica su método, Pestalozzi compró una propiedad en Argovia que llamó Neuhof y en ella acogió a los niños pobres del vecindario que trabajaban en el hilado y el tejido del algodón y el producto de su trabajo era utilizado para financiar su formación. Esta idea, muy influida por el pensamiento de Rousseau, estaba impulsada por el gran sueño de “una humanidad autónoma, lejos de la civilización urbana y de las discusiones estériles de los jóvenes aristócratas” (1994, p. 2).

Su proyecto resultó revolucionario para la época. Perseguía un doble objetivo: “introducir a los niños en la racionalidad económica y, al mismo tiempo, contribuir a que cada uno de ellos desarrollara su personalidad autónoma dentro de una sociedad de libertad y responsabilidad” (Soetard, 1994, p. 2). La educación debía ser el medio que permitiese a cada individuo hacerse a sí mismo, tomando decisiones sobre lo que quiere ser a partir de lo que es y sin olvidar que el individuo pertenece a y vive en sociedad.

A pesar de que su proyecto termina por fracasar, Pestalozzi no abandona la idea de educación como acción en sociedad y sigue considerando que la educación no debe consistir en transmitir conocimiento, sino que los estudiantes deben ser

capaces de construir de manera activa y autónoma (Soetard, 1994, p. 5). Podemos apreciar ya ideas comunes con las teorías constructivistas, tan importantes en la psicología del aprendizaje desarrollada en la primera mitad del siglo XX, y aún muy relevantes hoy en día. Encontramos puntos en común también con la promoción de la autonomía del alumno como principio básico que se persigue en el aula, con una forma de aprendizaje en la que el alumno descubre y analiza y que será la base para el desarrollo de las metodologías activas desarrolladas posteriormente. “Pestalozzi destacaba el valor de la experiencia directa y sostenía la necesidad de que la educación se apoyara en conocimientos de la psicología” (Narváez, 2006, p. 632).

Pestalozzi propone la existencia de tres elementos esenciales con los que todos los docentes deben trabajar: cabeza, corazón y mano. La cabeza representa la reflexión, el corazón la vinculación con los demás y la mano la obra que el hombre debe hacer consigo mismo motivado por lo que es y requerido por lo que debe ser (Soetard, 1994, p. 7). Podemos ver, por tanto, como Pestalozzi sitúa al individuo en el centro del proceso, teniendo en cuenta su naturaleza. No obstante, no olvida el factor social, puesto que hay que formar individuos que vivirán en sociedad.

El papel del maestro es muy importante dentro de la pedagogía de Pestalozzi puesto que es quien modela, quien ayuda al alumno en su camino. Encontramos también aquí los primeros pasos en el cambio de rol del profesor que debe tener lugar en el trabajo con metodologías activas y en cualquier contexto educativo en el que se persiga el desarrollo de la autonomía del alumno.

La aplicación de las ideas de Pestalozzi a la educación es obra de Federico Fröbel (1782-1852). En palabras de Torres Díaz: “La pedagogía de Fröbel es una pedagogía de actividad espontánea, en ella la pedagogía debe considerar al niño como actividad creadora y despertar mediante estímulos las facultades de este, propias para la creación productiva” (2007, p. 2).

Fröbel comienza trabajando con Pestalozzi. Se dedica a los niños y funda los primeros *kindergarten* porque considera que el hombre merece ser educado desde

su infancia. Su método no es científico sino intuitivo. Desde su punto de vista, los pilares fundamentales de la educación son el juego y el trabajo, la disciplina y la libertad: “Fröebel pone el acento en la idea de actividad, en la importancia del juego, de la actividad sensomotora” (Palacios, 1984, p. 29).

Su visión del educador también difiere de la idea del profesor del aula tradicional y está mucho más en línea con la idea del profesor de interpretación<sup>2</sup> que se persigue hoy en día en las aulas que fomentan el desarrollo de la autonomía. El maestro debe ser un:

amigo para el educando, guía cercano y presente activamente en los procesos de aprendizaje del niño, acompañándolo en su descubrimiento del mundo a través de sus sentidos, y no como un ser superior, lejano, distante y ajeno a la realidad del niño.(Mendoza Rosales, 2010)<sup>3</sup>

Al igual que el maestro Pestalozzi, Fröebel sitúa al niño en el centro del proceso de aprendizaje. Presta especial atención a la psicología infantil y por eso sostiene que la afectividad es muy importante. Para él, los *kindergarten*, las escuelas infantiles, deben ser una prolongación del hogar donde los niños puedan expresarse libremente, participar de manera social y desarrollar su motricidad.

El tercer autor que se considera precursor de las metodologías activas que nos ocupan en el presente capítulo es Johann Friedrich Herbart (1776-1841). Al igual que Fröebel, Herbart fue también discípulo de Pestalozzi. Su gran contribución es el concepto de Pedagogía de la Educación.

Herbart hace una distinción entre Educación y Pedagogía. Para Herbart, la Educación modela el desarrollo del carácter con el objetivo de mejorar al hombre. Por otro lado, la Pedagogía representa al mundo, transmite conocimiento, desarrolla aptitudes y destrezas ya existentes. La relación entre ambas ideas supuso una revolución puesto que no se habían combinado hasta entonces y se trataban de manera independiente. Herbart subordina el concepto de Pedagogía al

---

<sup>2</sup> Existe un continuum entre la idea de *profesor de transmisión* (la idea tradicional de profesor) y el *profesor de interpretación* (modelo que se persigue actualmente). Ambos conceptos serán analizados en el capítulo 2 del presente trabajo.

<sup>3</sup> El documento completo puede consultarse en el siguiente enlace: <http://goo.gl/TZYhqj>.

de Educación. Sostiene que la Pedagogía adecuada es la única manera de promover una Educación que sea efectiva (Hilgeneher, 2000, p. 650).

Herbart resuelve el problema de los métodos de enseñanza sobre la base de la teoría psicológica del interés. El interés puede expandir el círculo del pensamiento de manera continua y sin esfuerzo, dar acceso al mundo y fomentar que los individuos participen de manera activa en el destino de sus congéneres. Consecuentemente, el peor pecado de la pedagogía, sostiene Herbart, es el aburrimiento (Hilgeneher, 2000, p. 655).

En su pedagogía de la educación, Herbart, al igual que hiciera Pestalozzi, propone que la propia experiencia del alumno tiene una función central. Esto supone que la actividad mental independiente por parte del alumno no es solo el objetivo sino también la manera de poner en práctica esta pedagogía (Hilgeneher, 2000, p. 661).

A pesar de que ni Pestalozzi ni Herbart tuvieron el reconocimiento total a su labor, sus ideas han fluido en pedagogías posteriores y resaltan aspectos que hoy resultan importantes. En el caso de Herbart, la experiencia propia del alumno, el interés, sitúan al alumno en el centro del proceso. Su Pedagogía de la Educación le da al profesor también un papel clave.

Las aportaciones de estos cuatro autores resultan relevantes puesto que sus ideas cambian el foco de atención en el proceso de enseñanza, que se situaba en el maestro, hacia el niño. El paidocentrismo, promovido por Rousseau y apoyado y experimentado por Pestalozzi, Fröebel y Herbart es el germen de la pedagogía contemporánea y, de manera especial, de la Escuela Nueva.

El propio Ferrière, una de las figuras más relevantes del movimiento de la Escuela Nueva, menciona a estos autores como precursores del movimiento: “la actividad espontánea, personal y fecunda, es meta de la Escuela Activa<sup>4</sup>. Tal ideal no es nuevo. Fue la aspiración de Montaigne, de Locke, de J.J. Rousseau, el

---

<sup>4</sup> Ferrière utiliza el término Escuela Activa para referirse a la Escuela Nueva porque considera que esta es su característica más importante.

centro vital del sistema educativo que soñaron Pestalozzi, Fichte, Fröebel. En resumen, el modelo de perfección que se fijaron todos los pedagogos intuitivos y geniales del pasado, los grandes precursores” (Ferrière, 1982, p. 11).

Ferrière sostiene que estos pedagogos conjeturaron sobre la naturaleza y los problemas de la infancia, pero no llegaron a conocerlos de manera científica. Ellos basaron su trabajo en sus intuiciones. Sin embargo, la Escuela Nueva daría un paso más allá en la misma dirección gracias al estudio científico: “La intuición de los grandes pedagogos del pasado se acrecienta y enriquece con el conocimiento psicológico del espíritu infantil y de las leyes que forman su desarrollo” (Ferrière, 1982, p. 12). Pasaremos, por tanto, a abordar el tema de la Escuela Nueva para conocer el movimiento en más profundidad.

## **1.2 El origen de la Escuela Nueva**

Se conoce como Escuela Nueva al movimiento de renovación pedagógica surgido a finales del siglo XIX y comienzos del XX que, inspirado por las ideas de pensadores y pedagogos gestadas del siglo XVIII, como acabamos de ver en el epígrafe anterior, propone la creación de un tipo de escuelas que se alejan por completo del modelo tradicional conocido hasta el momento. Algunos autores, (Palacios, 1984), le dan incluso entidad como corriente: “(...) la coherencia de sus planteamientos, la solidez de sus opciones y su prolongada extensión en el tiempo y el espacio, es, por derecho propio, una corriente educativa”. (Palacios 1984, p. 16).

Si queremos entender el movimiento de la Escuela Nueva, es importante detenernos, si bien de manera muy breve, en el momento histórico en el que surge. Su origen se sitúa, como acabamos de mencionar, a finales del siglo XIX y su máximo esplendor tiene lugar en el periodo de entreguerras. Debemos tener en cuenta, por tanto, el especial momento de agitación política y social de la época. El movimiento de la Escuela Nueva, la nueva corriente educativa, hay que entenderla dentro de un contexto de cambio más extenso: “existe cierta correlación con otras corrientes generales de orden político, social, económico,

filosófico, etc. La corriente educativa aparece como un aspecto, un reflejo, un afluyente de una corriente mucho más amplia” (Roselló, 1974, p. 23).

Palacios afirma que el origen del movimiento podemos encontrarlo en las transformaciones sociales, económicas, demográficas y políticas consecuencia, en gran medida, de la industrialización y de los nuevos ideales políticos:

Las conflagraciones mundiales no fueron el origen, sino un estímulo importante para un movimiento que ya había recorrido un camino considerable. El principio de ese camino quizá llevase, retrocediendo, a una serie de transformaciones sociales, económicas y demográficas como son el auge del industrialismo, la transformación de las estructuras rurales, la conversión de la familia patriarcal en nuclear, etc; llevaría también a una serie de transformaciones políticas caracterizadas por la aspiración democrática, por la lucha por alcanzar los ideales de libertad, igualdad y fraternidad, por el deseo de remodelación del mundo; transformaciones, en el otro extremo, caracterizadas por el progresivo auge del capitalismo y por la segregación cada vez más acentuada de las capas sociales en las que este apoyaba su expansión. (1984, p. 17)

En este contexto de cambio, la Escuela Nueva persigue ofrecer una alternativa para la transformación de la educación y, consecuentemente, de la sociedad. Se busca una escuela que modifique su concepto, no solo su plan de estudios o su metodología; una escuela que forme otro tipo de individuos. Ferrière, figura clave en el desarrollo de la Escuela Nueva, llega incluso a señalar a la escuela como uno de los culpables de la guerra:

En todos los países de Europa la escuela se ha esforzado en formar al niño para la obediencia pasiva, y no ha hecho nada, sin embargo, para desenvolver su espíritu crítico, ni ha tratado nunca de favorecer la ayuda mutua. Fácil es ver a dónde hubo de conducir a los pueblos ese adiestramiento paciente y continuo (Ferrière, 1926, p. 23)

Se hacía necesario, por tanto, un nuevo modelo de escuela que formase ciudadanos más activos, críticos y solidarios. Hay que pensar en la Escuela Nueva como movimiento de transformación que persigue, como fin último y universal, un cambio radical de la realidad escolar dada la situación histórica en la que nace y se desarrolla. Para entender su expansión es importante tener en cuenta el

optimismo pedagógico imperante en la época y el convencimiento de que la sociedad podía mejorar a través de la educación. Además, empezó a percibirse interés de la opinión pública en cuestiones educativas. La educación pasaba a ser, no ya una obligación, sino un tema en el que los ciudadanos debían implicarse.

En el terreno ya más en directa relación con la educación, el desarrollo de ciencias centradas en el estudio del niño, tales como la Paidología o la Psicología infantil, tuvo lugar de forma paralela al de la Escuela Nueva. No podemos olvidar que la Escuela Nueva persigue también superar las limitaciones que representaba la escuela tradicional, y por ello propone nuevos objetivos, metodologías y técnicas que enfatizan el valor de la infancia y respetan la naturaleza del niño. Los pedagogos de la Escuela Nueva confieren, tanto al niño en particular como a la clase como grupo, confianza, respeto y libertad (García García, 1990, p. 28).

La Escuela Nueva toma su nombre de las primeras escuelas que se fundan en Inglaterra (*New Schools*), Francia (*Education Nouvelle*), Alemania (*Reformpädagogik*) y EEUU (*Progressive Education*). Hacia 1920 Ferrière acuñó la forma *Escuela Activa* con la que se pretendía capturar terminológicamente la característica fundamental del niño y de la práctica escolar en las Escuelas Nuevas, esto es, la actividad (Del Pozo, 2002, p. 190).

La primera Nueva Escuela, de Cecil Reddie, en Abbotsholme, Derbyshire, Inglaterra, (1889) provocó una reacción en cadena. Un profesor educado en ella, J. H. Bedley, fundaba en Bedales (Sussex) otro centro similar. Ambos iban a ser el modelo para las escuelas que se fundarían a partir de entonces. Se trataba de internados de reducido número de alumnos en sus comienzos (40 en Abbotsholme y 60 en Bedales). Llevaban una vida similar a la de la familia en plena campiña, y las tareas de la casa y el campo eran realizadas por todos los alumnos. Bedales introdujo tres innovaciones fundamentales: la coeducación, el autogobierno por los alumnos y profesores en Asamblea General e incluir a párvulos y primeros grados en la Escuela Primaria. Pronto, estos tipos de escuelas se difundieron por todo el país. (Marín Ibañez, 1976, p. 25).

Fuera del Reino Unido, Demolins funda *L'Ecole des Roches* en 1899 en Francia y Lietz *Landerziehungsheime* en Alemania en 1898. La mujer de este último crea un par de escuelas similares sólo para chicas. Al otro lado del océano, Dewey funda *Cook County Normal School* en 1896 (Del Pozo, 2002, p. 194).

Se pueden distinguir varias etapas en el desarrollo de la Escuela Nueva (Gal, 1978; García, 1990). Se puede hablar de una primera etapa que se conoce como la más idealista, romántica e individualista y que estaría representada por los precursores de los que se ha hablado al comenzar este capítulo: Rousseau, Pestalozzi, Fröbel y Herbart. Más tarde, entre 1900 y 1918, tendría lugar la etapa de los grandes sistemas, más elaborada y operativa, donde encontramos autores como Dewey y la escuela progresista americana, Kilpatrick y su método de proyectos, Washburne, Montessori o Winnetka y Parkhurst y el Plan Dalton. Una tercera etapa (1918-1939) estaría caracterizada por una fundamentación más rigurosa en la Psicología científica. Sus representantes fueron, Cousinet, Reddie, Hahn, Freinet y Piaget. Palacios (1984) incluye una cuarta etapa que, según el autor, se ha dejado de lado sistemáticamente. Se trata de una etapa de madurez que se materializa con el Plan Langevin- Wallon, fundamentado por el francés Henri Wallon.

### **1.3 Principios fundamentales de la Escuela Nueva**

La Escuela Nueva fue un movimiento plural desde sus orígenes. Tanto sus principios fundamentales, encaminados a redefinir la escuela tal y como se conocía hasta el momento, como los distintos pedagogos que participaron en su desarrollo, así lo demuestran. Su evolución fue compleja y a lo largo de ésta la Escuela Nueva sufrió no pocas transformaciones. De hecho, no faltaron discrepancias entre ellas. Filho lo explica así:

(...) no se refiere a un solo tipo de escuela o sistema didáctico determinado, sino a todo un conjunto de principios tendientes a rever las formas tradicionales de la enseñanza. Esos principios derivaron generalmente de una nueva comprensión de las necesidades de la infancia, inspirada en las conclusiones de los estudios de la biología y la psicología iniciaban entonces. Pero luego se ampliaron, relacionándose con otros,



muy numerosos, relativos a las funciones de la escuela frente a las nuevas exigencias de la vida social. (1964, p. 4)

La proliferación de las escuelas en diversos lugares de Europa y EEUU fomentó esta pluralidad. La dispersión geográfica hizo necesario que se tuviesen que delimitar puntos en común. Se decide entonces crear la *Bureau International des Écoles Nouvelles* en 1899, que sería sustituida más adelante por la Oficina Internacional de Educación (conocida como BIEN) en 1925. Ferrière sería su director desde la creación hasta su desaparición en 1926. Tal y como lo explica Marín Ibáñez: “La oficina tuvo por finalidad establecer relaciones de ayuda mutua científica entre las diferentes escuelas nuevas, centralizar los documentos que les conciernen y aprovechar el valor de las experiencias psicológicas hechas en estos laboratorios de pedagogía del porvenir” (1976, p. 27).

A partir de ese momento, las instituciones que querían formar parte de la Escuela Nueva debían solicitar su afiliación al BIEN. Ferrière, a través de cuestionarios, visitas a los centros y entrevistas personales, decidía si el centro que solicitaba la afiliación debía obtenerla o no. Ante la proliferación de las escuelas que querían formar parte, Ferrière estableció un programa mínimo que podía ser considerado como definición general del movimiento (Del Pozo, 2002).

En 1921 se funda la Liga Internacional de la Educación Nueva, que representó la verdadera institucionalización internacional del movimiento. La Liga se propuso introducir en la Escuela su ideal y sus métodos educativos, establecer una cooperación más íntima entre los educadores que se quisieran adherir a sus principios. Para conseguir estos objetivos, se programaron congresos bianuales y se fundaron varias revistas, de las cuales destacaron tres: *Pour l'ère nouvelle* en Ginebra, fundada por Ferrière; *The New Era* en Londres, dirigida por Beatrice Ensor, destinada a los países de lengua inglesa, y *Das Werdende Zietelster*, en Berlín dirigida por Elisabeth Rotten (Martín Ibáñez, 1976, p. 27).

En el primero de estos congresos, celebrado en Calais en 1921, se aprobaron los principios de adhesión y los fines de la Liga. Fueron redactados por Ferrière junto con la inglesa Beatrice Ensor, los franceses Decroix y Bermond, el belga

Ovide Decroly y la alemana Elisabeth Rotten (Tiana Ferrer, 2010, p. 45). Los siete principios de la Liga Internacional de la Educación Nueva, redactados por Ferrière, exponen claramente su ideario y fueron el común denominador de todos los centros que se adscribieron a ella<sup>5</sup>. Podríamos resumirlos de la siguiente manera (Marín Ibañez, 1976, p. 29; Tiana Ferrer, 2010, p. 47):

- La educación debe conservar y aumentar la energía espiritual del niño puesto que su fin último es preparar al niño para querer a los demás.
- La educación debe respetar la individualidad del niño, que no puede desarrollarse más que por una disciplina que conduzca a la liberación de sus potencias espirituales.
- Los estudios deben dar curso libre a los intereses innatos del niño y que encuentran su expresión en las diversas actividades de orden manual, intelectual, estético, social, etc.
- Cada edad tiene su carácter propio, y por eso la disciplina personal y la colectiva deben ser organizadas por los mismos niños con la colaboración de los maestros.
- La competencia egoísta debe desaparecer de la educación y ser sustituida por la cooperación, que enseña al niño a poner su individualidad al servicio de la colectividad.
- La coeducación que persigue la Liga se entiende como educación en común de ambos sexos, para que puedan colaborar y ejercer sobre el otro una influencia positiva.
- La Educación Nueva prepara en el niño no sólo al futuro ciudadano capaz de cumplir sus deberes hacia su prójimo, su nación y la humanidad en su conjunto, sino también al ser humano, consciente de su dignidad de hombre.

---

<sup>5</sup> Los siete principios de adhesión y fines de la Liga Internacional de la Educación Nueva pueden consultarse en Ferrière, 1972. Aquí los presentamos de manera resumida.

En 1915, Ferrière publica los treinta principios del BIEN<sup>6</sup>. A partir de la síntesis de estos principios, Ferrière propone una descripción de la Escuela Nueva que él denominó programa mínimo:

La escuela nueva es ante todo un internado familiar situado en el campo, donde la experiencia personal del niño es el fundamento tanto de la educación intelectual —en particular por el recurso a los trabajos manuales— como de la educación moral mediante la práctica del sistema de la autonomía relativa de los alumnos. (En Marín Ibañez, 1976, p. 34)

Para poder llamarse Escuela Nueva, los centros solicitantes debían cumplir al menos quince de los treinta principios. Solamente una escuela, la de Odenwald, en Alemania, los cumplía todos.

Casi todos los centros que solicitaron su adhesión al movimiento en los primeros años eran privados. Los centros públicos lo hicieron algo más tarde. Lorenzo Luzurriaga, uno de los máximos representantes del movimiento en España, distingue cuatro tipos de centros dentro de la Escuela Nueva:

- Las escuelas Nuevas propiamente dichas, que eran privadas.
- Las escuelas experimentales, ligadas a la universidad y que se servían de práctica. Creadas por la influencia de Dewey. Casi todas se situaban en EEUU.
- Las escuelas activas, inspiradas por los creadores de estos nuevos métodos educativos que servían como centro de experimentación de los mismos.
- Las escuelas de ensayo y reforma, que eran centros públicos en los que se llevaba a cabo alguna experiencia renovadora. (Luzurriaga, 1958, p. 11-12).

---

<sup>6</sup> Los treinta principios pueden consultarse en Ferrière (1972). Marín Ibañez ofrece un buen resumen en el siguiente enlace <http://goo.gl/Zrafkf>.

Observamos, de este modo, como el movimiento tomó formas diferentes en sus distintos contextos contribuyendo así a la pluralidad que mencionábamos anteriormente. En julio de 1922 la revista *Pour l'ère nouvelle* publicó una lista de las escuelas que cumplían, al menos las 15 condiciones mínimas necesarias que definían el movimiento: dieciséis en Inglaterra, seis en Francia, ocho en Suiza, catorce en Alemania, una en Suecia, una en Holanda y diecinueve en EEUU. “La cifra es ciertamente reducida, pero su influjo sobrepasó el ámbito de instituciones, formalmente adscritas al movimiento” (Marín Ibañez, 1976, p. 26).

#### **1.4. La Escuela Nueva vs la escuela tradicional**

Como hemos visto hasta ahora, la Escuela Nueva surge como reacción contra el sistema de enseñanza tradicional imperante hasta el momento. A pesar de que, como apunta García García (1990, p. 2), resulte “demasiado simple y artificioso reducir la cuestión a la oposición entre lo tradicional y lo nuevo”, nos parece interesante detenernos un momento a analizar las diferencias entre la escuela tradicional y la Escuela Nueva.

Ferrière llega a calificar a la escuela tradicional de “anomalía y monstruosidad” (1972, p. 36) y afirma que:

Muchos grandes hombres, si no todos, que han conseguido una gran situación en la vida, llegaron a ser lo que son, no debido a la escuela, sino a pesar de ella y fuera de ella. Sus maestros los calificaban de malos alumnos. (1972, p. 20)

Es decir, la escuela tradicional, desde el punto de vista de Ferrière, no solo no contribuye al desarrollo del individuo, sino que lo obstaculiza.

Los métodos de enseñanza que utiliza la escuela tradicional no consiguen la motivación de los estudiantes sino más bien todo lo contrario: “Las escuelas aplican el *principio de la incompetencia* sirviéndose de un tedio cotidiano, acompañado de infusiones de lógica abstracta, de gramática, de clasificaciones científicas, o de fechas históricas en altas dosis” (Ferrière; 1924, p. 25). El resultado, concluye Ferrière, es agotamiento que deriva en mediocridad.

Ferrière hace hincapié en cómo la escuela tradicional no tiene en cuenta los intereses del niño sino todo lo contrario, intenta imponer un régimen opuesto a lo que el niño demanda. Lo explica de la siguiente manera:

(...) todas las vidas de los niños caen bajo su yugo, a todas las sujeta y las moldea, y permanecen bajo su acción horas, meses y años enteros. En donde reinaba la alegría de vivir, la escuela hace que reine la inquietud. Donde imperaba el regocijo, se impone la gravedad. En lugar del movimiento espontáneo exige inmovilidad; en lugar de los gritos y las risas, el silencio. (1972, p. 13)

Asimismo, Ferrière critica el parcelamiento de las materias y los estudios, la inadecuación a la capacidad de los niños, el excesivo número tanto de materias como de lecciones en un mismo día, en fin, el desfase entre la escuela tradicional y los intereses del niño:

La escuela tradicional –escribe Ferrière– parece suponer que todos los niños se interesan por igual en todas las materias de la enseñanza, y para nada toma en consideración las diferencias individuales o de grupo. Los programas y métodos tradicionales ahogan la energía, el impulso vital del niño y consiguen justamente lo contrario de lo que se proponen. Los programas de la escuela tradicional están estructurados conforme a una racionalidad ajena a la mentalidad infantil. Esto conlleva que se exija al alumno la memorización de conocimientos sin sentido. (García García 1999, p. 30)

La Escuela Nueva ofrece una alternativa. Como hemos visto hasta el momento, uno de los pilares sobre los que se asienta la Escuela Nueva es el paidocentrismo; es decir, la escuela centrada en el niño, en oposición al magistrocentrismo que existía en la escuela tradicional. Tal y como lo expone García García:

El fin esencial de la educación es propiciar la actividad centrada en el niño; la que parte de la voluntad y de la inteligencia personal para desembocar en un enriquecimiento intelectual, moral y espiritual del sujeto. No debemos pues, presionar al alumno, sino estimularle para que actúe, ponerle en condiciones apropiadas. Esta es la base de la Escuela Activa. (1999, p. 30)

La escuela tradicional centraba el aprendizaje en el maestro, quien debía proporcionar normas y directrices, castigar comportamientos considerados negativos, y tomar todas las decisiones sobre el trabajo en el aula. Sin embargo, la Escuela Nueva se centra en el niño y se fundamenta en su actividad, en sus intereses y necesidades (Del Pozo, 2002:199). La Escuela Nueva quiere dar voz al alumno, escucharle y dejarle tomar decisiones con respecto a su aprendizaje. El papel del profesor aquí es el de orientar y motivar en lugar de imponer porque uno de los objetivos fundamentales es fomentar la autonomía del alumno:

La autonomía contribuye a desarrollar a la vez la personalidad del alumno y su espíritu de solidaridad. Pero ni autonomía ni reciprocidad pueden lograrse en una atmósfera coactiva y autoritaria, pues, para su formación misma, ambas necesitan la experiencia vivida la libertad de investigación. Sin ellas, dice Piaget, la adquisición de cualquier valor humano, no pasa de una mera ilusión. (Palacios; 1984, p. 45)

Piaget sostiene que la autonomía es cualidad esencial para el desarrollo de valores en el individuo. La reforma pedagógica que supuso la Escuela Nueva, entre otras cosas, a través de la promoción de la autonomía, persigue la búsqueda del hombre completo a través de la educación. Poco a poco, este antropocentrismo dio lugar a la concentración “en aspectos sociales cuando percibieron que la reforma pedagógica podría ser el origen de la transformación política. Preparar para la vida no es ya solo preparar para la edad adulta sino una mirada hacia el futuro con propósitos transformadores” (Del Pozo, 2002, p. 200).

Palacios resume las diferencias entre ambos tipos de escuela de la siguiente manera:

La escuela clásica prolonga excesivamente la tutela del adulto sobre el niño, tanto en lo intelectual, por el dogmatismo con que se imparten los programas, como en lo moral, por la disciplina ejercida arbitrariamente y ex cathedra por el maestro. Por el contrario, para la Escuela Nueva, así como el trabajo personal realizado sobre los hechos es la condición de progreso intelectual, la disciplina personal nacida de las acciones y reacciones en el medio social de la escuela es la condición del progreso moral; con este objeto, la escuela nueva instituye el régimen de autonomía de los escolares, reunidos en una pequeña “república escolar”. (Palacios; 1984, p. 34)

Tal y como hemos podido observar, la Escuela Nueva y la escuela tradicional parten de supuestos radicalmente diferentes. Por un lado, la nueva visión del niño adoptada por la Escuela Nueva, y promovida por la psicología, sitúa a este en el centro del proceso de aprendizaje teniendo en cuenta sus centros de interés y fomentando la promoción de su autonomía, lo que supone un cambio a todos los niveles: metodológico, en la relación profesor alumno, en la relación entre los alumnos, en los contenidos, etc. La escuela tradicional, por el contrario, promovía un modelo magistocéntrico en el que el maestro tomaba todas las decisiones y el alumno debía seguir un programa de estudios muy concreto, basado en la memorización y el aprendizaje de los modelos de la historia.

### **1.5. La Escuela Nueva en Europa**

A pesar de que los precursores de la Escuela Nueva son de origen suizo, los primeros centros considerados Escuela Nueva surgen en el Reino Unido y poco a poco van extendiéndose por Europa hasta llegar a EEUU.

En Alemania, Liezt, abre el primer centro de Escuela Nueva en 1898. Y su mujer crea dos escuelas similares solo para chicas. Más tarde, dos profesores que habían trabajado en las escuelas de Liezt, Gustav Wineken y Paul Geheb, fundan su propia escuela: la *Freie Schulgemeinde* (comunidad escolar libre), en Turingia. Wineken quiso llevar a cabo su proyecto de manera radical y esto provocó su desaparición y su separación de Geheb, que fundó su propia escuela en Odenwald. Este centro fue el único que logró cumplir con los treinta principios básicos de la Liga Internacional de la Escuela Nueva, redactados por Ferrière. Sirvió, además, de modelo para diversos centros que se fundaron en Alemania y Austria bajo la denominación de *Schulgemeinde* (comunidades escolares). En 1934 estos centros tuvieron que cerrarse y Geheb tuvo que emigrar a Suiza (Marín Ibañez, 1976, p. 25).

Suiza, cuna de los precursores del movimiento, sigue el modelo alemán de los *Landerziehungsheim*. El primero lo funda Tobler en 1907 en Hof Oberkrieh y, años más tarde, en 1937, Geheb, tras huir de Alemania, abre *L'école de l'humanité*.

En Francia, Demolins fundó el primer centro *L'Ecole des Roches* en 1899 que, a partir de 1903, sería dirigido por Georges Bertier durante más de 40 años. La difusión del movimiento de la Escuela Nueva en Francia fue más restringida que en Inglaterra y Alemania. En total, se fundaron algo más de diez centros y ninguno de ellos permaneció en funcionamiento durante muchos años. Algunos ejemplos fueron el Colegio Normandía, fundado en 1902, La Escuela de la Isla de Francia, en 1901, o el Colegio Aquitania en 1904 (Marín Ibañez, 1976, p. 26).

### **1.6. La Escuela Nueva en EEUU**

El movimiento de la Escuela Nueva también tuvo repercusión en EEUU, donde “el carácter descentralizado de la educación, permite y aún estimula las más plurales iniciativas” (Marín Ibañez, 1976, p. 26). En efecto, esta cualidad del sistema educativo americano ha promovido la innovación y la Escuela Nueva es uno de los ejemplos.

Figura clave dentro del movimiento de la Escuela Nueva en EEUU, importador de las ideas europeas y gran activista, fue John Dewey (1859-1952). El interés de Dewey, compartido con sus compañeros europeos, por formar individuos sin olvidar su contexto social y la idea del aprendizaje como proceso activo en el que el alumno debe hacer para aprender (*learning by doing*), le llevan a tomar parte activa en el movimiento de la Escuela Nueva y fundar su propia escuela experimental en 1896. Tanto la relevancia de la figura de Dewey en su momento, como su influencia en pedagogías posteriores, hacen que sea interesante detenerse, brevemente, en su ideología.

En primer lugar, podemos apreciar su interés en los impulsos naturales del niño. Dewey sostiene que cuando el niño comienza la escuela ya presenta “impulsos natos- el de comunicar, el de construir, el de indagar, y el de expresarse de forma más precisa- que constituyen los recursos naturales, el capital para invertir, de cuyo ejercicio depende el crecimiento activo del niño” (Dewey, 1889, p. 30).



Al igual que ocurría con los precursores de la Escuela Nueva, Dewey sitúa al maestro en un lugar importante dentro del proceso de aprendizaje, a pesar de que el protagonista es el alumno: “les corresponde a ustedes [los maestros] conseguir que todos los días existan las condiciones que estimulen y desarrollen las facultades activas de sus alumnos. Cada niño ha de realizar su propio destino tal como se revela a ustedes en los tesoros de las ciencias, el arte y la industria” (Dewey, 1902, p. 291).

Funda su propia escuela experimental donde el niño “va para hacer cosas, trabajar la madera y fabricar herramientas mediante actos de construcción sencillos; y en este contexto y como consecuencia de estos actos se articulan los estudios: lectura, escritura, cálculo, etc.” (Dewey, 1896, p. 245). La clave de su pedagogía consistía en hacer que los niños se enfrenten con problemas que deban resolver utilizando sus propios métodos a través de un análisis personal. El currículo se articulaba en torno a ocupaciones como cocina, jardinería o costura y a partir de estas actividades se presentaban los contenidos organizados en tres áreas: estudios históricos y sociales, comunicación y expresión y elementos científicos (Del Pozo, 2002, p. 195). “Una educación eficaz requiere que el maestro explote estas tendencias e intereses para orientar al niño hacia su culminación en todas las materias, ya sean científicas, históricas o artísticas” (Westbrook, 1999, p. 291). Se ve de nuevo que el papel del maestro es importante como guía, asesor y consejero. Se pueden apreciar aquí rasgos comunes con lo que será el Aprendizaje Basado en Proyectos y el Aprendizaje Basado en Problemas, dentro de las metodologías activas.

Tuvo éxito con su escuela en lo que se refiere a la creación de una comunidad democrática. Sin embargo, hay que tener en cuenta que no era un modelo que pudiese implantarse de manera extensiva a todo el país, puesto que era elitista: hijos de gente acomodada y profesores abnegados muy involucrados con la especial metodología que se proponía en su escuela y en contacto con pensadores de las universidades. Además, el sistema tenía poco que ver con la sociedad capitalista en la que los alumnos iban a tener que vivir.

La lucha por el control de la escuela hizo que ésta no durase mucho. El centro constituía una amenaza demasiado grande contra los métodos y planes de estudio tradicionales. Dewey tuvo que volver a dar clases en la universidad y no pudo seguir poniendo en práctica sus ideas. Siguió, no obstante, siendo crítico con el sistema tradicional americano. El legado de Dewey:

(...) reside menos en una práctica que en una visión crítica. La mayoría de las escuelas están lejos de ser esos “lugares supremamente interesantes” y esas “peligrosas avanzadillas” para una civilización humanista que él hubiera querido que fuesen. Sin embargo, para los que quisieran que fueran precisamente eso, la obra de Dewey sigue siendo una gran fuente inspiradora. (Westbrook, 1999, p. 303)

Discípulo de Dewey, William Kilpatrick (1871-1965), creó el Método de Proyectos, basándose en las enseñanzas de su maestro. Al trabajar con este método, los alumnos planean y ponen en marcha sus propios proyectos. Kilpatrick quería resaltar el aspecto cooperativo y social de la enseñanza (Narváes, 2006, p. 632). Años más tarde, otros autores, como Legutke y Thomas, retomarían el método de proyectos de Kilpatrick como camino hacia la autonomía del alumno.

Por último, dentro del movimiento de la Escuela Nueva en EEUU debemos mencionar a Helen Parkhurst, quien puso en práctica su Plan Dalton en Nueva York en el *Children's University School* (Marín Ibañez, 1976, p. 26). Otras Escuelas Nuevas, ambas fundadas en 1907 fueron la *School of Organic Education* fundada en Alabama en 1907 y la *Parker School* en Chicago.

### **1.7. La Escuela Nueva en España**

El movimiento de la Escuela Nueva tuvo también representación en España. Al igual que en el resto de Europa, el particular carácter del momento histórico en el que se gestó y desarrolló el movimiento hizo que se recibiese de manera especialmente positiva.

La España de finales del siglo XIX y principios del XX estaba sumida en la crisis del 98, tras la pérdida de las últimas colonias de Cuba y Filipinas. Los pensadores del momento, la generación del 98, reclamaban una nueva era, con una

nueva dirección. “El adjetivo *nuevo* era el símbolo de esperanza y se conectó con la corriente pedagógica internacional” (Del Pozo, 2004, p. 321).

En España hubo varios grupos y tendencias de apoyo al movimiento de la Escuela Nueva. En primer lugar, la traducción del libro de Demolins, *L'Éducation nouvelle: L'École des Roches*, en 1898 generó entusiasmo dentro de grupos conservadores, que añoraban el perdido Imperio Español, puesto que concedía un papel importante a la consolidación del imperio. Tras un primer momento de interés inicial, estos grupos comenzaron a buscar su Escuela Nueva propia y se fundaron las Escuelas del Ave María del Padre Manjón.

La Institución Libre de Enseñanza, institución privada y laica fundada en 1876, comparte con la Escuela Nueva el momento de su creación y algunas de sus máximas. Su revista, el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, publica varios artículos sobre la Escuela Nueva, a pesar de que el movimiento es recibido con recelo (del Pozo, 2004).

Es importante también el papel de maestros públicos que demostraron interés individual en la teoría de la Escuela Nueva. Con la llegada de la República, la Escuela Nueva pudo ver cómo el movimiento pasaba a tomar forma de una manera algo más institucionalizada. La República apoyaba los principios de la Escuela Nueva y apoyó el movimiento. Además, durante estos años, España recibe la visita de algunos de los más importantes representantes del movimiento: Piaget (1929 y 1930), Ferrière (1930), Claparede (1920, 1923, 1935) Decroly (1921 y 1926) y María Montessori (1915, 1916, 1917, 1923, 1929, 1932, 1935) (Del Pozo, 2004, p. 324).

Lorenzo Luzurriaga, máximo representante del movimiento en España y miembro de la Liga Internacional de la Educación Nueva, menciona dos tipos de escuela relacionados con el movimiento. Por un lado, las Escuelas Nuevas propiamente dichas y, por otro, las escuelas de ensayo y reforma, que eran centros públicos en los que se aplicaban innovaciones.

Entre los centros privados, cabe destacar en Barcelona el Colegio Sant Jordi, fundado en 1898, la Granja Escolar Catalana y la Escuela Horaciana, ambas fundadas en 1905. Esta línea catalana de renovación institucional por vía privada tuvo su esplendor entre 1905 y 1912 pero posteriormente decayó. Tampoco despertó muchos deseos de imitación en otras regiones del país porque sus raíces ideológicas buscaban potenciar la enseñanza del idioma catalán y fomentar en la infancia sentimientos nacionalistas. Además, con la llegada al poder de Primo de Rivera en 1923 tuvieron que cerrar sus puertas (Del Pozo, 2004, p. 327).

El Ministerio de Instrucción Pública eligió a Madrid como origen de los primeros ensayos para las escuelas públicas de ensayo y reforma. Se dotó de cierto grado de autonomía a los centros participantes para que pudieran emprender experimentos al margen de las normativas ministeriales. Durante estos años se crearon Patronatos escolares, organismos mediadores entre las autoridades ministeriales y las escuelas. Ejemplos de estos centros son el Instituto- Escuela Cervantes, Príncipe de Asturias y Alfonso XIII.

Tras la experiencia en la capital, se extiende la creación de los patronatos escolares a otras áreas geográficas: Barcelona, Zaragoza, Sevilla, Valencia y Málaga. La generalización de la experiencia tuvo un resultado muy negativo. Hubo problemas entre los centros participantes y los que no formaban parte del proyecto, hasta que en 1934 el ministro de Instrucción Pública Filiberto Villalobos suprimió todas las instituciones poseedoras de autonomía devolviéndolas a la normativa general.

Una vez acabada la guerra, ninguno de los esfuerzos de innovación pedagógica iniciados durante la República se volvería a materializar. El plan de estudio que se había comenzado a elaborar y que cumplía con las directrices de la Escuela Nueva, no pudo llevarse a la práctica. A partir de 1939 se implantaría un modelo educativo que se basaba en una pedagogía eminentemente tradicional. Las nuevas generaciones de maestros también se vieron afectadas puesto que su formación no contemplaba el estudio de la Escuela Nueva ni de ninguno de sus principios.

A partir de ese momento y hasta mediados de los 60, no puede hablarse más que de involución en el terreno de las ideas y las prácticas escolares. El régimen de Franco generó un marco político y pedagógico poco favorable a innovaciones pedagógicas. No obstante, hubo algunas iniciativas privadas. En Madrid el colegio Decroly (1927), colegio Estudio (1940) colegio Estilo (1959) y colegio Base (1962) de clara influencia de la Escuela Nueva y en Cataluña el colegio San Gregorio (1955), Talitha (1956) Instituto Costa i Llobera (1957-1958) (Pericacho, 2014, p. 57).

Dentro de las iniciativas avaladas por fondos públicos, surgieron algunas experiencias durante los últimos años de la dictadura. En Madrid, el centro Palomeras Bajas (1969), Siglo XXI (1970) y Trabenco (1972). Todos ellos aún en funcionamiento y con clara resonancia de la ideología de la Escuela Nueva, emplean metodologías activas y fomentan la adquisición de autonomía (Pericacho, 2004, p. 57).

En otras localizaciones geográficas del país surgieron también proyectos que cumplían con el ideario de la Escuela Nueva: La Tramuntana (1968) Las Carolinas (1972) y La Gavina (1975) en Valencia; Langile (1970) en País Vasco y O Pelouro (1972-73) en Galicia.

En 1978 se proclama la constitución y se crea un marco político de descentralización autonómica donde han ido proliferando una rica y plural cantidad de iniciativas educativas. A partir de ese momento surgen diversos proyectos que, aunque no se consideran Escuela Nueva como tal, siguen manteniendo su espíritu. Es el caso de las Comunidades de Aprendizaje, que persiguen la transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno. En el País Vasco, como ejemplo, se fundan los centros *Amara Berri*, que cuentan con 19 escuelas actualmente (Pericacho, 2004, p. 63).

Tal y como hemos visto hasta el momento, España participó del movimiento de la Escuela Nueva, que llevó a muchos pedagogos a replantearse su práctica docente y que tuvo cierta repercusión institucional. Sin embargo, tal y como apunta Del Pozo (2004, p. 344): “Definiríamos el modelo español como un

movimiento de individualidades, en el que se realizaron muchas experiencias aisladas, pero no se encontró el punto de unión e intercambio como para dar la impresión, cara al exterior, de que algo se agitaba en la pedagogía española”.

A pesar de que hoy en día no existen ya centros de Escuela Nueva con las mismas características de aquellos primeros, sí es posible encontrar las ideas básicas del movimiento en currícula, en la metodología y en la manera de organizarse de muchos centros. Los ideales de la Escuela Nueva están presentes en el común haber de la educación en la segunda mitad de siglo. Marín Ibañez (1976, p. 39-40) comenta que hoy en día es difícil encontrar alguna corriente educativa, tanto en Europa como en América, que no encuentre reflejados sus ideales en la Escuela Nueva. Además, en los últimos años está surgiendo un renovado interés por recuperar y reinterpretar el movimiento.

La herencia que nos deja la Escuela Nueva se ve reflejada de manera práctica en cuatro aspectos fundamentales (Marín Ibañez, 1976, p. 39-40). En primer lugar, en el valor de los métodos de trabajo intelectual y la oposición al enciclopedismo. En segundo lugar, en la relevancia que los planes de estudio actuales dan a la Educación Física, fundamental en la Escuela Nueva puesto que era la manera de contribuir a la educación de una generación sana. El tercer aspecto importante es el paidocentrismo, que, a partir del movimiento de la Escuela Nueva, ha sido importante dentro de todas las corrientes pedagógicas. Por último, cabe resaltar el papel de la participación activa en la escuela por parte de los alumnos a todos los niveles.

Ferrière se mostraba crítico con los métodos activos y con la evolución de metodologías surgidas a partir de la Nueva Escuela, como el método Montessori o el Plan Dalton (Ferrière, 1982, p. 18): “Los métodos activos son un procedimiento más, uno entre muchos otros, para que los alumnos asimilen un programa fijado de antemano y que recibe el nombre de *materia de examen*”. Para Ferrière, la Escuela Nueva era un concepto mucho más amplio, un organismo (Ferrière, 1982, p. 14), y todas estas metodologías posteriores no cumplen con los principios del movimiento. Sin embargo, gracias a la existencia de la Escuela Nueva, se produce el cambio en el paradigma educativo que ha dado lugar a la aparición de las

metodologías activas, que, a pesar de que no reflejan por completo los principios de la Escuela Nueva, sí que persiguen promover una enseñanza en la que el aprendizaje impere sobre la enseñanza, en la que el alumno sea el protagonista del proceso y se atienda a sus intereses y necesidades; donde la promoción de la autonomía sea la fuerza catalizadora del trabajo y donde, como fin último, el alumno logre desarrollar competencias y no solo conocimiento.

La Escuela Nueva se centraba en el niño; sin embargo, las metodologías activas se utilizan hoy en día en todas las etapas educativas desde educación infantil hasta educación superior. Los principios básicos de la Escuela Nueva que conducen al desarrollo de las metodologías activas son extrapolables a cualquier nivel o a alumnos de cualquier edad.

### **1.8 Definición de Metodologías Activas**

Como se ha mencionado anteriormente, la enseñanza basada en metodologías activas es una enseñanza centrada en el estudiante, en su capacitación en competencias tanto específicas, de una determinada disciplina, como transversales. La literatura sobre el tema parece estar de acuerdo en una definición sencilla del término: “Active learning is generally defined as any instructional method that engages students in the learning process. In short, active learning requires students to do meaningful learning activities and think about what they are doing” (Bonwell, 1991, p. 2). Estos autores resumen la investigación sobre el tema y concluyen que el aprendizaje activo contribuye a mejorar la actitud de los estudiantes, su pensamiento y su expresión escrita.

Labrador y Andreu proponen una definición muy similar. En su opinión, las metodologías activas son: “Aquellos métodos, técnicas y estrategias que utiliza el docente para convertir el proceso de enseñanza en actividades que fomenten la participación activa del estudiante y lleven al aprendizaje” (2008, p. 5).

Meyers y Jones (1993, p. 6) inciden también en la misma idea: “active learning involves providing opportunities for students to meaningfully talk and listen, write, read, and reflect on the content, ideas, issues, and concerns of an academic

subject”. Se trata de convertir al alumno en un pensador dinámico, de sacarle de la pasividad que solía imperar en el aula tradicional.

En esta misma línea, enfatizando el papel protagonista del alumno en el proceso, Johnson, Johnson y Holubec sostienen que: “Aprender es algo que los alumnos hacen, y no algo que se les hace a ellos. El aprendizaje no es un encuentro deportivo al que uno puede asistir como espectador. Requiere la participación directa y activa de los estudiantes” (1999, p. 5).

Baro Cáliz (2011, p. 8) completa estas definiciones planteando la respuesta a varias preguntas. ¿Qué enseñan las metodologías activas? Las enseñanzas de las metodologías activas, tal y como promulgaban los pedagogos de la Escuela Nueva, deben estar basadas en los contenidos que el estudiante considere interesante; el aprendizaje debe ser significativo. ¿Cómo enseñan las metodologías activas? A través de la manipulación de los contenidos, de la elaboración y transformación del material objeto de conocimiento. Con respecto al tiempo, la autora propone flexibilizarlo dependiendo del ritmo de aprendizaje de los alumnos. Los espacios de enseñanza pueden, asimismo, flexibilizarse. Cualquier entorno es válido si contiene los estímulos necesarios.

Benito y Cruz (2007, p. 21) proponen cinco objetivos principales de las Metodologías Activas. En primer lugar, y volviendo a la idea principal que hemos encontrado en las definiciones, el alumno debe asumir un papel más activo en la construcción del conocimiento y hacerse responsable de su proceso de aprendizaje. En segundo lugar, resulta importante que los alumnos tengan la oportunidad de establecer interacción con sus compañeros; el intercambio de opiniones y experiencias es otro de los objetivos principales que el docente debe tener en cuenta.

El desarrollo de las estrategias meta cognitivas del alumno es igualmente importante. El papel de la reflexión en el proceso de aprendizaje es clave dentro de las metodologías activas. El alumno debe ser capaz de planificar, monitorizar, auto-evaluar y fijar objetivos; es decir, pensar sobre lo que hace, cómo lo hace, cuáles son los resultados y las posibles medidas que debe tomar para mejorarlos.



Además, se propone también como objetivo la interacción con el entorno, con el fin de intervenir social y profesionalmente en él. Se destaca la necesidad de que el aprendizaje debe tener lugar en el contexto de problemas reales de la práctica profesional o de la realidad actual (Sáez, 2011, p. 8). Actividades propias de estas metodologías, tales como el aprendizaje a través de proyectos, problemas o el estudio de casos ayudan a conseguir este objetivo.

Por último, en la línea del aprendizaje por competencias, se fija como objetivo el desarrollo “de la autonomía, el pensamiento crítico, actitudes colaborativas, destrezas profesionales y capacidad de autoevaluación.” (Benito y Cruz, 2007, p. 21).

Para conseguir estos objetivos, las distintas metodologías activas trabajan de diferente manera. Sin embargo, podemos encontrar elementos comunes a todas ellas (Johnson, Groh y Allen, 2000). La primera característica que mencionan los autores citados es el escenario, que establece el contexto sobre el que se trabajará. En segundo lugar, aparece el trabajo en grupo. Como ya hemos mencionado anteriormente, la interacción con los compañeros y el intercambio de ideas y opiniones es uno de los objetivos principales de las metodologías activas. El trabajo en grupo, consecuentemente, ayudará a conseguirlo. En tercer lugar, encontramos el aprendizaje por descubrimiento. El enfoque constructivista que subyace bajo estas metodologías propone la construcción del conocimiento por parte del alumno como forma de lograr un aprendizaje completo. De esta forma el alumno necesariamente debe asumir un rol activo dentro del aula. Por último, y teniendo en cuenta una vez más los objetivos que se persiguen, podemos observar cómo todas las actividades propuestas dentro de cualquier metodología activa están basadas en el mundo real.

Fernández March (2006, p. 54) señala cuales son las condiciones mínimas que garantizan la utilización de metodologías activas. Lo primero que sugiere la autora es que debe darse al alumno una situación compleja como punto de partida. A partir de ésta, el alumno debe elaborar un producto observable y evaluable. La última condición es que el estudiante es el agente activo de este proceso y el

profesor no es el actor principal, aunque sí tiene un papel importante como guía y recurso.

Podríamos concluir diciendo que las metodologías activas son aquellas que requieren que los alumnos lleven a cabo actividades que estimulen su aprendizaje. Estas actividades incluyen, entre otras, lectura, escritura, resolución de problemas, planteamiento de preguntas o debates. Actividades, todas ellas, en las que el alumno debe estar implicado de manera activa. El énfasis reside en el reconocimiento y exploración de las habilidades y destrezas del alumno, en su sistema de valores, sus procesos mentales, su forma de pensar y su capacidad para expresarse.

### **1.8.1 Las Metodologías Activas dentro del sistema educativo español. El EEES.**

El sistema educativo español propone la incorporación de metodologías activas en todos los niveles. Así, aparece en la Orden ECD/65/2015,<sup>7</sup> por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato:

Para potenciar la motivación por el aprendizaje de competencias se requieren, además, metodologías activas y contextualizadas. Aquellas que faciliten la participación e implicación del alumnado y la adquisición y uso de conocimientos en situaciones reales, serán las que generen aprendizajes más transferibles y duraderos. Las metodologías activas han de apoyarse en estructuras de aprendizaje cooperativo, de forma que, a través de la resolución conjunta de las tareas, los miembros del grupo conozcan las estrategias utilizadas por sus compañeros y puedan aplicarlas a situaciones similares. (Orden ECD/65, 2015)

De manera específica se citan en el Anexo II (p. 18) el trabajo por proyectos, el aprendizaje basado en problemas, el estudio de casos y se recomienda el uso de portfolios educativos.

---

<sup>7</sup> El texto completo se encuentra disponible en el siguiente enlace: <https://goo.gl/D4FDJP>.

Con respecto a las universidades, debemos, en primer lugar, mencionar la Declaración de Bolonia y la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que han supuesto un cambio profundo en los planes de estudio, la metodología y la organización de las universidades a nivel europeo.

La declaración de Bolonia fue la elaborada por los ministros de educación europeos en 1999. Su finalidad era conseguir los siguientes objetivos comunes en un plazo de diez años:

- Adopción de un sistema comparable de títulos, basado en dos ciclos principales
- Expedición del suplemento europeo al título
- Establecimiento de sistema de créditos transferibles, que incremente la transparencia, la colaboración entre universidades y el aprendizaje en cualquier momento y país de la UE.
- Promoción de la dimensión europea en la educación superior, con especial énfasis en la calidad medida a través de criterios y metodologías comparables
- La promoción de la movilidad de los estudiantes, investigadores y profesores.

En el año 2000 la Comisión de las Comunidades Europeas, reflexiona sobre la necesidad de un cambio metodológico en la enseñanza que dé respuesta a las necesidades actuales. Se apunta ya aquí que el cambio debe estar enfocado hacia los estudiantes, que deben pasar a ser los protagonistas del proceso:

A medida que nos internamos en la era del conocimiento, van cambiando nuestros conceptos de lo que es el aprendizaje, de dónde y cómo se realiza y para qué sirve. Confiamos en que los métodos y contextos didácticos reconozcan y reflejen una gama cada vez más diversificada de intereses, necesidades y expectativas (...) esto implica un giro drástico hacia sistemas didácticos centrados en el usuario, con fronteras permeables entre sectores y niveles. Para que los individuos puedan aprender

activamente es preciso mejorar las prácticas actuales y desarrollar enfoques nuevos y variados. (2000, p. 15)

Posteriormente, en 2001 y 2003, tuvieron lugar las conferencias de Praga y Berlín. Se ratifica la Declaración de Bolonia, se amplían los contenidos originales y se establecen prioridades de actuación. En Praga se acuerda añadir dos objetivos más: el aprendizaje a lo largo de la vida y la activa participación de universidades para creación de EEES. En Berlín se decide cuáles serán los sistemas de garantía de calidad, la estructura de los estudios, el reconocimiento de los títulos y períodos de estudio. A su vez, se reafirma la importancia de la movilidad de estudiantes.

En 2010 se establece el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), cuyas prioridades son:

- La adopción de un marco de titulaciones compatibles y comparables
- Establecimiento de sistemas de evaluación de la calidad siguiendo estándares internacionales recomendados por la *European Association For Quality Assurance in Higher Education* (ENQA)
- Reconocimiento de titulaciones y períodos de estudio mejorando los procedimientos también de títulos conjunto (Benito y Cruz, 2007, p. 12-13).

Estos acuerdos, tomados a nivel europeo, se contextualizan en cada país de manera diferente. En España, el Ministerio de Educación y Ciencia (2006, p. 4) reconoce que: “el sistema universitario español debe emprender una profunda reforma en muchos aspectos, en concreto, en la estructura y organización de las enseñanzas y en las metodologías de enseñanza aprendizaje, de forma que respondan a las demandas de la sociedad actual”.

A su vez, la Ley Orgánica de Universidades, dedica el título XIII al EEES<sup>8</sup>. En 2007, se publican Reales Decretos sobre el Suplemento Europeo al Título, sobre

---

<sup>8</sup> El título completo puede consultarse en el siguiente enlace: <https://goo.gl/z1Fn1A>.

los créditos ECTS, sobre los estudios de grado y postgrado y un conjunto de documentos elaborados por el Ministerio de Educación en los que se indica que no va a existir un catálogo oficial de títulos sino que las universidades propondrán sus titulaciones a partir de unas directrices generales.

El diseño de los nuevos planes de estudio requiere también un replanteamiento metodológico:

Diseño de un nuevo sistema docente de carácter más interdisciplinar, integrador y constructivo, que poco a poco empieza a implantarse en universidades. La llegada de EEES supone cambios importantes en los estudios universitarios y nos obliga al rediseño inminente de las asignaturas de los planes de estudios. Este nuevo diseño nos obliga a cambiar tanto los contenidos como la metodología. (Sáez, 2011, p. 6)

La obligación que plantea Sáez es percibida como oportunidad por otros autores. Así, Labrador y Andreu sostienen que el EEES va a fomentar “el cambio de la enseñanza hacia el aprendizaje en el que se enseñe a los alumnos a pensar a hablar y a hacer, lo que supone una oportunidad de mejora de las prácticas docentes universitarias” (2008, p. 6).

El EEES se concibe como agente de cambio profundo que debe promover en las universidades una reforma desde su raíz. No se trata de una variación simplemente en los contenidos, sino que es necesario y deseable que el cambio afecte a la forma en que se adquieren los mismos:

El diagnóstico de la situación actual podría sintetizarse afirmando que la reforma de las metodologías educativas se percibe como un proceso que es imprescindible abordar para una actualización de la oferta formativa de las universidades españolas, y que de hecho está ya de alguna forma en marcha, lo que no es óbice para que el mismo concite todavía no pocas incertidumbres. El proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se percibe como la oportunidad perfecta para impulsar una reforma que no debe quedarse en una mera reconversión de la estructura y contenidos de los estudios, sino que debe alcanzar al meollo de la actividad universitaria, que radica en la interacción profesores-estudiantes para la generación de aprendizaje. (Comisión para la Renovación 2006, p. 7)

Así pues, la mayoría de las universidades españolas puso en marcha planes de comunicación y formación del profesorado, así como planes piloto de adaptación al EEES cuyo objetivo era ir introduciendo paulatinamente los elementos del nuevo panorama educativo: los créditos ECTS, los programas de tutoría y seguimiento académico, la adopción de métodos activos, etc.

La Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) decide en ese momento tomar medidas concretas. Por un lado, se decide establecer un plan estratégico con propuestas de renovación metodológica. Además, se considera importante la visibilización y diseminación de buenas prácticas docentes. La formación del profesorado es otra de las medidas que se acuerdan. Por último, se decide definir planificar y dinamizar un modelo educativo propio. (Comisión, 2006, p. 9).

En este marco cobra una gran importancia el diseño, implementación y evaluación de diferentes metodologías de carácter activo e innovador, que proporcionen una formación diversificada, vinculada a la realidad de la práctica profesional, que favorezcan el aprendizaje activo y autónomo del alumnado, y a su vez, el desarrollo de aquellas competencias de carácter general o transversal o específicas de su ámbito de especialización que faculten al alumnado para el ejercicio de su cualificación profesional, y para un aprendizaje a lo largo de la vida. (Álvarez et al., 2009, p. 1084)

El informe que redacta la CRUE afirma que las metodologías de trabajo más comunes en la universidad son la clase magistral, el seminario, la tutoría y la clase práctica y que sería aconsejable incluir alguna metodología más, recomendando especialmente las metodologías activas:

La teoría (...) tiene que convertirse en el soporte de un sistema de aprendizaje autónomo por parte del estudiante bajo la tutoría del profesor. Consecuentemente, con un mayor peso de las metodologías activas, este sistema debe permitir a los estudiantes adquirir determinadas competencias genéricas específicas. (Sáez, 2011, p. 4)

Fernández March (2006, p. 39) resume el nuevo modelo educativo destacando algunas de sus características: debe ser un modelo centrado en el aprendizaje,

concretamente centrado en el aprendizaje autónomo del estudiante. Debe tratarse además de un modelo centrado también en los resultados expresados en forma de competencias. Asimismo, este nuevo modelo requiere una nueva definición de las actividades de aprendizaje y el trabajo cooperativo entre profesores y alumnos. La organización del aprendizaje a nivel institucional también sufre cambios, puesto que se presenta de manera modular y con espacios curriculares multi y trans disciplinares. El trabajo del estudiante se mide en créditos ECTS y se evalúa de manera formativa. Por último, no debemos olvidar que las Nuevas Tecnologías (TICs) adquieren un rol importante puesto que facilitan versatilidad en el aprendizaje.

El EEES persigue el desarrollo de perfiles académicos basados en competencias. Villardón las define de la siguiente manera:

(...) un saber hacer complejo resultado de la movilización, integración y adecuación de conocimientos, habilidades y actitudes, utilizados eficazmente en diferentes situaciones. El objetivo formativo, por tanto, supone la adquisición de conocimiento, el desarrollo de habilidades y la capacidad de aplicar estos recursos de forma adecuada a cada una de las situaciones que se presenten. (2006, p. 60)

Como puede observarse, los objetivos académicos planteados en forma de competencias son ambiciosos y suponen el desarrollo de distintas capacidades y destrezas. El objetivo final es conseguir que los estudiantes sean “activos, autónomos, estratégicos, reflexivos, cooperativos y responsables” (Fernandez March, 2006, p. 39).

Se proponen dos tipos de competencias. Por un lado, se encuentran las competencias generales, comunes a todas las titulaciones. Entre ellas encontramos la capacidad de organización y planificación, la resolución de problemas, toma de decisiones, trabajo en equipo o el aprendizaje autónomo. Por otro lado, las competencias específicas que son las propias de las distintas áreas de conocimiento (García López, 2008, p. 3). Si los objetivos que el alumno debe conseguir no son los mismos que se planteaban en los planes de estudio anteriores a Bolonia, tampoco deberá ser la misma la metodología que se utilice en el aula.

Las metodologías docentes deben ir más allá de la clase magistral y permitir la generación del conocimiento frente a la habitual transmisión del mismo: las denominadas metodologías activas en las que el estudiante ocupa un papel protagonista, puesto que es él (guiado y motivado por el profesor) quien se enfrenta al reto de aprender y asume un papel activo en la adquisición del conocimiento (Benito y Cruz, 2007, p. 16).

Estas competencias dejan claro que es necesario un cambio en la metodología docente. El EEES implica un cambio en el paradigma educativo de la enseñanza superior. Frente a enseñar contenidos, la universidad debe ahora enseñar a aprender. Los contenidos dejan de ser el centro de la clase, ahora los alumnos lo son. Frente a una formación técnica, se quiere conseguir una formación integral. Estos nuevos objetivos parecen requerir el empleo de una metodología diferente a la tradicional:

Resultaría imposible garantizar que nuestros alumnos aprendan a comunicar si en nuestras enseñanzas no hay espacio para que ellos expongan trabajos o elaboren informes. No aprenderán a planificarse si solo planificamos nosotros. No aprenderán a seleccionar, manejar e integrar la información si nunca consultan otras fuentes que no sean nuestros apuntes o un libro de texto. (Benito y Cruz, 2007, p. 16)

Formar en competencias es cuestionarse la manera de organizar y llevar a cabo los procesos de aprendizaje:

La tarea del profesor, consecuentemente, va más allá de exponer conocimientos a través de una clase magistral: “la tarea fundamental del profesor es enseñar al estudiante a aprender a aprender, ayudar al alumno en la creación de unas estructuras cognitivas o esquemas mentales que le permiten manejar la información disponible, filtrarla, codificarla, categorizarla, evaluarla, comprenderla y utilizarla pertinentemente. (Fernández March, 2006, p. 41)

Estas competencias recuerdan a aquellas que los pedagogos de la Nueva Escuela proponían. La formación integral del individuo, la promoción de autonomía, el alumno como centro del proceso, el desarrollo de estrategias y competencias en lugar de la memorización de contenidos, etc. Aunque tanto el



contexto como la edad de los aprendices sean muy diferentes, es posible apreciar la influencia de aquellos principios de la Escuela Nueva en la enseñanza universitaria, que hoy en día se está intentando implementar.

Queda claro que el cambio es necesario y las metodologías activas en el aula universitaria parecen responder al modelo de enseñanza que el EEES persigue. “Consecuentemente, se hace obligada y necesaria una revisión de metodologías docentes, las cuales deberán estructurarse en torno a un trabajo más cooperativos, orientado al trabajo activo del alumno, que estimules su participación, independencia, creatividad y trabajo en equipo” (Sáez, 2011, p. 5).

### **1.8.2 Tipos de Metodologías Activas.**

Existen muchas metodologías que reciben el calificativo de activas puesto que proponen un tipo de aprendizaje que reúne las características mencionadas anteriormente. Entre ellas, podemos encontrar: el Contrato de Aprendizaje, la Lección Magistral Participativa, la Técnica Expositiva, la Simulación, el Aprendizaje a través de Casos, el Aula Invertida, el Aprendizaje por Proyectos, el Aprendizaje Cooperativo, el Aprendizaje Basado en Problemas y el Aprendizaje a través de Portfolios. En el presente trabajo nos centraremos en esta última. En primer lugar, por la gran cantidad de estudios que avalan su eficacia, por su especial idoneidad para el aprendizaje de lenguas y su versatilidad al ser combinada con otras metodologías. Los portfolios de aprendizaje, además, junto con el Método del Caso el Aprendizaje a través de Proyectos, y el Aprendizaje Cooperativo están recogidas en el BOE<sup>9</sup> (nº 25, de 29 enero 2015) y su uso se recomienda en todos los niveles de Educación Infantil, Primaria y Secundaria.

El aprendizaje a través de portfolios presenta elementos comunes con el resto de metodologías activas. Mencionaremos, de manera somera, estos rasgos para contextualizar el estudio del aprendizaje a través de portfolios dentro de su marco metodológico. En primer lugar, y tal y como se apuntaba en el epígrafe dedicado a la definición de metodologías activas, es importante destacar el papel que juegan alumnos y profesores.

---

<sup>9</sup> El documento completo se encuentra disponible en el siguiente enlace: <https://goo.gl/LNvyFr>.

Hay que reiterar el papel protagonista y responsable que el alumno asume cuando trabaja con metodologías activas. Asimismo, puesto que en la mayoría de los casos se trabaja en grupo y se promoverá la interdependencia positiva entre los alumnos, estos deben adquirir habilidades que faciliten la interacción, entre las que se encuentran: ser capaz de gestionar los conflictos que surjan durante el desarrollo de las tareas a realizar y, a la vez, mostrar una actitud receptiva hacia el intercambio de ideas entre pares puesto que, a través del intercambio de información, los alumnos podrán aprender unos de otros. El alumno, a través del trabajo cooperativo, irá ganando en autonomía y adquiriendo las estrategias necesarias para planificar, controlar y evaluar su aprendizaje (Servicio de Innovación Educativa, 2008, p. 12).

Con respecto al profesor, las metodologías activas promueven un profesor que permita al alumno asumir ese papel protagonista, ofreciéndole diversas oportunidades de aprendizaje, sirviendo de guía, ayudándoles a pensar de manera crítica durante el trabajo en el aula y a través de tutorías. Es importante también que el profesor sea consciente de los logros de sus estudiantes. (Servicio de Innovación Educativa, 2008, p. 12).

Otro rasgo común a las metodologías activas que pasaremos a describir es el papel de la evaluación. En todas ellas se propone un modelo de evaluación continua, de evaluación del proceso más que del resultado. Morales y Landa (2004, p. 155) explican cómo es importante tener en cuenta el aporte individual, así como el producto final generado por el grupo. Es importante también que exista co-evaluación y autoevaluación, que los alumnos aprendan a evaluar a sus compañeros y evaluarse a sí mismos, que puedan evaluar qué aspectos del proceso podrían mejorarse la próxima vez.

Una vez comentados los aspectos comunes a las metodologías activas, pasamos a centrarnos en el aprendizaje a través de portfolios, eje central de la presente investigación.

### **1.8.3. El aprendizaje a través de portfolios.**

En primer lugar, es importante reseñar que se puede hablar indistintamente de portfolios o portafolios dado que ambos términos aparecen con la misma frecuencia al hablar de este tipo de metodología. Nosotros nos referiremos siempre a portfolios de aprendizaje puesto que nuestra herramienta de referencia será el Portfolio Europeo de Lenguas.

Antes de analizar las distintas definiciones sobre el aprendizaje a través de portfolios, consideramos relevante aclarar que nos encontramos ante una metodología que, si bien puede encuadrarse dentro de las metodologías activas, es distinta del resto y esto se debe a su doble naturaleza. Por un lado, se puede hablar de portfolio como herramienta, como objeto y, por otro, es posible también hablar de aprendizaje a través de portfolios como metodología, puesto que el uso de esta herramienta, de este objeto, requiere una manera particular de llevar a cabo el trabajo en el aula.

El uso de portfolios de aprendizaje implica necesariamente articular el aprendizaje de manera distinta a como se hacía en las aulas tradicionales:

The process of creating a portfolio is enhanced by group work and, as a result, it is highly recommended to include collective and cooperative activities, work or dynamics. At the same time, constructing a portfolio requires some processes and progresses that are strictly individual and that must be demonstrated with specific evidences. (UAB, 2011, p. 48)

Los autores mencionan trabajo individual y grupal, actividades de trabajo cooperativo y evidencias de reflexión personal. Todas estas características son, como hemos visto hasta ahora, fundamentales dentro del trabajo con metodologías activas, por lo que podemos incluir el aprendizaje a través de portfolios dentro de este grupo. Palomares lo explica de la siguiente manera:

La utilización del Portfolio se presenta como una metodología de enseñanza, aprendizaje y evaluación que nace como metodología alternativa, convirtiendo al alumnado en parte activa del aprendizaje, potenciando su madurez, compromiso social y ético (...) el estudiante se convierte en el organizador de su propio aprendizaje,

destacando la importancia dada a las propuestas de mejora y las observaciones que se realizan. (2011, p. 591)

El aprendizaje a través de portfolios es, además, de sencilla y deseable simbiosis con otras metodologías activas: “La utilización de portfolios supone reestructurar la enseñanza y requieren la introducción de metodologías activas” (UAB, 2011, p. 19). Tanto las metodologías activas descritas hasta ahora en este trabajo, El Aprendizaje Basado en Problemas y el Aprendizaje Cooperativo, como el Aprendizaje Basado en Proyectos, el estudio de Casos, etc. se complementan perfectamente y pueden ser utilizadas a la vez.

### ***1.8.3.1 Origen.***

Tal y como veremos al definir el portfolio, no se trata de un término nacido en el campo de la educación y, por lo tanto, el trabajo con portfolios no se origina en un ámbito educativo: “El origen del método hay que buscarlo en el ámbito profesional; ha sido y es profusamente empleado por profesionales- creadores gráficos, fotógrafos, arquitectos, ingenieros, escritores, publicistas- para mostrar lo más representativo e importante de su producción profesional” (Rodríguez, 2011, p. 95).

Poco a poco, a la vista de las posibilidades que los portfolios presentaban como herramienta de evaluación se empezaron a utilizar con fines pedagógicos. Este tipo de portfolios se han utilizado desde hace años en distintos de programas educativos, especialmente en el ámbito anglosajón. Podemos encontrar ejemplos en organismos como el NHS (National Health Service), las Fuerzas Armadas (Armed Forces), el Instituto de Arquitectos Británicos (Royal Institute of British Architects) y la Asociación de Químicos (Royal Society of Chemistry).

A día de hoy el uso del portfolio como herramienta educativa se encuentra en expansión a nivel internacional en distintos ámbitos. Además de utilizarse como herramienta de evaluación en cualquier nivel educativo, se utiliza, por ejemplo, en la formación del profesorado, para valorar los logros de los profesores en formación. Concretamente, El profesorado de educación superior y los que están en formación presentan portafolios para conseguir su promoción y valoración,

mientras que el alumnado de primaria y secundaria desarrolla portafolios con propósitos evaluativos y de exposición. En la formación de personal sanitario se utilizan portafolios centrados en el alumno, enfocándose en las necesidades profesionales individuales. En el campo de la educación vocacional los portafolios se usan también para la evaluación de competencias. (Klenowski, 2012 p. 16)

En Escocia utilizan portafolios para evaluar el aprendizaje de lengua en bachillerato y se utilizan para una evaluación general y con propósitos de certificación en Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte en los programas de las calificaciones Vocacionales Nacionales (Klenowski, 2012 p. 98).

En EEUU se utilizan los portafolios docentes como herramienta de selección de personal y, concretamente en Vermont y Kentucky dentro de su programa evaluativo estatal (UAB, 2011).

### ***1.8.3.2 Características.***

El origen del término portafolio no se encuentra en el campo de la educación. Un portafolio es una carpeta que permite almacenar trabajos, de ahí que su contexto más extendido sea el de las artes plásticas. El portafolio del artista, en este caso, aparece como la colección de muestras de su trabajo. Se trata, pues, de la carta de presentación del artista donde se exhiben sus habilidades. En este sentido, la finalidad del portafolio es la de mostrar un resultado, un producto, y no la manera de haber llegado hasta él.

Sin embargo, existe otro contexto en el que la palabra portafolio adquiere una dimensión diferente: el mundo de las finanzas, donde el portafolio es una herramienta que ayuda a monitorizar las inversiones. En este caso, lo importante, el aspecto relevante del portafolio, es el de mostrar el proceso.

A partir de ambas ideas, la de herramienta que muestra proceso y la que muestra resultado, surge el portafolio educativo. Tal y como plantea Doolittle (1994, p. 7):

Un portafolio es una colección de evidencias que, no solamente resumen el trabajo académico de un estudiante, sino que explicitan procesos de aprendizaje individual, describen procesos meta cognitivos individuales y procesos socio afectivos grupales, presentan juicios de evaluación acerca del desempeño integral, valoran el logro de objetivos y el desarrollo de competencias y establecen metas futuras de desarrollo personal y profesional.

De acuerdo con Paulson, Paulson y Meyer, un portafolio es:

(...) una colección intencional de los trabajos de un estudiante, la cual exhibe sus esfuerzos, sus progresos, y sus logros en una o más áreas. La colección debe ser el resultado de la participación intencional de los estudiantes en la selección de los contenidos de su portafolio, debe explicar los criterios utilizados para realizar esta selección, tiene que establecer los criterios de juicio sobre el mérito del trabajo y debe evidenciar los procesos de reflexión del estudiante. (en Quitora 2002, p. 5)

Según estos autores, un portafolio es una colección de trabajos que requiere de la reflexión del alumno para realizar la selección de los trabajos que debe contener. Rodríguez Sánchez propone una definición muy similar:

Físicamente, el portafolio es una carpeta que contiene diversos productos-acabados o en fase de producción-en forma de documentos clasificados en categorías, que constituyen las evidencias del trabajo y de la evolución intelectual y reflexiva del alumno sobre la materia en cuestión. En cierto modo, el portafolio retrata el historial de la construcción del conocimiento del alumno sobre una temática concreta. (2011, p. 96)

Arter y Spandel también resaltan que se trata de una herramienta que muestra una selección del trabajo del estudiante, de quien depende la labor de realizar la selección de los mismos:

(...) una colección de trabajos del estudiante que nos cuenta la historia de sus esfuerzos, su progreso y logros en un área determinada. Esta colección debe incluir la participación del estudiante en la selección del contenido del portafolio, las guías para la selección, los criterios para juzgar méritos y la prueba de su autorreflexión. (1992 p. 36)

Estas cuatro definiciones presentan al portfolio como una herramienta educativa con unas características muy concretas:

- Supone un proceso de reflexión por parte del aprendiz con el objetivo de que, poco a poco, pueda ser capaz de responsabilizarse de su propio proceso de aprendizaje.
- Permite al aprendiz ser capaz de identificar lo que es capaz de hacer, lo que sabe y, por lo tanto, cuáles deben ser sus objetivos futuros.
- Fomenta la autonomía del alumno puesto que es él quien decide los trabajos que formarán parte del mismo.

Rodríguez Sánchez menciona, además, la idea de la colección de evidencias de aprendizaje, pero no se refiere al portfolio simplemente como herramienta sino como metodología de trabajo que muestra qué y cómo se ha aprendido y que integra la evaluación.

El portafolio es una metodología didáctica que integra la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación al permitir recoger una colección ordenada de evidencias sobre el trabajo del alumno, tanto en lo referente al resultado como al proceso, es decir, permite conocer no sólo lo que se ha aprendido sino también cómo se ha producido el aprendizaje a través de las producciones realizadas. (2011, p. 95)

Klenoswki propone una definición extendida más detallada:

Un portafolio es una colección de trabajos que incluyen los logros individuales, tales como resultados de tareas genuinas, la evaluación del proceso, tests convencionales o muestras de trabajo; documenta los logros alcanzados a lo largo del tiempo. Generalmente el individuo elige el tipo de trabajo que le sirva mejor para expresar su éxito, así como para demostrar su aprendizaje respecto a un objetivo particular como podría ser la certificación o la evaluación tanto sumativa como formativa. La autoevaluación es un proceso integral que implica tener capacidad de juicio para valorar la calidad del propio rendimiento, así como las estrategias de aprendizaje. Igualmente, la discusión y reflexión con los compañeros y tutores durante una entrevista, una conversación o una presentación, facilita la comprensión del proceso

de aprendizaje. El desarrollo de portafolios implica por tanto documentar no sólo los logros conseguidos sino también las autoevaluaciones, las estrategias aplicadas y el análisis sobre las experiencias de aprendizaje, por lo que es mucho más que una simple colección de tareas. (2012 p. 39)

En la definición anterior, Klenowski amplía los rasgos fundamentales que se derivan del trabajo con portafolios: la selección de trabajos durante un determinado periodo de tiempo, la reflexión que el alumno debe llevar a cabo para realizar dicha selección y la autoevaluación y cómo estos elementos hacen que sea mucho más que un muestrario de tareas.

Podemos resumir todas las definiciones expuestas anteriormente diciendo que un portfolio educativo es una herramienta que refleja el trabajo llevado a cabo por el estudiante que, tras un proceso de reflexión, elige y evalúa cuáles son las muestras de su aprendizaje que debe incluir. Este proceso de reflexión convierte al portfolio en algo más que una herramienta, en todo un método de trabajo puesto que integra el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación y exige una forma de trabajo particular.

Se trata de un enfoque práctico a través del cual se pueden desarrollar y aplicar distintas habilidades al contenido de la asignatura. A pesar de que el portfolio recoge principalmente el trabajo individual de cada alumno, puede trabajarse en equipo e incluir reflexiones grupales. Además, el portfolio debe contener también feedback del profesor y del resto de compañeros (Klenowski, 2012 p. 128).

Cuando empezaron a utilizarse los portafolios educativos, su función era básicamente la de herramienta de evaluación, sin embargo, la creación de un portfolio educativo no es un fin en sí mismo sino un medio de conseguir aprendizaje con éxito al asociar la evaluación con las prácticas y procesos llevados a cabo con dicho método. “Although it was first used as an evaluation system in the eighties, it was quickly observed that it could also be an important tool for monitoring and self-regulating the same learning process” (UAB, 2011, p. 13).



Esta idea asociar de manera muy estrecha la evaluación y la metodología de trabajo es apoyada por Palomares, quien añade, además, que el objetivo principal debe ser conseguir alumnos motivados y autónomos:

El objetivo básico del Portfolio debe ser la motivación del alumnado, al ser responsable de su propio aprendizaje continuo. Consecuentemente, su desarrollo no es un fin en sí mismo, sino que su valor reside en la asociación de la evaluación con las prácticas y procesos pedagógicos llevados a cabo. (Palomares, 2011, p. 598)

Como ya hemos comentado anteriormente, partimos de la idea de portfolio como herramienta hasta llegar a la de aprendizaje a través de portfolios como metodología. Para utilizar la herramienta de manera adecuada, es necesario que el trabajo del aula cumpla una serie de requisitos, y así surge la pedagogía del portfolio. De entre las características del aprendizaje a través de portfolios o pedagogía portfolio, Klenowski destaca los siguientes: “Los cambios pedagógicos requeridos para la introducción del uso de portafolios incluyen: aprendizaje dialogado, tutorías, entrevistas, sesiones personales, discusiones en grupo, crítica de los compañeros, diversidad de estilos de enseñanza, importancia del crecimiento cognitivo y formación para investigar” (2012 p. 129). Estos cambios requieren la planificación de actividades prácticas que permitan el desarrollo y aplicación de destrezas que son parte del contenido del curso.

De esta forma, el aprendizaje a través de portfolios responde a dos aspectos clave en el proceso de enseñanza y aprendizaje: el de evaluación, a través de la compilación de evidencias de trabajo de los alumnos y el de metodología de trabajo y estrategia docente en la interacción entre el alumno y el profesor (UAB, 2011, p. 13). Se trata, por tanto, de una herramienta que integra distintos aspectos presentes en el proceso de aprendizaje y hace más explícita y clara la relación entre ellos: “La gran variedad de funciones del portafolios hace más explícita la importancia de la relación que debe existir entre el currículum, la evaluación y la pedagogía, debido a que proporciona una evaluación una estructura y procesos para documentar y reflejar la enseñanza así como las prácticas de aprendizaje relacionadas” (Klenowski, 2012 p. 12).

Así, la interdependencia que existe entre estos aspectos se mejora a través del trabajo con portfolios y la calidad del aprendizaje se ve afectada positivamente. La evaluación del trabajo del alumno que el aprendizaje a través de portfolios permite realizar, es una evaluación expansionista (Klenowski, 2012, Mabry, 1999) porque incluye diversos aspectos que inciden en un mejor aprendizaje. Es una evaluación que presta atención al proceso además de al producto y esto incide en un mejor aprendizaje y en la mejora de las estrategias de autoevaluación de los alumnos. Además, la variedad de fuentes hace que la evaluación sea más completa. “Because the portfolio contains many entries, both formal and nontraditional evaluation can be incorporated. Thus, a full range of cognitive, psychomotor, and affective skills can be evaluated” (Cole, Ryan, Kick and Mathies, 2000, p. 10).

El aprendizaje a través de portfolios da a la evaluación un papel prominente sobre todo porque se trata de una evaluación no solo del aprendizaje sino para el aprendizaje. Es decir, la evaluación que se realiza a través de portfolios es parte esencial del proceso de enseñanza aprendizaje no solo porque ayuda al profesor a conocer lo que sus alumnos son capaces de hacer sino también porque ayuda a los alumnos a conocer cuáles son los estándares que se persiguen y porque les implica en la autoevaluación.

Este cambio en el papel de la evaluación dentro del proceso de enseñanza aprendizaje fomenta el desarrollo meta cognitivo del alumno puesto que el estudiante debe adoptar un rol mucho más activo en la evaluación y no ser un mero receptor de la misma.: “se implica a los alumnos en el proceso evaluativo, con un mensaje que les revela la importancia de la autoevaluación tanto para demostrar lo aprendido como para exponer cómo lo han adquirido (Klenowski, 2012 p. 40).

Este desarrollo meta-cognitivo es un objetivo a la vez que un requisito dentro del aprendizaje a través de portfolios. La planificación del trabajo, el control del mismo y la autoevaluación, son estrategias meta cognitivas relacionadas con todas las metodologías activas y especialmente relevantes cuando hablamos de portfolios: el alumno debe decidir qué quiere aprender, controlar lo que se guarda en el portfolio y autoevaluar a través de las muestras de trabajo y la reflexión. El

trabajo con portfolios requiere estrategias meta cognitivas: “para el buen desarrollo de un trabajo de portafolios, se requieren habilidades cognitivas y meta cognitivas como observar, planificar, reflexionar y autoevaluar” (Klenowski, 2012 p. 15). Es un proceso de retroalimentación porque, a su vez, el trabajo a través de portfolios también ayuda a desarrollar estas estrategias.

La reflexión es el proceso cognitivo que desarrolla estas estrategias meta cognitivas y es lo que le da sentido al desarrollo del trabajo con portfolios. Sin reflexión, el aprendizaje a través de portfolios no sería más que un dossier, una suma de trabajos. Sin embargo, el alumno no compila una serie de trabajos sin más, sino que debe pasar por un proceso de reflexión a través del cual decide cuáles son los trabajos que quiere incluir y por qué. Documentar no es solo recolectar trabajos sino hacerse preguntas acerca de ellos. Consecuentemente, el portfolio de aprendizaje debe contener: documentación (evidencia), colaboración (las voces de los que colaboran en la producción del aprendizaje) y reflexión (diálogo reflexivo con los demás, las evidencias, las referencias, etc.) (UAB, 2011, p. 58).

Klenowski insiste en la importancia de la reflexión:

Cuando un trabajo de portafolios incorpora la auto reflexión, se refuerza el aprendizaje del alumno debido a que le proporciona oportunidades para autoevaluar su propio crecimiento. Los estudiantes necesitan herramientas meta cognitivas para ser capaces de comprender su desarrollo. Por esto, la meta cognición es un proceso esencial que debe tomarse en cuenta como forma alternativa de evaluación y debe estar presente en el trabajo de portafolios. (2012 p. 14)

Reflexionar sobre el proceso de aprendizaje no es tarea a la que los alumnos estén aún acostumbrados y deben ser entrenados. El profesor juega aquí un papel importante puesto que es suya la labor de ayudarles a aprender a hacerlo y para conseguir que el alumno reflexione, el profesor deberá estar capacitado y ser capaz de hacer preguntas que lleven a la reflexión.

Comentábamos en un epígrafe anterior como el profesor debe adaptar su práctica docente al trabajar con metodologías activas. El trabajo con portfolios,

por lo tanto, también exige al profesor un cambio en su manera de trabajar y en sus actitudes. Para promover la reflexión que mencionábamos y, en general, para conseguir que el aprendizaje a través de portfolios tenga éxito, es conveniente que el profesor, sin perder autoridad, transfiera el control sobre las actividades poco a poco a los alumnos. De esta manera, se establece entre ellos una relación en la que ambos comparten la responsabilidad sobre el aprendizaje. Además, el profesor debe conseguir que el alumno consiga reflexionar de manera sistemática y esto es posible mediante la promoción del diálogo interno. Por último, es importante que el profesor “fomente la confluencia de varias perspectivas y en distintos momentos durante todo el proceso de aprendizaje” (UAB, 2011, p. 60).

Esta nueva perspectiva de aprendizaje que deben adoptar alumno y profesor al trabajar con portfolios es uno de los principios básicos que Klenowski (2004) propone a la hora de diseñar un portfolio. Al hablar de nueva perspectiva de aprendizaje, Klenowski se refiere a la conexión entre proceso y producto que se establece a través del diálogo, la colaboración y la reflexión. Por lo tanto, el primer principio es que el portfolio debe reflejar esta conexión a través de actividades creativas, ideas nuevas, flexibilidad y adaptabilidad con el fin de fomentar la autonomía. Blanch, González y Trafi (UAB, 2011) están de acuerdo con esta afirmación. Consideran que los portfolios “have to be flexible and must promote self-reflection and autonomy in students’ learning: therefore, proposing a standardized learning portfolio model that homogenizes the results and allows for a statistical approach would be incoherent with this conception” (UAB, 2011, p. 56).

En segundo lugar, Klenowski propone que el diseño de portfolios educativos debe tener en cuenta que el aprendizaje es un proceso de desarrollo y, por lo tanto, el portfolio debe permitir la introducción de cambios que muestren el progreso del alumno. El análisis de este progreso es el tercer principio que el autor propone. Este análisis debe hacerse a través de la evaluación del profesor, la autoevaluación del alumno y la co-evaluación de los compañeros. De entre estos tres tipos de evaluación, la autoevaluación tiene un papel especialmente relevante puesto que es un elemento clave para el desarrollo meta cognitivo, que, como se ha

mencionado anteriormente representa a la vez un objetivo y un requisito para el trabajo con portafolios.

Klenowski propone dos principios más. Uno de ellos es el desarrollo de la disposición crítica, a través de la reflexión necesaria para decidir los trabajos que se incluirán en el portafolio. Los alumnos deben cuestionarse por qué quieren incluir un determinado trabajo y no otro, cómo lo harían si lo tuviesen que repetir, cuáles han sido sus puntos débiles y flojos durante la realización del trabajo, etc. El último principio nos lleva a reiterar la idea del nuevo rol del profesor como orientador, guía y dinamizador del proceso de enseñanza aprendizaje.

Teniendo en cuenta estos principios, Klenowski (2012, p. 59) propone también un marco de desarrollo de para el trabajo con portafolios, que pasamos a esquematizar:

#### Fase 1: Conceptualización del portafolio

- Evaluación del desarrollo
- Desarrollo continuo
- Mapas de progreso
- Evaluación referida a criterios

#### Fase 2: Desarrollo del portafolio

- Evaluación formativa
- Feedback
- Evaluación del rendimiento
- Validez

#### Fase 3: Calificación del portafolio

- Veracidad
- Estándares
- Evaluación sumativa
- Evaluación holística

Se proponen tres etapas de desarrollo. En primer lugar, un primer estadio en el que el portafolio debe conceptualizarse y deben tomarse decisiones acerca del tipo

de portfolio que se va a crear, para quien y con qué fines. En segundo lugar, la etapa de desarrollo en la que tiene lugar el trabajo con el portfolio propiamente dicho y, por último, una etapa final de evaluación.

Como ya se ha mencionado anteriormente, los portfolios deben permitir flexibilidad, sin embargo, existen elementos comunes que deben presentar: tabla de contenidos, colección de evidencias, reflexión y evaluación. Pasamos a describir cada una de ellas con algo más de detalle.

En primer lugar, se encuentra la tabla o índice de contenidos. Gimeno y Monfort (2006 en UAB, 2011, p. 25) definen la tabla de contenidos de la siguiente manera: “a structured list of evidences of learning based on some criteria that the teacher presents to the student at the beginning of an educational period and in which both educational intentions and actions that are to be carried out in order to construct each evidence of learning are explained”. Tal y como lo presentan estos autores, la tabla de contenidos es el punto de partida del trabajo a través de portfolios, del diálogo entre profesor y alumno. Incluye las competencias objetivos y contenidos del curso. Sin embargo, debe ser flexible, los alumnos pueden adaptarla. El profesor establece las pautas, pero debe estar abierto al diálogo con el alumno y permitir el ajuste de las mismas a las necesidades e intereses de cada estudiante.

La colección de evidencias contiene el trabajo realizado por el alumno. Como ya se ha mencionado anteriormente, no se trata de recopilar todos los trabajos que el alumno hace sino de seleccionar aquellos trabajos que alumno considera relevantes para ilustrar su proceso de aprendizaje. Existen distintos tipos de evidencias que el alumno puede incluir en su portfolio: actividades de clase que el alumno realiza dentro del aula guiado por el profesor; actividades dirigida, propuestas por el profesor con unas pautas determinadas pero realizadas fuera del aula; actividades independientes: llevadas a cabo por los alumnos con poca intervención por parte del profesor y, por último, actividades libres que el alumno decide realizar por iniciativa propia (UAB, 2011, p. 33).

Con respecto al contenido de las actividades, también este debe ser variado. Ya que el trabajo a través de portfolios contribuye al desarrollo integral del alumno y persigue la reflexión, es importante que se incluyan trabajos relacionados con actitudes y valores. “Entries associated with attitudes and values are a must. This requires that the teacher include assignments assessing attitudinal data about learning, self-esteem, and career plans” (Cole et al. 2000, p. 14).

Estas evidencias pueden mostrarse en muy diversos formatos: herramientas de autor como Flickr o Youtube, editores de texto o presentaciones como Word o Powerpoint, programas de edición de audio, como Audacity, etc ayudan al alumno a realizar una recopilación variada y en muy distintos formatos de su trabajo.

El tercer elemento que el portfolio debe contener es la reflexión. Ya hemos hablado anteriormente de la importancia que tiene la reflexión en el trabajo con portfolios. Sin ella, un portfolio educativo no deja de ser un mero dossier ilustrativo y carece de valor pedagógico. Johnson et al. (2006, en UAB, 2011, p. 35) distinguen varios tipos de reflexión que el alumno puede hacer:

- Clarificación de objetivos.
- Declaraciones reflexivas: se trata de reacciones a los productos de aprendizaje que demuestran la interacción con los compañeros y el profesor.
- Titulares como afirmaciones: reflexiones de los alumnos que aclaran el porqué de la selección.
- Evaluación: indican la consecución de objetivos. Dan vida a los productos de aprendizaje.

Si el portfolio se realiza en formato electrónico es interesante construir esta sección de reflexión a través de herramientas hipermedia que puedan establecer vínculos entre elementos de diferente formato.

La cuarta y última parte es la evaluación. Como ya se ha mencionado anteriormente, la evaluación que se realiza a través de los portfolios es expansionista y procede de diversas fuentes: el profesor, los compañeros y el propio alumno. El formato del portfolio debe ser accesible para poder ser evaluado. Haciendo uso, una vez más de las nuevas tecnologías, podemos articular un portfolio a través de una wiki, un LMS (Learning Management System) o un blog.

Los portfolios pueden presentarse en diversos formatos. La documentación puede adoptar cualquier forma y contenerse en cualquier soporte. No existe un estándar en cuanto a forma contenidos y presentación. Tradicionalmente, los portfolios eran físicamente una carpeta. Hoy en día, las nuevas tecnologías hacen posible la creación de portfolios en muy distintos formatos. Como venimos apuntando, los portfolios pueden adoptar muchos formatos diferentes. Es importante decidir la finalidad, audiencia y objetivos antes de decidir el formato del portfolio.

Existen distintos tipos de portfolios según su contexto y finalidad, pero todos presentan ingredientes comunes esenciales. Johnson et al. (2006 en UAB 2011, p. 16) distinguen entre portfolios académicos, de trabajo, de aprendizaje, de desarrollo profesional, de escaparate, exhaustivos y concretos. Cole, Ryan, Kick y Mathies (2000 p. 10) proponen dos tipos de portafolio. El primero es el *Process Portfolio*, que refleja el proceso de realización de una tarea desde el comienzo hasta el final. Este tipo de portfolios contiene reflexión del alumno. El segundo tipo es el *Product Portfolio*, que simplemente ilustra el resultado.

Por último, no podemos concluir este epígrafe sin mencionar los beneficios que el trabajo con portfolios ofrece. En primer lugar, Glaser (1990, p. 477 en Klenowski, 2012 p. 62) afirma que el trabajo con portfolios es especialmente adecuado para el aprendizaje por competencias “Cuando un trabajo de portafolios se construye y evalúa mediante una perspectiva de desarrollo, es posible que consiga captar alguna evidencia de incremento en una competencia”. Esto lo convierte en una metodología particularmente interesante dentro del contexto



educativo actual en el que el aprendizaje por competencias es la base de los currículos tanto de educación primaria como secundaria y superior.

Por otro lado, Palomares afirma que el hecho de que el portfolio facilite la evaluación tanto formativa como sumativa ayuda a identificar las áreas que causan dificultades y así elaborar planes de mejora. Palomares sostiene que el trabajo con portfolios “permite valorar no solo lo aprendido, sino también la capacidad de aprendizaje y las habilidades que se tienen para ello” (2011, p. 593).

Rodríguez (2011, p. 97) enumera multitud de beneficios derivados del aprendizaje a través de portfolios. En primer lugar, hace referencia, como comentábamos anteriormente, al carácter integrador del portfolio, que relaciona de manera clara enseñanza-aprendizaje y evaluación. El hecho de que el portfolio sitúe proceso en el alumno es también mencionado como uno de sus beneficios. Además, Rodríguez refiere que permite un mejor conocimiento de los mecanismos de aprendizaje, adaptar el desarrollo de la materia y el conocimiento del proceso y no solo del producto. El aprendizaje a través de portfolios facilita la individualización de la enseñanza y la respuesta a la diversidad.

Álvarez et al. (2009, p. 1086) añaden estos otros beneficios: “facilita en el alumnado un aprendizaje reflexivo, crítico, continuado, personalizado, individualizado y consecuentemente significativo. Además, facilita la autogestión, es motivante y potencia el cambio de los hábitos de estudio y la relación entre los diferentes actores del proceso educativo”.

Finalmente, se quiere resaltar de nuevo el hecho de que los portfolios educativos pueden combinarse fácilmente con otras Metodologías Activas: “el uso del Portfolio facilita al docente el uso de metodologías activas, en las que el alumnado-guiado y motivado por el profesorado- desarrolla un papel fundamental en la adquisición del conocimiento, aprendiendo a aprender” (Palomares, 2011, p. 602).



## **Capítulo 2: Autonomía del alumno en el proceso de aprendizaje**

Se daba comienzo a este trabajo tratando el tema de las Metodologías Activas, desde su origen hasta los distintos tipos que se han ido desarrollando e implementando en los últimos años. Se ha podido comprobar cómo una de las ideas fundamentales que subyace tras todas estas metodologías activas es el concepto de autonomía, y por eso, hemos considerado relevante dedicar este capítulo a precisar su definición, así como a exponer algunos aspectos relacionados con la idea de autonomía que son importantes a la hora de fomentar su promoción dentro del aula.

Tanto el Espacio Europeo de Educación Superior como el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, claves en la enseñanza universitaria y de lenguas respectivamente, resaltan el papel de la autonomía como competencia esencial que el alumno debe perseguir.

El presente capítulo no pretende ahondar en el concepto de autonomía, que sería tema para otra tesis, sino simplemente ofrecer las pinceladas necesarias para poder entender cómo ha cambiado el paradigma educativo en los últimos años y de qué manera la autonomía es uno de los principios básicos que subyacen en él.

Consecuentemente, se va a hacer una somera revisión histórica del concepto, para adentrarnos después en las distintas definiciones del mismo. Después nos centraremos en la psicología del aprendizaje, puesto que existen diversas teorías dentro de este campo que están estrechamente relacionadas con el concepto de autonomía y que nos ayudarán a tener una idea más clara del mismo. Más adelante, se tratarán de esclarecer varios conceptos clave, muy relevantes cuando hablamos de autonomía, puesto que han dado lugar a lo largo de los años a interpretaciones erróneas de la idea que nos ocupa.

Por último, nos centraremos en el rol del profesor y del alumno. La promoción de la autonomía dentro del aula exige una redefinición de ambos conceptos y también de la relación que existe entre profesor y alumno. Nos encontramos ante profesores y alumnos con características y objetivos diferentes a los que

encontrábamos en el aula tradicional y que emprenden un camino común en la búsqueda de la autonomía.

## **2.1 Orígenes del concepto de Autonomía**

Se considera que el primer autor que comienza a trabajar el concepto de autonomía en relación con el aprendizaje de lenguas es Henri Holec, a partir del proyecto del Consejo de Europa para las Lenguas Modernas iniciado en 1971, relatado en Holec (1981, p. 2), cuyo objetivo era precisamente “to describe the application of the concept of autonomy to the matter of language learning”.

Sin embargo, el concepto de autonomía, desde un punto de vista más amplio, es clave en el pensamiento occidental del siglo XX en los campos de la filosofía, la psicología, la política y la educación. En filosofía y psicología está asociado a la capacidad del individuo para actuar como miembro responsable de una sociedad y en educación está asociado con la formación del individuo como núcleo de la sociedad democrática. A pesar de que su aplicación en el campo de la educación parece relativamente reciente, no se trata de un concepto nuevo, sino que su germen se puede encontrar en el pensamiento de distintos autores a lo largo de la historia.

Ya en el tratado filosófico de educación *Emilio* que escribió Rousseau en 1762 (Rousseau, 1973) se enfatiza la responsabilidad del estudiante en el proceso de aprendizaje y se considera que la capacidad para desarrollar la autonomía es innata, pero suprimida por el aprendizaje institucional. La autonomía del niño en este tratado es aceptada como punto de partida para el desarrollo de su carácter.

William Kilpatrick (1921), a principios del siglo XX, contribuye a la idea de autonomía con la creación del “método del proyecto”, donde los alumnos desarrollan su proceso de aprendizaje mediante sus propios proyectos. Estos proyectos pueden ser de cuatro tipos:

**Tabla 1**

*Resumen Tipos de proyectos según Kilpatrick (1921)*

	<b>Proyectos de construcción</b>	<b>Proyectos de ocio</b>	<b>Proyectos de resolución de problemas</b>	<b>Proyectos de aprendizaje específico</b>
<b>Definición</b>	Desarrollo de un plan teórico y su ejecución	Relacionados con las actividades de tiempo libre	Requieren que los alumnos resuelvan un problema social o intelectual	Encaminados a aprender una determinada destreza
<b>Ejemplo</b>	Escribir y poner en escena una obra de teatro	Leer una novela		Aprender a escribir

*Nota: Elaboración propia*

Kilpatrick sostenía la idea de que estos métodos en sí propiciaban el trabajo en grupo, a través del cual los alumnos podrían adquirir las destrezas y actitudes necesarias para la participación social democrática.

John Dewey (1966) contribuye a la idea de autonomía en tres áreas diferentes: la relación entre la participación social y educativa, la educación como elemento que ayuda a solucionar problemas y la organización de clase. Su filosofía se apoya en la creencia de que los individuos tienen la responsabilidad moral de implicarse en la reforma y mejora de las sociedades en las que viven. El aprendizaje, según Dewey, es un proceso de adaptación en el que el medio ambiente genera problemas que el individuo debe resolver para conseguir satisfacer sus necesidades. Esta idea del proceso de adaptación es la base de las teorías constructivistas del aprendizaje que influyen en gran manera sobre la teoría de la autonomía del aprendizaje. Este método de resolución de problemas implica la deconstrucción de la autoridad del profesor, a la vez que el alumno adquiere disciplina interna basada en la necesidad de solucionar sus problemas. Es decir, los objetivos de aprendizaje son los de los alumnos y no los que plantean los profesores, puesto que son ellos, los alumnos, los que deben sentir la necesidad de conseguirlos. Encontramos ya aquí el origen del cambio en roles de profesores y alumnos que persigue la teoría de la autonomía del aprendizaje.

En la década de los 80, Carl Rogers (1983) propone que el aprendizaje efectivo tiene lugar a partir de experiencias individuales en el aprendiz que le llevan a un cambio en su comportamiento. Por tanto, la relación óptima en la enseñanza es aquella en la que el profesor adopta un rol de facilitador para ayudar al alumno a conseguir su auto-actualización e interviene lo mínimo posible en el desarrollo de la persona. Esta noción de profesor facilitador es básica en las aproximaciones a la autonomía en el aprendizaje de lenguas.

Aparecen ya en la obra de estos autores varios conceptos que son centrales en el estudio de la autonomía para el aprendizaje de idiomas: la responsabilidad del alumno en el proceso de aprendizaje (Rousseau), el aprendizaje colaborativo (Kilpatrick y Dewey) y el rol de profesor como facilitador (Rogers y Dewey).

Se puede observar también que los orígenes históricos del concepto de autonomía en el aprendizaje de idiomas son inusuales en el campo de la educación porque se encuentran en teorías “prestadas” de otros campos como la reforma educativa, el auto-aprendizaje de adultos, la psicología del aprendizaje y la filosofía política (Benson, 2008). La teoría de la autonomía en el aprendizaje de segundas lenguas, como ya se ha apuntado anteriormente, emergió a partir del proyecto del Consejo de Europa para Lenguas Modernas (COE) que se inició en 1971 (Sheils, 1988). Como comenta García Manzanares (2015, p. 50): “A partir de 1971, catorce años después de la firma del Tratado de Roma, se dan los primeros pasos. Este año tuvo lugar la primera reunión de los ministros de educación de los países miembros”. El interés del COE en el concepto de educación permanente que emergió en estos primeros proyectos supondría también el origen del Marco Común Europeo para las Lenguas y, por extensión, del Portfolio Europeo de las Lenguas. A partir de este momento, el concepto de autonomía empieza a cobrar importancia en el campo de la investigación del aprendizaje de segundas lenguas y es estudiado y redefinido por diversos autores.

## 2.2 Definiciones de autonomía

Existen múltiples definiciones del concepto de autonomía y en el presente epígrafe, nos centraremos en aquellas que abordan el término desde su perspectiva educativa y, más concretamente, con respecto a la enseñanza de idiomas.

Dentro del campo de la educación de idiomas la palabra autonomía se ha utilizado de, al menos, cinco maneras diferentes (Benson y Voller, 1997, p. 2):

1. Para referirse a situaciones en las que el alumno estudia solo.
2. Para referirse a un conjunto de destrezas que pueden aprenderse y utilizarse en el autoaprendizaje.
3. Para referirse a una capacidad innata que la educación institucional suprime.
4. Para referirse al ejercicio de la responsabilidad del alumno hacia su propio aprendizaje.
5. Para referirse al derecho de los alumnos para determinar el rumbo de su aprendizaje.

La definición clásica de autonomía a la que la mayoría de los investigadores se refieren como base es la empleada por Holec (1981, p. 3): “the ability to take charge of one’s own learning”. Holec define la autonomía como la capacidad del individuo para hacerse cargo de su propio proceso de aprendizaje determinando objetivos, definiendo contenidos y progresos, seleccionando los métodos y técnicas a usar, monitorizando el proceso de adquisición propiamente dicho (ritmo, tiempo, lugar, etc.) y evaluando el aprendizaje. En su definición quedan enumeradas las distintas partes del proceso de enseñanza-aprendizaje para que el alumno pueda decidir qué hacer y cómo trabajar. El alumno autónomo es capaz de tomar decisiones respecto a todos estos elementos, pero eso no quiere decir que tenga que hacerlo; es decir, el alumno puede optar por hacerse cargo únicamente de algunas áreas de su aprendizaje o puede elegir ser guiado por otros: el profesor, los compañeros, etc.) Holec, además, insiste en que esta capacidad debe

desarrollarse con ayuda de expertos, y esta ayuda es la que redefine el papel del profesor en la enseñanza, como veremos más adelante.

David Little ha escrito extensamente sobre el concepto de autonomía ligado a la enseñanza de idiomas. Su definición básica del concepto es la siguiente:

Capacity for detachment, critical reflection, decision making and independent action. It presupposes that the learner will develop a particular kind of psychological relation to the process and content of his learning. The capacity for autonomy will be displayed both in the way the learner learns and in the way he or she transfers what has been learnt to wider contexts. (Little, 1991, p. 4)

La definición de Little es complementaria a la de Holec, porque incluye la idea de la relación psicológica que el individuo ha de establecer con el proceso y el contenido, y que es necesaria para asumir la responsabilidad del propio aprendizaje de la que habla Holec.

Dado lo complejo del concepto y las distintas implicaciones que pueden tener sus diversos aspectos, Little, además de proponer la definición anterior (1991, p. 4), resume lo que no es la autonomía:

1. Autonomía no es auto-aprendizaje: no todos los alumnos que deciden aprender sin ayuda de un profesor logran un alto grado de autonomía.
2. Los alumnos autónomos hacen que el profesor sea redundante.
3. Las intervenciones del profesor pueden hacer que se destruya la autonomía que los alumnos hayan logrado conseguir.
4. Autonomía es algo que los profesores les hacen a sus alumnos, es decir, una metodología nueva.
5. La autonomía es un comportamiento único de fácil descripción.
6. La autonomía es un estado fijo que consiguen algunos alumnos.



En esta *no-definición* de autonomía aparecen elementos que han generado interpretaciones erróneas del concepto y que nos ayudan a entender mucho mejor su alcance: el autoaprendizaje que, si bien se beneficia de la autonomía, no siempre requiere que ésta esté presente; el rol del profesor, que resulta de vital importancia en la promoción de autonomía y no debe ser menospreciado; la idea de que la autonomía es un estado fijo que se consigue poniendo en práctica una serie de reglas propuestas por el profesor y, por último, la idea de que la autonomía es un comportamiento que se puede describir con facilidad.

Dam (1999, p. 1) caracteriza la autonomía como la disposición para asumir la responsabilidad del proceso de aprendizaje al servicio de las necesidades y objetivos de cada uno. Esto supone, dice Dam, la capacidad y voluntad de actuar tanto de manera independiente, como cooperando con los demás como una persona socialmente responsable. El aprendiz autónomo es un participante activo en los procesos sociales del aprendizaje, pero también un intérprete activo de nueva información en lo que respecta a lo que solo este conoce. Es esencial que el aprendiz autónomo sea estimulado para desarrollar conciencia de los objetivos y procesos de aprendizaje y sea capaz de desarrollar el pensamiento crítico que los currículos y programas requieren, pero rara vez consiguen. Un aprendiz autónomo sabe cómo aprender y puede utilizar este conocimiento en cualquier situación de aprendizaje con la que pueda encontrarse a lo largo de su vida.

Otro autor que entiende la autonomía como algo más que la negación del contexto social propio es Kohonen, que afirma que:

Autonomy thus includes the notion of independence, that is, being responsible for one's conduct in the social context: being able to cooperate with others and solve conflicts in constructive ways. Its development can be seen as an open-ended dimension involving both personal, social and moral education. (1992, p. 19)

Tanto en el caso de Little, como en el de Dam y Kohonen, aparece la preocupación por el contexto social en el que tienen lugar las decisiones, así como el grado de independencia que el alumno tiene en dicha decisión.

Benson (Benson y Toogood, 2002, p. 28) define la autonomía como un atributo del individuo social, del yo que se constituye a través de su relación con los demás. El ejercicio de la autonomía en el contexto del aprendizaje de idiomas implica, por tanto, que la autonomía llegue a ser también, mediante la comunicación, un atributo de las situaciones y los contextos sociales en los que se ejerce. Este atributo social amplía la idea de autonomía como capacidad personal que definían Holec (1981) y Little (1991). Wall también define la autonomía como atributo del individuo social:

To realize autonomy, one needs several things. One needs at least (1) the capacity to form complex intentions and to sustain commitments, (2) the Independence necessary to chart one's own course through life and to develop one's own understanding of what is valuable and worth doing, (3) the self-consciousness and vigor necessary to take control of one's affairs, and (4) Access to an environment that provides one with a wide range of valuable options. Elements (1) and (3) refer to mental capacities and virtues. Element (2) refers to one's relations with other persons who could exercise power over one. Element (4) refers to the environment in which one lives. (Wall, 2003, p. 308)

En la definición anterior de aparecen los requisitos necesarios para conseguir autonomía. En primer lugar, Wall habla de la capacidad para establecer objetivos y mantener compromiso con ellos; es decir, se refiere a la autonomía como capacidad mental. También hace referencia a la conciencia necesaria para asumir el control de nuestros asuntos, y no sólo de nuestro proceso de aprendizaje como apuntaba Holec (1981, p. 3), llevando la definición a un plano más general. Sin embargo, añade la independencia necesaria para tomar decisiones y desarrollar el conocimiento personal, lo cual hace referencia al aspecto social. Se menciona también en esta definición el entorno, que es el que ofrece las distintas opciones y que hace referencia también a la dimensión social del individuo.

Deci y Ryan (1991, p. 269) proponen una definición de autonomía como proceso de autorregulación y autodeterminación, puesto que al hablar de autonomía el sujeto experimenta que su "yo" es el agente de su propia conducta. El sentido de autonomía produce acciones que son auténticas en el sentido de que

cada uno las identifica como suyas. Al igual que Benson, Deci y Ryan también resaltan el hecho de que la autonomía se desarrolla de manera más efectiva en el entorno interpersonal que la promueve. Entre los factores que constituyen el entorno ideal que facilita la autonomía se encuentran: el apoyo a través de la provisión de ayuda y recursos, el interés e implicación de otras personas que resulten significativas para el aprendiz, la oportunidad de tener elección o el no sentirse controlado por agentes externos. Kenny (1993, p. 440) añade a esta oportunidad para tomar decisiones, que el alumno autónomo no sólo elige, selecciona y reorganiza, sino que produce, crea, aclara y propone soluciones. De ahí que la autonomía en el aprendizaje aparezca ligada a la creatividad.

El concepto de autonomía en el aprendizaje se basa en esta idea de autonomía personal, por eso se centra principalmente en los tipos de aprendizaje que más ayudan a los individuos a conseguir autonomía en sus vidas. Holec (2008, p. 3), casi treinta años después de su definición original, afirma que el enfoque autónomo en las teorías de enseñanza-aprendizaje ha permitido a la comunidad docente/discente conceptualizar, y en algunos entornos incluso poner en práctica, un paradigma pedagógico totalmente nuevo que aún es incompleto e imperfecto. Es decir, la idea de autonomía en educación ha supuesto una redefinición, tanto de la práctica docente, como de los roles de profesor y alumno.

Hay que tener en cuenta que la idea de autonomía aplicada al proceso de enseñanza-aprendizaje puede parecer diferente dependiendo de si tenemos en cuenta el punto de vista del profesor o del alumno. Desde la perspectiva del profesor (Benson, 2008, p. 15), la autonomía implica que el alumno pueda asumir el control sobre diversos aspectos de su aprendizaje sin que el profesor cuestione la legitimidad de sus decisiones. Desde el punto de vista del alumno, la autonomía está principalmente relacionada con el aprendizaje desde una perspectiva mucho más amplia y con la vinculación a su vida más allá del aula.

El grueso de la literatura sobre autonomía está escrito desde el punto de vista del profesor, puesto que expone las preocupaciones de los profesores con el contenido y la organización de la enseñanza y el aprendizaje más que las

preocupaciones de los alumnos con la organización de su aprendizaje en el contexto de sus vidas (Benson, 2008, p. 16).

Boud (1998) se pregunta sobre la naturaleza de la autonomía como objetivo de la educación:

(...) is it to produce an autonomous person-a product oriented approach- or is it to introduce activities which require students to act autonomously- a process oriented approach? This is the classic dilemma of autonomy in learning from the teacher's point of view: Do we work on the learner's capacity for autonomy and sacrifice their situational freedom? Or do we give them situational freedom and leave the development of the capacity for autonomy a chance? (Boud, 1988, p. 30)

Esta idea de la autonomía como capacidad es la que ha cambiado el carácter de las discusiones sobre el tema en los últimos años. Hasta ese momento, se hablaba de autonomía como libertad de situación, muy relacionada con el auto-aprendizaje. Dickinson la definía como:

(...) the situation in which the learner is totally responsible for all of the decisions concerned with his learning and the implementation of those decisions. In full autonomy there is no involvement of a *teacher* or an institution. And the learner is also independent of specially prepared materials". (1987, p. 11)

Sin embargo, al hablar de autonomía como capacidad, el papel del profesor es de nuevo relevante y asume un nuevo rol ya que no se entiende la autonomía únicamente como aprendizaje sin profesor, sino que es una capacidad que puede desarrollarse en distintas situaciones y de diversas formas, incluyendo el aula (Benson, 2008, p. 15).

En todas las definiciones que hemos comentado hasta el momento, vemos que los diferentes autores plantean aspectos complementarios del concepto de autonomía. A pesar de que cada autor se centra en rasgos diferentes al elaborar su definición, todos ellos son complementarios y no excluyentes. Por lo tanto, podríamos resumir todas ellas de la siguiente manera: el individuo autónomo es aquel que, ayudado por un entorno en el que no se siente controlado sino libre para tomar decisiones y que le proporciona recursos, es capaz de producir, crear,

aclarar conceptos y proponer soluciones; es decir, aprender, a través de la interacción y cooperación con los demás. La autonomía del alumno es a la vez una capacidad personal y social, puesto que se ejerce a través de la interacción. La autonomía es también una cualidad del entorno en el que se ejerce, dado que este debe proporcionar los recursos necesarios para su ejercicio.

### **2.3 Psicología del aprendizaje**

Como se ha mencionado anteriormente, el concepto de autonomía es clave en muchos campos del pensamiento occidental, entre ellos la filosofía y la psicología. La idea de autonomía puede encontrarse en diferentes teorías sobre la psicología del aprendizaje. Concretamente, nos centraremos en las teorías constructivistas y en la teoría del aprendizaje autorregulado, que resultan de especial relevancia cuando hablamos de autonomía.

#### **2.3.1 Teorías Constructivistas.**

Fue el psicólogo americano George Kelly (1992) quien, al presentar su obra *The Psychology of Personal Constructs* en 1955, estaría influyendo sobre la teoría de la autonomía en el aprendizaje. En un principio, la *Teoría de los Constructos Personales* de Kelly era una propuesta con fines terapéuticos. Sin embargo, no fue hasta los años setenta cuando esta teoría tuvo una repercusión importante, puesto que tenía muchas ideas en común con el movimiento constructivista. Este movimiento, de carácter interdisciplinar, nace dentro del campo de la Física Cuántica, la Cibernética y la Biología, entre otras disciplinas, y ha tenido un cierto impacto en la Psicología de la Personalidad, Social y Cognitiva.

Kelly percibe el pensamiento humano como un proceso de prueba de hipótesis y construcción de teorías que implica el desarrollo y la continua revisión de los constructos personales; es decir, del significado que cada persona da a los hechos u objetos según su experiencia. Los constructos personales se derivan de supuestos y valores comunes, pero los sistemas de constructos son únicos de cada individuo puesto que toman forma a través de los intentos de dar sentido a las experiencias personales.

Little (1991, p. 15) aplica la teoría de Kelly al aprendizaje; es decir, sostiene que el aprendiz individual aporta su propio sistema de constructos al realizar una tarea de aprendizaje. Cuando el aprendizaje es cuestión de añadir información a un constructo existente, no resulta problemático. Sin embargo, cuando el aprendizaje contradice sistemas de constructos existentes, es más problemático y suele encontrar resistencia. Esta resistencia se supera, tanto en terapia como en aprendizaje, ayudando al individuo a ser consciente de su sistema de constructos personales y a asumir gradualmente el control de sus procesos psicológicos. En educación, esto significa ayudar al aprendiz a ser más consciente de sus supuestos sobre el aprendizaje y a asumir control sobre ellos.

El nuevo conocimiento necesita la reorganización del conocimiento existente. Barnes (1976) explica como el alumno, a pesar de que en el aula tradicional no tenga muchas oportunidades de formar parte activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, siempre pone orden en los nuevos conocimientos y capacidades con los que se enfrenta en clase. Esta reorganización, esta concienciación y el asumir el control y la responsabilidad sobre los procesos de aprendizaje representan el reto de la educación y del educador, puesto que estos procesos requieren un compromiso por parte de los aprendices y ellos no siempre están tan implicados en la causa de aprender. Promover este compromiso es lo que hace de la educación un proceso tan complicado. Hay que ayudar al aprendiz a que sea consciente de su sistema de constructos personales, porque esto le ayudará a identificar las áreas de dificultad, a asumir un control gradual sobre el proceso. Es decir, la autonomía debe ser consciente.

Hay que tener en cuenta que los profesores también tienen su sistema de constructos personales que no pueden excluir del proceso de enseñanza. Además, deben adaptar su manera de enseñar a los constructos personales de los alumnos. Es decir, la autonomía del profesor es una precondition para la autonomía del alumno. Este tema es especialmente relevante y por ello le dedicaremos un epígrafe más adelante.

Como conclusión, podemos tomar la idea de Wang y Peverley, y decir que el aspecto clave que la autonomía en el aprendizaje de segundas lenguas ha tomado prestada del constructivismo es que el aprendizaje efectivo es aprendizaje activo:

Effective learners are characterised in the research literature as cognitively and affectively active in the learning process. They are seen as being capable of learning independently and deliberately through identification, formulation and restructuring of goals; use of strategy planning, development and execution of plans; and engagement of self-monitoring. (Wang y Peverly, 1986, p. 363)

### **2.3.2 El aprendizaje auto-regulado (self-regulated learning).**

El concepto de autorregulación es algo más limitado que el de autonomía y ha ejercido una gran influencia en la investigación sobre estrategias de aprendizaje, estrechamente relacionadas con la promoción de la autonomía del alumno. Además, la literatura sobre autorregulación es una importante fuente de reflexión sobre los aspectos cognitivos del control del aprendizaje, concepto clave para la autonomía del estudiante. En palabras de Rosário (Rosário, Núñez y González-Pienda, 2004. p. 37) el aprendizaje autorregulado es un proceso activo en el cual los estudiantes establecen los objetivos que guían su aprendizaje intentando monitorizar, regular y controlar su cognición, motivación y comportamiento con la intención de alcanzarlos. Tal y como Foley (1991, p. 74) lo entiende, el alumno debe pasar de la regulación de otros a la autorregulación puesto que el aprendizaje no puede ser controlado ni por la programación ni por el profesor.

Según Zimmerman (1998, p. 1-2) el aprendizaje autorregulado es un “self-directive process through which learners transform their mental abilities into academic skills”. Se trata de un concepto complejo del que forman parte varios elementos (Zimmerman, 2000, p. 13-14). En primer lugar, es necesario tener en cuenta los procesos cognitivos que facilitan el aprendizaje; la cognición, el uso de estrategias de aprendizaje que hacen que el alumno mejore su desempeño académico.

Dentro de las estrategias cognitivas encontramos la memoria, el razonamiento, la solución de problemas o la construcción de significado. En un nivel superior,

aparece la *metacognición*, cuando el alumno es consciente del proceso que tiene lugar al desarrollar una tarea y él utiliza esta conciencia para controlar dicho proceso.

Otro elemento importante que encontramos en la descripción de Zimmerman (2000, p. 17) es la *motivación*, que está relacionada con el porqué los alumnos deciden aprender, con la orientación hacia unas metas concretas, con sus expectativas y en la que juega un papel muy importante el componente afectivo.

Los dos últimos elementos son la *conducta* y el *contexto*. La primera tiene que ver con las acciones concretas que el alumno lleva a cabo a la hora de perseguir sus metas y el segundo con el “ambiente en el que el estudiante aprende, así como los medios de apoyo para su proceso de aprendizaje” (Peñalosa, Landa y Vega et, 2006, p. 9).

El proceso de autorregulación, tal y como lo describe Zimmerman, conlleva tres fases: la previsión, la actuación y la autorreflexión: “self-regulation of learning involves more than detailed knowledge of a skill; it involves the self-awareness, self-motivation, and behavioral skill to implement that knowledge appropriately” (2002, p. 66). Estas tres fases responden a una estructura cíclica puesto que “es necesario realizar reajustes debido a las fluctuaciones en los componentes personal, conductual y personal” (Núñez, Solano, González-Pineda y Rosàrio, 2006, p. 141).

El autor describe a los alumnos autorregulados como participantes activos en su aprendizaje desde el punto de vista meta cognitivo, motivacional y del comportamiento. Se trata de alumnos que son capaces de planificar su tiempo y esfuerzo, que quieren participar en el control y regulación de tareas académicas y en el clima y estructura de la clase; muestran poseer estrategias meta cognitivas; es decir, saben planificar, controlar y dirigir sus procesos mentales hacia sus objetivos y son capaces también de hacer uso de estrategias cognitivas que les ayudan a manejar la información. Estas características coinciden con las que presentan de manera innata los alumnos de altas capacidades. Sin embargo, estas



capacidades pueden también ser entrenadas ayudando de esta forma a los alumnos de bajo rendimiento a mejorar su aprendizaje.

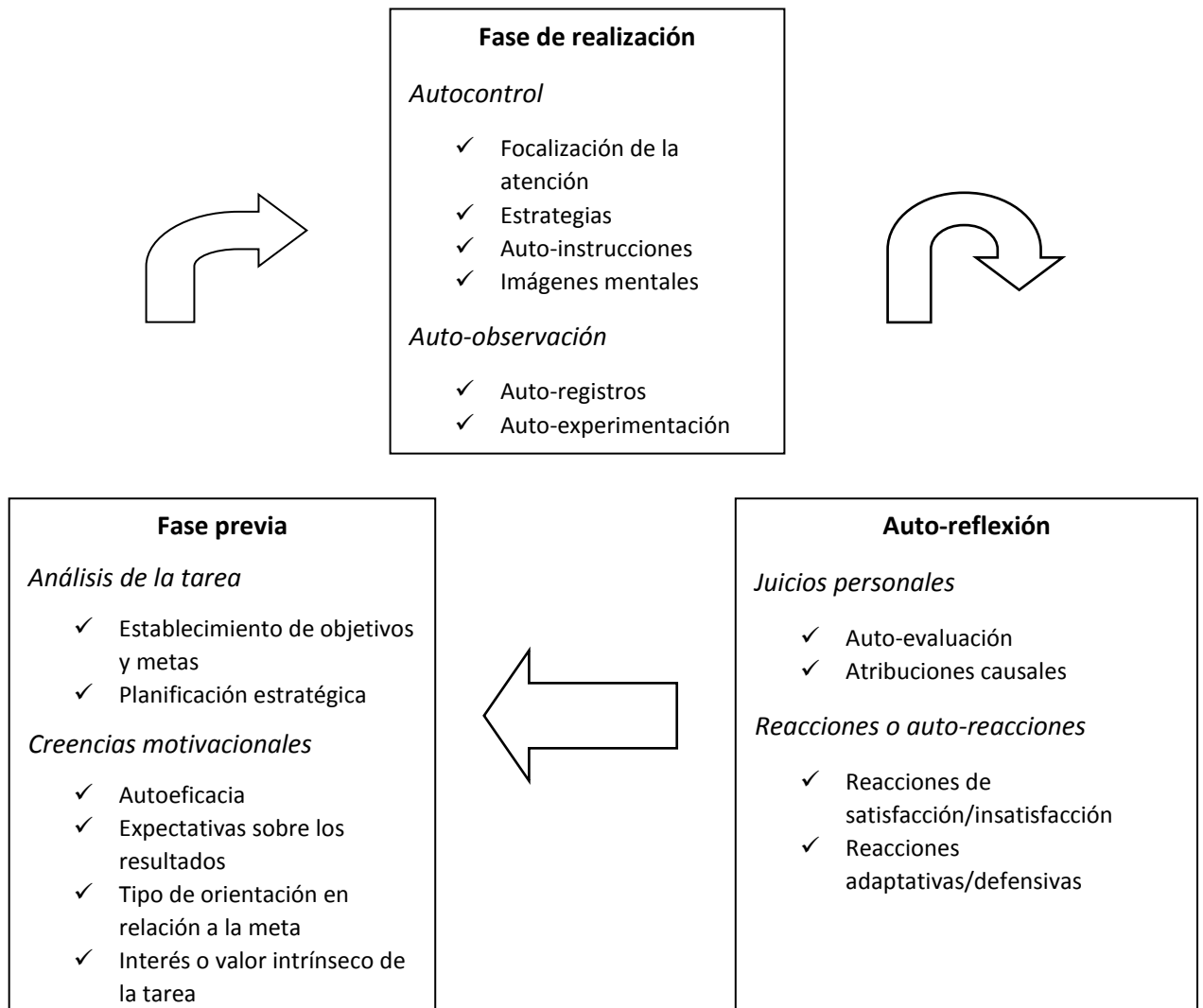


Figura 1. Fases y subprocesos del ciclo de aprendizaje autorregulado. Fuente: Nuñez et al., 2006

La autorregulación no suele ser tener lugar tras la enseñanza formal. Los dos factores más importantes en su desarrollo suelen ser la influencia de los demás y el ensayo y la práctica. El desarrollo autorregulador parece tener lugar en “socially supportive environments that provide extensive opportunities for self directed practice” (Zimmerman, 1998, p. 11).

Boekarts, Pintrich y Zeigler (2000, p. 454) proponen también un modelo que busca clasificar y analizar los distintos procesos que toman parte en el aprendizaje

autorregulado. Organiza los procesos en cuatro fases: 1) Planificación; 2) Autoobservación; 3) Control y 4) Evaluación. Estas fases pueden interactuar entre sí; es decir, no se estructuran de manera lineal o jerárquica. A continuación, procedemos a describir cada una de ellas.

**Tabla 2**

*Fases áreas y procesos implicados en el aprendizaje autorregulado*

FASES	COGNICIÓN	MOTIVACIÓN /AFECTO	COMPORTAMIENTO	CONTEXTO
1. PREPARACIÓN PLANIFICACIÓN ACTIVACIÓN	Establecimiento de metas Activación del conocimiento previo Activación del conocimiento metacognitivo	Adopción de metas Juicios de autoeficacia Activación de las creencias sobre el valor de la tarea Activación del interés personal Afectos (emociones)	Planificación del tiempo y del esfuerzo	Percepción de la tarea Percepción del contexto
2. AUTO-OBSERVACIÓN	Conciencia y autoobservación de la cognición	Conciencia y autoobservación de la motivación y del afecto	Conciencia y autoobservación del esfuerzo, del empleo del tiempo y de la necesidad de ayuda	Conciencia y autoobservación de las condiciones de la tarea y del contexto
3. CONTROL REGULACIÓN	Uso de estrategias cognitivas y meta-cognitivas	Uso de estrategias de control de la motivación y del afecto	Incremento/disminución del esfuerzo Persistencia Búsqueda de ayuda	Cambios en los requerimientos de la tarea y en las condiciones del contexto
4. EVALUACIÓN	Juicios cognitivos Atribuciones	Reacciones afectivas Atribuciones	Elección del comportamiento	Evaluación de la tarea y del contexto

*Nota: Torrano y González, (2004, p. 6). (Traducido de Boekarts, 2000, p. 454)*

En primer lugar, nos encontramos con la fase de *Planificación*, en la que se establecen los objetivos de aprendizaje, se activa el conocimiento previo y el meta cognitivo, se identifican las posibles dificultades y las estrategias necesarias para resolverlas. Este es el momento también de conceder valor a la tarea. Una vez hecho esto, el alumno plantea el tiempo y el esfuerzo que invertirá en la ejecución teniendo en cuenta el contexto.

La segunda fase, *Auto-observación* o *Monitoreo*, incluye los subprocesos que tienen que ver con identificar los estados actuales en cada una de las áreas de regulación y en cada una de las fases presentes en el proceso: actividades que ayudan al aprendiz a discernir cuál es el estado de su cognición, su motivación, su afecto, su tiempo y su esfuerzo, las condiciones de la tarea y el contexto. Este es el momento en el que el alumno se hace consciente, por ejemplo, de que está leyendo demasiado deprisa o el de hacerse preguntas a sí mismo para comprobar cómo es su comprensión lectora. El alumno en este punto reflexiona acerca de cuestiones tales como si le está dedicando suficiente tiempo a la tarea, si necesita ayuda y sobre aspectos relacionados con el contexto: cómo se evaluará la tarea y cuáles son los requerimientos de la misma (Torrano y González, 2004, p. 3).

La fase de *Control* está estrechamente vinculada a la de *Autoobservación*. De hecho, los propios autores (Boekarts et al., 2000, p. 533) plantean que ambos procesos ocurren simultáneamente, a pesar de que en su marco teórico las presente diferenciadas. Durante esta fase, el alumno debe hacer uso de las estrategias cognitivas, meta-cognitivas y de motivación necesarias para solventar las dificultades que aparecen en la fase anterior.

La última fase del marco que estos autores proponen es la de *Reflexión*, en la que el alumno evalúa su ejecución contrastándola con los objetivos establecidos al comienzo y propone acciones futuras.

Encontramos en estas ideas puntos en común con la autonomía puesto que en ambos casos hablamos de un proceso consciente por parte del alumno que necesita de reflexión y planificación y de un contexto social adecuado. Peñalosa (Peñalosa, Landa y Vega, 2006, p. 4) sostiene que “la autonomía es el resultado de un proceso de autorregulación” y que “implica una actitud activa por parte del alumno hacia la adquisición de conocimientos, además de una serie de habilidades que le permitan dicha adquisición”. Aparece, por tanto, el aprendizaje autorregulado como fase previa hacia la autonomía. Este tipo de aprendizaje es, además, concepto clave en investigación y en práctica docente puesto que “ofrece respuesta a las necesidades psicoeducativas que implican formar personas capaces de adoptar una considerable autonomía en su formación y que desarrollen una

serie de herramientas que les permitan un aprendizaje continuo, más allá de su vida académica” (Nuñez et al., 2006, p. 143).

### **2.3.3 El aprendizaje autogestionado (self-organised learning).**

Harri-Augstein y Thomas definen el aprendizaje autogestionado como “the conversational construction, reconstruction and exchange of personally significant, relevant and viable meanings with awareness and controlled purposiveness” (1991, p. 27). Este tipo de aprendizaje pone énfasis en que el alumno optimice su potencial, no se trata únicamente de una metodología sino de “una herramienta que trasciende del escenario puramente académico, al profesional y al vital desde que es parte fundamental del desarrollo personal del estudiante” (Soler, Solana, Aymerich y Brudaga, 2011, p. 6). Es necesario, por tanto, que aparezcan ciertas características. En primer lugar, el estudiante debe asumir el control prácticamente total sobre el proceso, identificar sus necesidades y establecer objetivos de acuerdo con ellas. Es necesario, una vez hecho esto, que genere estrategias con la ayuda de distintos recursos y que evalúe tanto la calidad de los resultados como el proceso que ha dado como consecuencia estos resultados. Por último, el aprendizaje debe ser contemplado como un proceso continuo en el que el alumno debe constantemente ser capaz de intentar mejorar sus destrezas. Una vez que se interioriza este proceso, el alumno es capaz de “conversar consigo mismo”.

A partir de esta definición, Harri-Augstein y Thomas (1991, p. 3) han elaborado la idea de *conversación de aprendizaje*, que es una aproximación estructurada al aprendizaje construida sobre la reflexión acerca de experiencias de aprendizaje. La conversación de aprendizaje se ha diseñado para enseñar a los alumnos a construir sus propias teorías sobre ellos mismos como aprendices y a actuar como sus propios *científicos personales* probándolas y revisándolas.

La manera de conseguir que el alumno llegue a esta conversación de aprendizaje, ilustran Soler et al. (2011), es a través de la redefinición de su rol como aprendiz, del uso de estrategias de aprendizaje, del entorno y del contexto. Es importante también que el aprendiz esté motivado y que sea capaz de

planificarse. Por último, los autores apuntan también, que las nuevas tecnologías pueden ser una herramienta muy útil.

La mayor contribución de la conversación de aprendizaje a la teoría de la autonomía en el aprendizaje de lenguas es el reconocimiento de que los procesos cognitivos y afectivos por el que los alumnos desarrollan su autonomía son complejos y complicados. El alumno debe conseguir llegar a un estado en el que cambie su foco de atención y este sea el proceso de aprendizaje en sí. Cuando hablamos de aprendizaje autogestionado, el objetivo final debe ser tanto el proceso en sí, el camino, como la consecución de los objetivos.

Sin embargo, resulta muy complicado que los alumnos consigan este estado solos, necesitan la ayuda del profesor. La labor del docente en este caso, apunta Soler (Soler et al., 2011, p. 6), es “crear situaciones atractivas en las que se pueda ofrecer al estudiante algo valioso que motive su curiosidad como, por ejemplo, el aprendizaje basado en problemas”. Esto sugiere que la autonomía del alumno no se desarrolla simplemente mediante la práctica del aprendizaje auto-gestionado, sino que necesita de la ayuda y del diálogo con el profesor (Little, 1991) y que las nuevas metodologías activas, como el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje cooperativo o el aprendizaje a través de portfolios, pueden ayudar.

#### **2.4 Conceptos clave**

El concepto de autonomía resulta complejo ya que la idea proviene de distintos campos, desde la Filosofía a la Psicología o la Educación y cada una de estas disciplinas lo define de manera diferente. En las definiciones de autonomía desde la perspectiva educativa, se hace referencia al aspecto social de la misma, a la relación que existe entre el individuo autónomo y su contexto, su entorno y su relación con los demás. Hemos considerado oportuno, pues, detenernos en estos términos relacionados con la dimensión social de la autonomía: individualización, interdependencia e independencia. Asimismo, dedicaremos unas líneas a la diferencia entre autonomía proactiva y autonomía reactiva.

### 2.4.1 Individualización.

Tanto el concepto de autonomía como el de individualización se ocupan de satisfacer las necesidades del alumno individual. Ambos están relacionados con el concepto de enseñanza centrada en el alumno. Quizá por eso, apunta Grundy (1998, p. 35), ambos conceptos han estado estrechamente relacionados durante los años setenta y ochenta. En aquel momento se entendía que el aprendizaje individualizado era un aprendizaje programado y diseñado a medida para cada alumno; es decir, se trataba de un tipo de aprendizaje que privaba al alumno de la libertad para tomar decisiones, central en el concepto de autonomía.

Logan (1973, p. 15) se refiere a la *Individualización* como una situación en la cual “el profesor proporciona materiales y actividades con las que los alumnos pueden trabajar de forma independiente”. Casi quince años más tarde, Riley (1987, p. 84) mantiene la misma idea y hace referencia a esta falta de libertad: “la individualización está históricamente ligada al aprendizaje programado y basada en una rigurosa psicología del comportamiento. Poca o ninguna libertad de elección se le deja al aprendiz: es el profesor quien trata de adaptar su metodología y los materiales del aprendiz”.

La asociación entre el concepto de autonomía e individualización llevó a pensar que la autonomía implicaba que el alumno trabajase solo, cuando se trata de todo lo contrario: el desarrollo de la autonomía necesita de colaboración e interdependencia (Little, 1991; Benson 2002; Dam, 1990). Sin embargo, el concepto de *Individualización* se ha ido reinterpretando a lo largo de los años y ahora nos referimos a él desde una nueva perspectiva en la que juegan un papel fundamental la atención a la diversidad y la necesidad de que el aprendiz sea consciente de ella para poder tomar sus propias decisiones a lo largo del proceso de aprendizaje y de esta manera poder personalizarlo, individualizarlo (Navarro, 2005, p. 149).

El concepto de *Individualización*, tal y como lo entendemos hoy en día, se refiere a “un proceso de aprendizaje que (en lo concerniente a objetivos, contenido, metodología y ritmo de aprendizaje) se adapta a un individuo en

particular, teniendo en cuenta sus características individuales” (Chaix y O’Neil, en Blue 1981, p. 61). Esta definición sí que guarda relación con el concepto de autonomía, puesto que no se aísla al alumno para que aprenda solo con una serie de materiales elaborados para él, sino que:

(...) la individualización implica que, en primer lugar, que el profesor sea considerado como un ayudante y facilitador del aprendizaje no limitándose a enseñar el contenido que supone la enseñanza de un conocimiento estático, sino ayudando al aprendiz a aprender a aprender a la vez que aprende la lengua. (Sturdrige, 1982, p. 8-9)

Aparecen en la definición de Sturdrige dos ideas fundamentales en la definición del concepto de autonomía: el rol del profesor como facilitador y no como fuente principal de conocimiento, y la capacidad de aprender a aprender, esencial en el aprendizaje autónomo.

#### **2.4.2 Interdependencia.**

La idea de que la autonomía implica interdependencia fue una de las aportaciones más innovadoras a la teoría de autonomía en la década de los noventa. Su promotor, Kohonen (1992, p. 19) propone que la toma de decisiones de forma colaborativa dentro de grupos que cooperan es uno de los elementos clave para la promoción de autonomía. Vera Batista, apoyando esta idea, sostiene que:

es el momento de reforzar el concepto de autonomía no como aislamiento sino como una integración en el contexto social o material que rodea a una persona. En resumen, un individuo aprende o se reafirma como ser autónomo en interdependencia o interrelación con su contexto. (2005, p. 6)

Little también hace referencia a la naturaleza interdependiente de la adquisición de autonomía afirmando que: “social-interactive nature of formal learning: it is when learning work collaboratively to solve problems that they are most likely to exercise and develop the *metalinguistic function* that mediates between *school knowledge* and the *action knowledge* they bring with them to the classroom” (Little, Ridley, y Ushioda, 2002, p. 12). Queda claro, por tanto, que la

interacción en el aula a través, entre otras cosas, del aprendizaje colaborativo, es condición necesaria para el desarrollo de la autonomía.

Little apunta, además, que la autonomía es producto de la interdependencia más que de la independencia, dada la importancia del contexto social para la promoción de la autonomía. Como ya hemos mencionado anteriormente al analizar las definiciones de autonomía, ésta se desarrolla de manera más efectiva en un entorno interpersonal que la apoye. Algunos de los factores que constituyen el *entorno facilitador* son: el apoyo a través de la provisión de ayuda y recursos; la implicación personal con los demás; oportunidades de tomar decisiones y el sentimiento de sentirse libre de control de agentes externos (Ryan, 1991, p. 227).

Mención especial merece la interdependencia profesor-alumno puesto que, a través del cambio de rol que han de sufrir ambos al llevar a cabo aprendizaje en un contexto que promueva la autonomía, su relación pasa a ser de intercambio, existe interdependencia. El nuevo papel de profesor y alumno se detallará más adelante, pero es importante mencionar en este punto que ambos son ahora co-responsables del proceso.

### **2.4.3 Independencia.**

Los conceptos de autonomía e independencia están tan estrechamente relacionados que en muchas ocasiones se usan como sinónimos. Dickinson (1992, p. 1) define la independencia como “active responsibility for one’s own learning”, lo cual coincide casi textualmente con la definición propuesta por Holec para el concepto de autonomía, “to take charge of one’s own learning” (1981, p. 3).

Sin embargo, Anderson y Garrison (1998, p. 5) argumentan que el objetivo de la autonomía no es la independencia del alumno, sino que el alumno vaya ganando control sobre sus experiencias de aprendizaje; es decir, la idea de independencia no se entiende en este caso como sinónimo de autonomía, ni como objetivo único de la misma. Para ganar este control, los alumnos deben conseguir una combinación de independencia, competencia y apoyo. White (2007, p. 60) argumenta que ganar este control es posible gracias a la interacción y la



colaboración, lo cual nos lleva a la idea de Little (2002) y Kohonen (2002) de que la autonomía requiere interdependencia.

#### **2.4.4 Autonomía Proactiva y Autonomía Reactiva.**

Dentro de la definición de autonomía propuesta por Ryan (1991, p. 53) “in autonomy, one experiences the self to be an agent, the *locus of causality* of one’s behaviour. A sense of autonomy produces actions which are authentic in the sense that one identifies them to be one’s own”, la autonomía aparece como proceso de auto-regulación, en el que Ryan propone dos niveles:

- Autonomía reactiva: regula la actividad una vez la dirección ha sido establecida.
- Autonomía proactiva: regula la actividad en sí y su dirección.

La autonomía reactiva puede ser un objetivo en sí misma o un paso preliminar hacia la autonomía proactiva. Permite a los alumnos organizar sus recursos de manera autónoma para alcanzar sus objetivos una vez se ha decidido la dirección que tomará el aprendizaje. Sin embargo, no es el propio alumno, sino el profesor o experto, el que decide hacia dónde se encaminará su aprendizaje. Tal y como lo explica Littlewood (1999, p. 75), es el profesor quien selecciona los contenidos y los métodos para trabajar con ellos y a partir de ese momento el alumno decide cómo gestionar el resto del proceso. Este tipo de autonomía complementa el aprendizaje tradicional más que desafiarlo.

La autonomía proactiva, por el contrario, sí que desafía el aprendizaje tradicional, puesto que supone un punto de partida diferente en el aprendizaje: el de las decisiones del alumno. En palabras de Littlewood (1999, p. 75), la autonomía proactiva “regulates the direction of the activity undertaken by the individual as well as the activity itself”. El alumno toma el control de su aprendizaje determinando los objetivos, eligiendo métodos y técnicas de aprendizaje y evaluando el resultado. De esta forma, el proceso resulta igual de importante que el producto final.

La autonomía reactiva se relaciona con estrategias de aprendizaje cooperativas, más controladas, mientras que la autonomía proactiva se relaciona con estrategias colaborativas en las que el alumno se dirige a sí mismo. En realidad, se puede hablar de un continuum que relaciona los distintos elementos de la autonomía reactiva y proactiva y las diversas estrategias para el aprendizaje cooperativo y colaborativo. Por eso, si nuestro objetivo es el desarrollo de la autonomía proactiva se puede diseñar un desarrollo gradual en esa dirección partiendo del aprendizaje en grupo dirigido por un profesor hacia la colaboración de los alumnos (Benson y Toogood, 2002, p. 35).

Garantizar individualización, independencia e interdependencia, así como guiar el camino que va desde la autonomía proactiva a la autonomía reactiva es, como ya se ha apuntado, tareas del profesor que asume un papel muy diferente al que se le concedía dentro del aula tradicional.

## **2.5. El nuevo rol del profesor**

Tal y como estamos comprobando a lo largo de las páginas anteriores, nos encontramos ante un nuevo paradigma educativo donde la idea de autonomía, tanto por parte del profesor como del alumno, es esencial. Esto nos sitúa en un escenario que nos obliga a definir de manera diferente tanto el trabajo en el aula, como el papel que desempeñan profesores y alumnos dentro de la misma. Soler lo plantea de la siguiente manera:

En el nuevo paradigma del concepto de aprendizaje y su puesta en escena se abandonan los viejos escenarios en los que el estudiante era un elemento pasivo, limitándose a “recibir” contenidos relacionados con la materia actuando de contenedor. El profesor era el organizador, constructor y transmisor de estos, los cuales generalmente respondían a un antiguo modelaje curricular previamente diseñado por el equipo docente (...) El docente se centra en buscar caminos que despierten el desarrollo de cada potencial individual, generando aprendizaje de conocimiento y habilidades, no solo a nivel cognitivo, también en actitudes. (Soler et al. 2001, p. 1)

Las discusiones en torno a la autonomía en los últimos años han ido cambiando su foco de atención. En un principio, se situaba en la situación (Dickinson 1987, p. 11), en cómo el alumno conseguía autonomía a través de la libertad de situación. Más adelante, la atención se fue dirigiendo hacia la idea de autonomía como capacidad que puede adquirirse. Desde este punto de vista, el papel del profesor toma una mayor relevancia puesto que es este quien puede ayudar al alumno a conseguir esta capacidad.

The teacher seems to be making more and more of an appearance in such discussions, partly as a corrective to earlier misconceptions that “learner autonomy” refers to a situation: that of learning without a teacher (at home, with a computer, in a self-access center, etc) and/or that it does away with the need for a teacher. Instead, it has been emphasized (e-g by David Little 1991) that learner autonomy needs to be seen as a capacity (for taking control of learning) which can be developed and deployed in a number of ways and situations, including the classroom. Nowadays, more and more reports are appearing of classroom-based approaches to the development of learner autonomy, partly as a result of the incorporation of autonomy as a goal in national curricula in European countries and elsewhere. (Smith, 2003, p. 2)

El papel del profesor es, pues, crucial en el desarrollo de la autonomía del alumno y su papel debe redefinirse. Los siguientes epígrafes pretenden ilustrar el por qué esta redefinición es necesaria y en qué términos debe hacerse, es decir, cuáles son las características y funciones de este nuevo tipo de profesor. Por último, se abordará el tema de la autonomía del profesor.

### **2.5.1 Justificación del nuevo rol.**

Hemos hablado hasta el momento del concepto de autonomía y se han apuntado algunas de las implicaciones metodológicas que supone. Al hablar de alumnos autónomos hablamos de alumnos “who take responsibility for their own learning” (Holec, 1981, p. 3). Esta idea de alumno que asume responsabilidad supone la adopción de un rol totalmente diferente al del alumno tradicional. Las características de este nuevo rol de alumno serán analizadas en el próximo epígrafe. Sin embargo, vamos a abordar primero el papel del profesor puesto que

un cambio de rol en el alumno debe llevar a un cambio de rol en el profesor. Zhoulin lo expresa de la siguiente manera:

(...) the traditionally valued role of the teacher as a “walking encyclopedia” might not be appreciated by present-day students. The reason may be that in the past Chinese students had to depend exclusively on the teacher’s elaboration of textbooks and didactic teaching to learn English, whereas present social contexts provide chances for exposure to the English language by means of such extracurricular activities as watching English-language TV and movies, reading newspapers and magazines, surfing the Internet, and so on. Involvement in these activities might shape students’ perceptions about how they could acquire knowledge in an effective and efficient way, and in particular about what is the most helpful role of the teacher in the class. Students come to particularly value the roles of the teacher in providing guidance on how to identify learning problems and in evaluating the learning progress. (2007, p. 70)

Zhoulin habla de alumnos que aprovechan las oportunidades que les brindan las nuevas tecnologías y la sociedad global para abordar su aprendizaje desde otro punto de vista. Estos alumnos están siendo responsables de su proceso de aprendizaje, están tomando iniciativas y trabajando con materiales más allá del aula. Al igual que ellos han cambiado su rol como alumno, también es necesario que los profesores cambien el suyo puesto que los alumnos demandan otro tipo de estrategias.

Smith (2003, p. 6) también reitera la necesidad de tener en cuenta al profesor en las discusiones sobre autonomía dado que estamos hablando de una capacidad que debe ser desarrollada y desplegada en una serie de situaciones, entre las que se encuentra el aula. Por tanto, el profesor es responsable de ayudar a ese desarrollo ya que la capacidad de los alumnos para conseguir autonomía, como hemos venido comentando hasta ahora, no puede darse por hecho.

Little, centrándose en la idea de autonomía aplicada al aprendizaje de lenguas, apunta: “The inescapably dialogic nature of language and learning demands a theory of autonomy that includes teachers as well as learners and stimulates new approaches to teacher development” (2007, p. 8). Es decir; en cualquier contexto

en el que se busque la promoción de autonomía del alumno hay que tener en cuenta al profesor, que debe necesariamente reflexionar y replantearse su práctica docente. Tanto la lengua en sí misma, como el aprendizaje tienen naturaleza dialógica, de diálogo, lo que supone dejar atrás el rol del profesor tradicional. Ya se ha comentado en un epígrafe anterior la cualidad interpersonal del aprendizaje autónomo que requiere de una necesaria relación entre alumno y profesor en la que exista comunicación e intercambio de ideas.

En el aula tradicional, la clase es dirigida por el profesor, que decide y controla las actividades que se realizarán en clase. Cohen (1994, p. 62) explica que en este tipo de clases es habitual encontrar la siguiente rutina: el profesor propone una actividad, el alumno la realiza y el profesor la evalúa. El profesor es la fuente de conocimiento y el encargado de diseñar distintas actividades. En palabras de Robinson: “teacher conceives self as quiet set, demanding, concerned with subject matter and in getting specific tasks to be done” (1995, p. 57). En este tipo de clase, el alumno adopta un rol pasivo y se limita a seguir las instrucciones propuestas por el profesor.

Sin embargo, en el aula que pretende promover alumnos autónomos la situación es muy diferente. La autonomía supone alumnos independientes y responsables, características que, según se ha ido comentando a lo largo del presente capítulo, conllevan un proceso largo, consciente y facilitado por el profesor. Tal y como afirma Bartfield, el papel del profesor en el camino hacia la autonomía es importante porque “the ability to behave autonomously for students is dependent upon their teacher creating a classroom culture where autonomy is accepted” (Bartfield et al., 2001, p. 3). Este proceso implica al profesor en una dimensión más profunda del aprendizaje. Tal y como sugiere Thavenius (1999, p. 160), los profesores deben reflexionar sobre cuestiones tales como ¿qué hago para fomentar la independencia y la responsabilidad, o ¿son mis alumnos capaces de asumir responsabilidad. En la misma línea, Cotteral (1999, p. 8) considera que uno de los atributos básicos del profesor de idiomas es la habilidad para enseñarles cómo aprender. Vieira (1997 en Martínez 2008, p. 119) asegura que el nuevo reto para los profesores de alumnos autónomos sólo puede afrontarse si los

profesores desarrollan la competencia de aprender a aprender (LLC, Learning to Learn Competence) lo que les hará estar siempre al día con los nuevos descubrimientos en el campo de la lingüística aplicada. Esta LLC requiere que los profesores tengan voluntad de replantearse su práctica docente y debe ser considerada la base de la enseñanza reflexiva.

### **2.5.2 Cómo conseguir el cambio.**

Una vez argumentado por qué es necesario que los profesores adopten un rol diferente del que siempre aceptaban dentro del aula tradicional, nos centraremos en proponer cómo puede llevarse a cabo este cambio. Potts (1981, en Camilleri, 2000, p. 37) afirma que no estaría bien introducir la autonomía del alumno sin estar preparado con preguntas del tipo “¿qué queréis hacer? como punto de partida del curso. Los estudiantes están demasiado condicionados como para que eso les resulte liberador. Preguntas que resultarían más útiles son ¿quiero trabajar solo o en grupo?, ¿por qué?, ¿en qué tema quiero trabajar juntos?, ¿cómo nos dividimos el trabajo?, ¿cuáles son nuestros objetivos?, ¿cómo se relacionan nuestros objetivos con nuestras necesidades de aprendizaje?, ¿cómo vamos a evaluar nuestro trabajo?, ¿cómo queremos presentar nuestro trabajo final? El profesor debe graduar el proceso facilitando a través de preguntas muy concretas la reflexión de los alumnos que no están acostumbrados a tomar decisiones de este tipo y deben comenzar de esta manera no sentirse abrumados.

En efecto, los profesores han de replantearse su práctica docente y desarrollar una serie de atributos/cualidades. Camilleri (2000, p. 30) comenta que la más importante de todas ellas es tener conciencia de la propia identidad; es decir, ser consciente de la influencia personal que el profesor tiene en el proceso de aprendizaje del alumno; ser consciente de su propia experiencia de aprendizaje y de su nivel de autonomía como aprendiz; de sus creencias, actitudes, destrezas y prácticas en relación con la autonomía; conocer las características afectivas y cognitivas de sus alumnos y sus actitudes y destrezas en relación con la autonomía. Este profesor debe además entender tanto los principios subyacentes en la teoría sobre autonomía como las prácticas en el aula que la hacen emerger. Debe tratarse también de un buen gestor puesto que tendrá que poder gestionar un

aula en la que los estudiantes tomarán decisiones y utilizarán las estrategias y materiales disponibles que le sean más útiles. Este profesor puede observar a los alumnos y ayudarles a mejorar sus estilos de aprendizaje y a gestionar la incertidumbre en el proceso de aprendizaje diario.

Breen y Mann (1997, p. 145-6) también comentan que los profesores de aprendices autónomos exhiben un número de “atributos más profundos” que incluyen: *self-awareness/conciencia* (del profesor como aprendiz); *belief/creencia* y *trust/confianza* (en la capacidad de cada alumno para reafirmar su autonomía) y *desire/deseo* (de promover el desarrollo de la autonomía). Dichos autores creen que es necesario cierto tiempo para poder desarrollar estos atributos puesto que los profesores necesitan oportunidades de implicarse con el aprendizaje independiente y reflexionar sobre el proceso. El camino hacia la autonomía requiere tiempo, no solo para el alumno sino para el profesor que quiere promoverla.

Efectivamente, es necesario entender este proceso a lo largo del tiempo, puesto que en un primer momento los profesores que se embarcan en proyectos que buscan conseguir autonomía y, por lo tanto, asumen su nuevo rol, pueden sentirse incompetentes, sin el conocimiento necesario para enfrentarse a un aula de estas características, lo que puede dar lugar a la pérdida de confianza. Sin embargo, poco a poco, los profesores parecen ir ganando confianza (Vieira, 2007, p. 28), y es a partir de ese momento cuando son capaces de ir adquiriendo estos atributos, siendo cada vez más competentes, y, como consecuencia, dejando parte del proceso en manos de los alumnos.

Este cambio en lo que se refiere a competencia y confianza no parece llevarnos en una única dirección. Underhill (1992, p. 79) apunta que los profesores parecen oscilar entre *conscious incompetence* y *conscious competence* cuando redefinen su rol. Es decir, el cambio de rol en profesores es necesario si buscamos el cambio hacia la autonomía en los alumnos porque sólo cuando los alumnos se sienten competentes y con confianza son capaces de asumir control sobre su aprendizaje de manera efectiva y, a su vez, solo cuando el profesor se siente competente y con confianza es capaz de promover una pedagogía que permita que los alumnos

empiecen a asumir este rol más activo. El profesor que elige una pedagogía encaminada hacia la autonomía elige disminuir su autoridad como profesor para fomentar la de los alumnos, para permitir que ellos asuman el control. Vieira lo llama *exercising power to empower* y lo define como:

any context sensitive approach that tries to facilitate an approximation of the learner to the learning process and content, in order to create conditions which increase motivation to learn, independent relationships, discourse power, ability to learn and to manage learning, and a critical attitude towards teaching and learning. (2007, p. 16)

En la misma línea, Breen y Candlin (1980, p. 99-100) desarrollaron la idea de que la autonomía se puede fomentar mediante un cambio en las relaciones de poder y control dentro del aula, que aparece como contexto social para el aprendizaje y la comunicación, lo cual supone un cambio de rol tanto en aprendices como en profesores. Wright (1987, p. 56) apoya también esta idea al sostener que el profesor controla la conducta social de sus alumnos de dos maneras: de manera directa a través de la gestión del aula e indirecta a través de las actividades de aprendizaje

Auerbach (2007) plantea que los educadores pueden utilizar su poder para elegir una pedagogía que fomente la autonomía cuyo objetivo final sea reducir su autoridad como educadores y fomentar el poder de control de los alumnos. Se desprende de estas reflexiones que modificar las relaciones en el aula y la metodología pueden dar pie a este cambio.

Camilleri (2000, p. 37) recomienda que los alumnos negocien con los profesores los contenidos del curso y la metodología y que compartan información sobre el proceso de aprendizaje, en sus dimensiones cognitiva, meta cognitiva y afectiva, y promuevan la discusión en el aula al respecto. Es una buena idea, comenta Camilleri (2000), que se permita a los alumnos llegar a sus propias conclusiones sobre el aprendizaje y que se respete su punto de vista individual. Esto significa que los profesores deben crear un ambiente de aprendizaje donde los alumnos sientan que pueden experimentar con él.



Esta necesaria negociación y discusión en el aula pone de manifiesto la relevancia del diálogo que debe permanentemente existir entre profesores y alumnos. El profesor debe mostrar una actitud abierta hacia lo que los alumnos planteen y, a partir de ahí, ayudarles a analizar en detalle las dificultades que ellos hayan percibido, ayudarles a darse cuenta de la naturaleza de sus dificultades e intentar, juntos, explorar una solución. Esta conversación debería tratar los siguientes aspectos (Cotteral y Crabbe, 2008, p. 126): en primer lugar, es importante esclarecer y evaluar las dificultades. Este primer paso se consigue relacionando el problema o dificultad con las necesidades generales del alumno; es decir, considerar si el problema tiene que ver con aprobar un examen, con conseguir confianza a la hora de utilizar el lenguaje o con cualquier otra cuestión. Una vez hecho esto, habrá que plantearse si la dificultad es realmente una dificultad; es decir, si impide que el alumno consiga sus objetivos.

En segundo lugar, es importante establecer estrategias de evaluación. Para conseguirlo, lo primero que el profesor y el alumno deberán hacer es dejar claro qué es lo que el alumno quiere aprender a través de objetivos. Después habrá que buscar las estrategias necesarias para tratar las dificultades con los recursos disponibles y, por último, sugerir cómo trabajar con las estrategias elegidas.

Percy y Ramsden (1980) enfatizan la relación entre el alumno y el tutor. En su informe sobre autonomía en Educación Superior, los alumnos comentaban que era esencial que existiese un vínculo, tanto académico como personal, entre el tutor y el estudiante. El tutor es el que debe dar seguridad para compensar lo inestable del ambiente de aprendizaje. El rol del profesor es crucial a la hora de crear un ambiente de confianza donde los alumnos se sientan con libertad para ejercer sus juicios independientes en busca de sus intereses personales. Ni siquiera cuando los alumnos ejercen presión para conseguir que el profesor se comporte de manera más convencional, este debe rendirse (Powell, 1981).

Sin embargo, para que el profesor pueda actuar este cambio en la relación y pueda dejar de controlar y desarrollar la confianza y competencia necesarias hacen falta tres factores: experiencia, conocimiento y reflexión (Hafner et al., 2007). Los profesores necesitan experiencia en facilitar aprendizaje autónomo, en acompañar

al alumno en su proceso, y deben ejercer autonomía como profesores. Los profesores deben desarrollar destrezas técnicas e integrar el conocimiento adquirido en su propia práctica. En un primer momento, el conocimiento sobre aprendizaje autónomo guía a los profesores sobre qué hacer y les da un sentimiento de competencia; más tarde este sentimiento informa al proceso de reflexión. La reflexión contribuye al refinamiento de las destrezas y la construcción de un entendimiento personal. Sin embargo, el aspecto más relevante acerca de la reflexión es que sólo a través de ella los profesores pueden involucrarse con sus actitudes, valores y creencias.

Para que los profesores fomenten el aprendizaje independiente afrontamos el mismo dilema que al apoyar a los alumnos: debemos tener suficientes medios para promover la competencia inicial a la vez que es necesario permitir que el profesor tenga espacio para asumir control sobre el proceso. El diseño de los cursos debe permitir la suficiente flexibilidad para que los profesores experimenten y exploren su propia práctica. Esto no solo da material para el proceso reflexivo, sino que deja lugar para que los profesores ejerzan su propia autonomía pedagógica. Debemos aceptar que la reflexión puede no llevar a respuestas claras, sino más bien a tomar conciencia de las distintas posibilidades y aumentar la incertidumbre. Encontramos aquí referencia a la idea de autonomía del profesor, que se tratará con más detalle en el siguiente epígrafe. Voller resume el resultado de sus investigaciones en tres ideas sobre el rol del profesor:

The first is that language learning is an interpretative process, and that an autonomous approach to learning requires a transfer of control to the learner. The second is to ensure that our teaching practices, within the external constraints imposed upon us, reflect these assumptions, by ensuring that they are based on a process of negotiation with learners. The third is to self-monitor our teaching, to observe and reflect upon the teaching strategies we use and the nature of the interactions we set up and participate in. (1997, p. 112-13)

Aparecen aquí resumidas varias de las ideas que se han ido comentando a lo largo del presente capítulo: la idea de control, y cómo este debe ser transferido a los alumnos y, centrándonos en el aprendizaje de idiomas, la idea de que el

aprendizaje de una lengua es un proceso de interpretación y que esto debe reflejarse en nuestra práctica docente. Por último, Voller comenta también que es tarea del profesor supervisar su práctica docente y reflexionar sobre ella.

Queda claro, por tanto, que ha de producirse un cambio en el rol que debe adoptar el profesor que se embarque en la tarea de potenciar la autonomía en sus clases, ya que el rol del profesor tradicional no resulta efectivo en este tipo de enseñanza. El cambio afecta al tipo de relación que debe establecerse dentro del aula entre alumno y profesor, al control que ambos ejercen sobre los distintos aspectos del proceso de enseñanza aprendizaje y las dinámicas de aula y a la actitud de los profesores, que deben reflexionar sobre su práctica docente de manera habitual para poder estar dispuestos a emprender modificaciones. En palabras de Carrol y Cotteral (2007, p. 163): “Effective teaching requires listening and trusting learners, letting go of fixed ideas, and tolerating uncertainty.”

### **2.5.3 Características y funciones del nuevo profesor.**

Una vez justificada la necesidad del nuevo rol y habiendo explicado cómo puede lograrse, pasamos a analizar las características que este nuevo profesor debe presentar y cuáles deben ser sus funciones. En primer lugar, es importante reiterar la idea de proceso. La adopción de este nuevo rol necesita de un cambio actitudinal importante y es necesario, además, que se haga de manera paulatina. En palabras de Vera Batista (2004, p. 10): “es necesario que el profesor disminuya gradualmente su control o guía en relación con las actividades que planifica si queremos que el alumno crezca en autonomía”.

Aoki (2002, p. 113) enumera las características de la práctica docente que busca promover la autonomía. En primer lugar, debe tratarse de un profesor que confíe en sus alumnos. De esta manera, el profesor conseguirá crear un entorno en el que los alumnos se sientan cómodos. Además, el profesor deberá dar a los alumnos la posibilidad de elegir entre varias opciones y dejará lugar para la negociación. También es importante que las decisiones del profesor sean transparentes para los alumnos.

En líneas generales, este nuevo profesor se caracteriza por ser negociador. Además, es también participante y facilitador del proceso de aprendizaje con los estudiantes tanto dentro del aula, como en centros de aprendizaje independiente. Boud (1988, p. 25-28) propone que estas tres características pueden ponerse en práctica de tres formas diferentes. En primer lugar, a través del modelo individual, que se centra en cada alumno de manera independiente y en cuáles son sus necesidades. El profesor y los compañeros se convierten en un recurso para la obtención de los objetivos de cada alumno.

El modelo centrado en el grupo, por otra parte, busca el aprendizaje a través de la interacción y la toma de decisiones en conjunto de forma democrática. Tiene especial importancia la negociación del programa; es decir, los objetivos no son los de cada alumno de manera individual, sino que se negocian en grupo. Por último, el modelo basado en proyectos, pone de relieve la importancia del proceso con vistas a un resultado.

En cualquiera de estos tres escenarios, es necesario que el profesor, en este caso el profesor de idiomas, desarrolle una serie de actitudes concretas que ayuden al alumno en su camino hacia la autonomía. Little (2006) las describe de la siguiente manera: se trata de un profesor que utiliza la lengua meta como medio preferido de comunicación con sus alumnos y exige lo mismo por parte de ellos. Además, implica a los alumnos en la búsqueda de actividades de aprendizaje que se comparten, discuten, analizan y evalúan con toda la clase. Es tarea del profesor también, ayudar a los alumnos a establecer sus objetivos de aprendizaje y a elegir las actividades que les ayuden a conseguirlos. Estos objetivos, a pesar de ser individuales, deben conseguirse a través del trabajo colaborativo en grupos. El profesor debe además pedir a los alumnos que lleven un registro escrito de su aprendizaje que contenga, por ejemplo, vocabulario, textos escritos por el alumno, etc. Por último, Little sugiere también que el profesor debe realizar una evaluación de su progreso.

Barnes (1976) y Wright (1987) describen el rol del profesor como un continuum que va desde profesores de transmisión a profesores de interpretación. Los profesores de transmisión se ven a sí mismos como especialistas en la materia

que deben *transmitir* a sus alumnos a través de exposiciones en clase o realizando preguntas para averiguar lo que el alumno conoce de la materia. Para el profesor de transmisión, el conocimiento es el objetivo primordial dentro del aula. El profesor es quien establece el diálogo y este suele ser profesor-alumno. Stevick define al profesor de interpretación de la siguiente manera:

The teacher consciously minimizes status differences between himself (sic) and the students. In this new role, the teacher is more of a resource person or consultant than an authority; he is a facilitator, rather than an arbiter, of the classroom activities; he is concerned with his own sensitivity to the learners and to their individual differences in learning styles and rates of learning; above all he wants to train his students to develop their own learning strategies so that they will not be dependent on him. (1976, p. 91)

Tal y como se desprende de la definición anterior, en el caso de los profesores de interpretación, el profesor deja de ser el experto en la materia para pasar a ser el facilitador del aprendizaje. El conocimiento es entendido como un constructo, puesto que se entiende que existen distintas formas del mismo y, por tanto, cada individuo construye su conocimiento personal de distinta manera. El conocimiento es, desde este punto de vista, el resultado y no el objetivo principal. El profesor de interpretación considera que los alumnos son un recurso esencial de aprendizaje dentro del aula y por eso establece diálogo alumno-alumno, promueve actividades en las que se fomenta que los alumnos se expresen y solicita retroalimentación de los alumnos. El aprendizaje se convierte en un proceso dinámico y no en la mera digestión de conocimiento (Voller, 1997).

Dentro de este continuum entre uno y otro, los términos que utilizan para definir a este nuevo profesor son: facilitador, ayudante, coordinador, consejero, tutor, asesor, experto y recurso. Voller (1997) los resume en tres: *facilitador*, puesto que el profesor proporciona apoyo para el aprendizaje; *consejero*, porque el énfasis se pone en la interacción entre profesor y alumno y *recurso*, el profesor visto como recurso de aprendizaje. Estos tres roles del profesor están asociados a unas funciones y cualidades que Voller clasifica dentro de los términos apoyo técnico y psicosocial.

El apoyo técnico consiste en prestar ayuda a los alumnos para que sean capaces de planificar y llevar a cabo su aprendizaje de idiomas. El apoyo que presta el profesor consiste en ayudar al alumno a adquirir las destrezas y el conocimiento necesarios para poder de realizar un análisis de necesidades, establecer objetivos, planificar el trabajo y seleccionar materiales.

1. Ayudar a los alumnos a planificar y llevar a cabo su aprendizaje de idiomas a través de análisis de necesidades, establecimiento de objetivos, planificación del trabajo, selección de materiales y organización de interacciones.
2. Ayudar a los alumnos a autoevaluarse.
3. Ayudar a los alumnos a adquirir las destrezas y el conocimiento necesarios para conseguir llevar a cabo 1 y 2 (mejorando su toma de conciencia/ *awareness raising*, dándoles formación para ayudarles a identificar estilos de aprendizaje y estrategias de aprendizaje).

El apoyo psicológico presenta las siguientes características:

1. Cualidades personales del facilitador (ser comprensivo, apoyar, paciente, tolerante).
2. Capacidad para motivar a los alumnos.
3. Habilidad para que el alumno tome conciencia /*raise their awareness*.

El ayudar al alumno en esta toma de conciencia hace que la labor del profesor de idiomas sea aún más importante. En palabras de Trebbi: “rather than being eliminated from the scene. The teacher takes on a more important role in this alternative approach to language learning, recognizing the teacher’s new task, which is to promote consciousness raising, a process which seems to rely thoroughly on teacher support” (2008, p. 45-46).

Es importante reiterar en este punto la importancia del diálogo entre profesor y alumno puesto que es el elemento que permite que el profesor preste este apoyo. A través del diálogo el profesor consigue llevar a cabo una de sus misiones

fundamentales, conseguir que el alumno reflexione en detalle sobre las dificultades que se han detectado: que el alumno tome conciencia de la naturaleza de ellas, que sepa detectar si tienen que ver con el aprendizaje en sí o con el desempeño de una tarea en concreto (Cotteral y Crabbe, 2008, p. 126).

Soler et al. (2011) describen las categorías de intervención del tutor facilitador y las ilustran dentro de un continuo:

<b>Acción centrada en el estudiante</b>	
Facilitadora centrada en el estudiante	Comparte Educe Desafía
Jerárquica centrada en el estudiante	Confronta Informa Dirige
<hr/>	<hr/>
Facilitadora centrada en el tutor	Comparte Educe Desafía
Jerárquica centrada en el tutor	Confronta Informa Dirige
<b>Acción centrada en el tutor</b>	

Figura 2. Modelo Intervención del tutor facilitador. Fuente: Elaboración propia.

Tal y como lo describen estos autores, el modelo presenta dos tipos de orientaciones de acción. Por un lado, encontramos la acción centrada en el estudiante, que sería hacia donde debe encaminarse la acción y, por otro, la acción centrada en el tutor, que sería el punto de partida tradicional. Se especifican también seis tipos de intervenciones: dirige, informa, confronta, desafía, educa y comparte. El ir asumiendo cada una de las intervenciones por parte de alumno o tutor es lo que ayuda a que se efectúe el cambio en las relaciones de poder y control.

En primer lugar, se ilustra la *Acción Jerárquica Centrada en el Tutor*, el punto de partida del proceso enseñanza aprendizaje en un aula tradicional, donde el control y el poder están totalmente en manos del tutor. A él le corresponde *dirigir*, marcar el paso, comunicar qué hacer de manera innegociable, establecer tareas

entre los estudiantes. También es el responsable de *informar*, transmitir el conocimiento como fuente única de información, resumirlo e interrelacionarlo para poder encontrar temas de discusión. Por último, *confrontar*, corrige y evalúa el trabajo de los estudiantes.

El siguiente nivel de acción es la *Acción Facilitadora Centrada en el Tutor*, donde, aunque el profesor sigue siendo responsable de la acción, el alumno participa ya de la misma. Las intervenciones del tutor son: *desafiar*, clarificar ideas a partir de las intervenciones de los alumnos y promover la evaluación de dichas ideas con el fin de fomentar el pensamiento crítico; *educir*, facilitar la interacción de los estudiantes solicitando ideas y opiniones e intentar despertar el interés de los alumnos relacionando la discusión con temas que puedan resultarles atractivos; *compartir*, intercambiar ideas con los alumnos, estimularles para que exploren y negociar estrategias.

Dentro de la acción centrada en el estudiante, volvemos a encontrar las mismas categorías, pero esta vez con el alumno como sujeto. En primer lugar, la *Acción Jerárquica Centrada en el Estudiante*, en la que este asume las intervenciones de dirigir, confrontar e informar, y por último se llegaría al intercambio total de rol a través de la *Acción Facilitadora Centrada en el Estudiante*, donde es el alumno quien comparte, educa y desafía.

Este modelo fue desarrollado para describir los tipos de intervención y el proceso en el cambio de rol de profesor y alumno enmarcado dentro del aprendizaje basado en problemas (ABP), que forma parte de las metodologías activas, puesto que ponen especial énfasis en la promoción de la autonomía.

Las funciones y cualidades en estas descripciones implican no sólo la habilidad para implementar métodos particulares de enseñanza y aprendizaje sino también un compromiso con la idea de autonomía manifiesto en el enfoque global del profesor hacia su práctica docente (Benson, 1997). Antes de poder crear espacios en los que los alumnos desarrollen su autonomía, los profesores deben reconocer y reafirmar la suya propia.



Hafner et al. (2007) comentan cómo en un proyecto de aprendizaje independiente para la promoción de la autonomía, el rol del profesor evoluciona hacia el papel de consejero que se implica en la co-narración. Las interpretaciones del profesor consejero son las que ayudan a modelar las historias de los alumnos. El tiempo de clase se utilizaba, por ejemplo, para modelar posibles estrategias de aprendizaje, pedir a los alumnos que reflexionen sobre objetivos y resultados, mostrar recursos o motivar a los alumnos.

Volvemos de nuevo a la idea de que el profesor de alumnos autónomos debe mostrar unos atributos más profundos, puesto que esta nueva faceta como facilitador y consejero implica una dimensión afectiva: los profesores que están desarrollando las destrezas necesarias para promover la autonomía suelen cuestionar o reevaluar su filosofía docente para acomodar el aprendizaje independiente. Esta reevaluación suele *sacarles de su zona de seguridad* y estimularles para encontrar maneras de llegar a tener confianza y ser competentes en esta nueva situación (Hafner et al., 2007).

En resumen, podemos concluir diciendo que es esencial replantearse el rol del profesor, que tendría que iniciar el camino entre ser profesor de transmisión hasta lograr ser profesor de interpretación. Este cambio le llevará a desarrollar ciertos atributos tales como la toma de conciencia de sí mismo (*self-awareness*), la confianza y el deseo que repercutirán en las relaciones de poder y control dentro del aula. Como consecuencia, en esta nueva relación que surge entre profesor y alumno, el alumno y el profesor son compañeros en el proceso de aprendizaje: el profesor el experto en aprendizaje y el alumno el experto en sí mismo (Camilieri, 2000, p. 39).

A pesar de que la dependencia del alumno hacia el profesor debe gradualmente disminuir, el papel del profesor es esencial a la hora de crear un ambiente de confianza en el que los alumnos se sientan libres para emitir sus propios juicios y perseguir sus intereses (Powell 2002, p. 118) por eso resulta clave su papel y este debe redefinirse.

#### **2.5.4 Autonomía del profesor.**

Llegados a este punto resulta importante intentar analizar el concepto de autonomía del profesor. En primer lugar, veremos qué rasgos comparten la autonomía del profesor y la autonomía del alumno. Ashwell (2001) propone que, al igual que la autonomía del alumno, la autonomía del profesor se basa en los principios de reflexión, empoderamiento y diálogo. En el epígrafe anterior, se comentó cómo estas tres características eran básicas en el camino hacia conseguir la autonomía del alumno: reflexionar sobre el proceso de aprendizaje y desarrollar conocimiento meta-cognitivo, el cambio en las relaciones de poder entre profesor y alumno, que debía llevarnos a conseguir alumnos con más poder de control dentro del aula, y el diálogo que había de establecerse entre alumno y profesor.

En el caso de la autonomía del profesor, la reflexión es acerca de su práctica docente y viene dada por la continua búsqueda de respuestas para buscar soluciones a los problemas que, de manera inevitable, surgen en situaciones de enseñanza-aprendizaje (Shaw, 2008, p. 190). El empoderamiento del profesor no se refiere a que este asuma el control total del aula, como ocurría en el aula tradicional, sino a que posea libertad e independencia, como se explicará a lo largo de este epígrafe. A través de la práctica reflexiva mencionada como primer principio, enseñar se convierte en investigar, e investigar se convierte en una manera de enseñar. Los profesores se ven implicados en un proceso de *autonomización* que les concede más poder para asumir el control de su práctica docente (Vieira, 1997, p. 65). Smith explica esta idea de *poder* de la siguiente manera:

In (the) process of attempting to understand and advise students, teachers are likely to be engaged in various investigative activities, asking questions which are themselves useful in raising students' awareness of learning. And in order to engage students in autonomous and effective reflection on their own learning, teachers need to constantly reflect on their role in the classroom, monitoring the extent to which they constrain or scaffold students' thinking and behavior.... There is a sense, then, in which teachers and students can learn together and together become more empowered in the course of pedagogy for autonomy combined with reflective teaching. (Smith, 2001, p. 43-44)

Al intentar definir la autonomía del profesor, no solo nos encontramos con los mismos rasgos que definían la autonomía del alumno, sino que es complicado tratar de definir cualquiera de las dos de manera independiente puesto que deben, necesariamente, relacionarse entre sí. Esta relación entre ambos constructos puede plantearse como relación de simbiosis o interdependencia, como propone Smith en la cita anterior, o de dependencia como planteaba Little en 1995. Este afirmaba entonces que la autonomía del alumno depende de la autonomía del profesor:

It is unreasonable to expect teachers to foster the growth of autonomy in their learners if they themselves do not know what it is to be an autonomous learner. In determining the initiatives, they take in their classrooms, teachers must be able to apply to their teaching those same reflective and self-managing processes that they apply to their learning. (Little, 1999, p. 175)

Little plantea la autonomía del profesor desde dos perspectivas. En primer lugar, es necesario que el profesor sepa lo que significa ser un alumno autónomo; es decir, es importante que el profesor haya sido un estudiante autónomo él mismo. Además, debe ser capaz de reproducir el proceso en su práctica docente.

Además de la práctica reflexiva y de empoderamiento, Ashwell (2001) comenta también que es importante que, además del esencial diálogo con el alumno, exista diálogo con otros profesionales que estén también embarcados en la promoción de autonomía. Vieira (1999, p. 25) enfatiza la importancia del aspecto social en la autonomía del profesor y propone que la colaboración entre compañeros puede ayudar en el desarrollo de la autonomía. Kohonen (2003, p. 148), a su vez, se refiere a esta colaboración entre profesores como “professional interaction for growth.” De Vries y Kohlberg, desde una perspectiva diferente, describen al profesor autónomo de la siguiente manera:

The autonomous constructivist teacher knows not only what to do, but why. She has a solid network of convictions that are both practical and theoretical. The autonomous teacher can think about how children are thinking and at the same time think about how to intervene to promote the constructive culture. Autonomous teachers do not just accept uncritically what curriculum specialists give them. They think about whether

they agree with what is suggested. They take responsibility for the education they are offering children. (1987, p. 380)

Podríamos establecer un paralelismo entre la definición de Holec de alumnos autónomos como aquellos “who take responsibility for their own learning” (1981, p. 3) y la que hacen de Vries y Kohlberg del profesor autónomo. Estos autores definen al profesor autónomo como aquel que sabe qué hacer y por qué, que sabe cómo piensan los alumnos y cómo intervenir para promover el aprendizaje constructivo. En otras palabras, podría decirse que el profesor autónomo es aquel *who takes responsibility for their own teaching*, entendiendo el asumir responsabilidad como el tener, tanto la capacidad como la libertad para hacerlo.

Vemos, por tanto, como el profesor que busca fomentar autonomía en sus alumnos debe, no solo redefinir su rol, sino además ser autónomo él mismo en su práctica docente. De hecho, el término autonomía del profesor se utiliza en muchas ocasiones como sinónimo de capacidad para promover la autonomía del alumno. En este sentido, es posible establecer algunos preceptos generales a tener en cuenta en la formación de profesores que buscan una pedagogía para la autonomía en sus clases y que concluyen en el desarrollo de la autonomía del propio profesor (Smith y Erdogan, 2008, p. 86). Es decir, la búsqueda de la promoción de la autonomía del alumno nos lleva a encontrar la autonomía del profesor. En otras palabras, la autonomía del profesor se puede desarrollar en simbiosis con la implicación en una pedagogía para la autonomía (Smith, 2015, p. 5).

Smith y Erdogan (2008, p. 86) mencionan varios de estos preceptos. En primer lugar, parece ser que intentar convencer a los profesores del valor de la autonomía del alumno de manera abstracta es insuficiente. Consecuentemente, es necesario centrarse primero en el desarrollo de alguna de las dimensiones de la autonomía del profesor. El posibilitar que los profesores experimenten distintas formas de promover la autonomía dentro del aula, a través de proyectos de investigación o en un contexto en el que otros profesores trabajen también en este ámbito, resulta especialmente fructífero.

Sin embargo, a pesar de que fomentar la autonomía del alumno puede conducirnos a desarrollar la del profesor, y a que ambas ideas comparten características, no son sinónimos. Se trata más bien de que ciertas dimensiones de la autonomía del profesor son necesarias para promover la del alumno. Además, la autonomía del profesor es un objetivo en sí misma y puede desarrollarse de manera aislada. La autonomía del profesor puede considerarse el motor que guía el desarrollo profesional de por vida (Smith y Erdogan, 2008, p. 85). Aparece como un beneficio en sí misma, independientemente de si va ligada a una pedagogía para la autonomía o no.

Shaw explica cómo el constructo de autonomía del profesor se utiliza para englobar el desarrollo docente:

(...) it appears to be used as a shorthand for the goal of teacher development, incorporating practices of reflective practice and action research, and is itself one way of understanding a reaction to the progressive deskilling of the work done by school teachers, and a call for professionalization and a rejection of the notion of the teacher as a classroom technician. (2008, p. 188)

En esta misma línea que trata de definir la autonomía del profesor como desarrollo profesional que implica el desarrollo de ciertas capacidades, Smith y Erdogan (2008, p. 85) la definen como “the ability to develop appropriate skills, knowledge and attitudes for one self as a teacher, in cooperation with others”. Aparecen como elementos clave las destrezas, el conocimiento las actitudes y la interdependencia:

The promotion of these capacities is highly relevant, I would argue, because they are fully consistent with, indeed are a sine qua non of teachers’ own development of appropriate methodology in and for their own classrooms, in other words they lie at the heart of what it means to teach *appropriately* in any context. (Smith, 2015)

Las distintas dimensiones del concepto y las capacidades que estas implican las ilustran de la siguiente manera:

**Tabla 3**

*Dimensiones de la autonomía del profesor*

<b>In relation to professional action:</b>	
A. Self-directed professional action	i.e “self-directed teaching”
B. Capacity for self-directed professional action	i.e “Teacher Autonomy (capacity to self-direct one’s teaching)”
C. Freedom from control over professional action	i.e “Teacher Autonomy (freedom to self- direct one’s teaching)”
In relation to professional development:	
D. Self-directed professional development	i.e “self-directed teacher-learning”
E. Capacity for self-directed professional development	i.e “Teacher-learner autonomy (capacity to self-direct one’s learning as teacher)”
F. Freedom from control over professional development	i.e “Teacher-learner autonomy (freedom to self- direct one’s learning as a teacher)”

*Nota: Smith y Erdogan, 2008, p. 84-85*

En la tabla anterior, aparecen ilustradas las dos dimensiones de autonomía del profesor que sugieren estos autores. En primer lugar, la autonomía en relación a la acción profesional (P) y, en segundo lugar, la autonomía con relación al desarrollo profesional. (D) Queda clara así la idea de autonomía como proceso, como desarrollo. Ambas dimensiones son similares a las propuestas por Little (1995), si entendemos el desarrollo profesional como el aprendizaje del propio profesor.

Smith (2015, p. 4) considera que la capacidad para la acción profesional auto-dirigida (B) y la capacidad para el desarrollo profesional auto-dirigido (E) suponen una interpretación técnico/psicológica del término autonomía. Al hablar de esta esfera técnico/psicológica, algunos autores enfatizan la *capacidad* (Little, 1991) y otros hacen alusión, además, a su *disposición* para llevarla a cabo (Dickinson, 1992). Es decir, no es sólo necesario que el profesor sea capaz de auto-dirigir su acción y desarrollo profesionales, sino que debe querer hacerlo.

Por otro lado, la libertad del control sobre la acción profesional (C) y sobre el desarrollo profesional (F) se refieren a la dimensión política del constructo.

Benson (1997) sostiene que la autonomía, además de la libertad, es un *derecho* a la libertad de control. Sin embargo, es importante recalcar que la idea de libertad en este caso lleva implícita la idea de interdependencia, que se explicaba en un epígrafe anterior, y no la de individualismo (Smith, 2015, p. 7).

Mcgrath (2000, p. 102) añade otra dimensión a la idea. Por un lado, propone, al igual que Shaw (2008), la idea de autonomía del profesor como capacidad para auto-dirigir su acción profesional. Dentro de esta dimensión encontramos el rol de profesor como investigador, su labor de investigación-acción (action research) y la práctica reflexiva. Además, McGrath alude a la libertad del control externo, que implica la capacidad para actuar de manera independiente, para tomar sus propias decisiones.

En conclusión, podemos decir que la autonomía del profesor y la del alumno comparten ciertos rasgos: la reflexión, el empoderamiento y el diálogo, aunque estos aborden desde diferentes perspectivas. Estas características comunes generan una relación de simbiosis, interdependencia o dependencia entre ambas ideas. Sin embargo, la autonomía del profesor puede ser un fin en sí mismo y no perseguirse necesariamente en un entorno que persiga la promoción de la autonomía del alumno.

## **2.6. El nuevo rol de alumno**

De la misma manera que ha resultado necesario describir el nuevo rol del profesor que persigue formar alumnos autónomos, vamos a proceder a analizar cuál es ese nuevo rol en el caso del alumno, cuáles son sus características y cuáles son los requisitos que deben cumplirse en el proceso.

Como hemos venido ilustrando hasta ahora, estamos asistiendo “a un cambio conceptual, en el cual el estudiante es el protagonista, protagonista de su potencial, constructor del aprendizaje y de su saber” (Soler et al. 2011, p. 1). Esto sitúa al alumno en una posición diferente a la que ocupaba en el aula tradicional. El Marco Común de Referencia para las Lenguas, documento que ha contribuido en gran medida a la transformación en la enseñanza y aprendizaje de idiomas

desde su publicación en 2001<sup>10</sup>, sostiene que “el alumno debe ser el centro y sujeto activo del proceso de aprendizaje en el ámbito de segundas lenguas” (Díaz Martínez, 2012, p. 2).

Dentro del aula tradicional, los alumnos han estado más preocupados con lo que debían aprender, que con llegar a ser autónomos (Benson, 2008, p. 26) y por eso el explicitar el papel de la autonomía dentro de clase e intentar emprender el camino hacia ella, les hacía considerar que estaban alejándose de sus objetivos de aprendizaje. Sin embargo, esta actitud había de cambiar y a día de hoy ha quedado claro que ser autónomo supone aprender mejor y que para ello el alumno debe cambiar su actitud.

### **2.6.1. Características del alumno autónomo.**

Breen y Mann (1997) proponen siete cualidades que el alumno autónomo debe poseer o adquirir. Centraremos el siguiente epígrafe en la descripción de estas cualidades.

#### **1. La actitud del estudiante**

Breen y Mann mencionan la actitud como primera cualidad. El alumno autónomo asume el control sobre lo que va a aprender, cómo va a aprender y cuáles son los recursos que utilizará para hacerlo. En este sentido, no podemos entender la autonomía como un compendio de reglas o estrategias que deban aprenderse sino como “way of being” (Breen y Man, 1997) como actitud con la que enfrentarse al mundo.

#### **2. El deseo de aprender**

El deseo de aprender, la motivación, es un elemento crucial cuando hablamos de aprendizaje. En el caso del aprendiz autónomo de lenguas, afirman Breen y Mann (1997), se establece una relación auténtica con el idioma que están aprendiendo.

---

<sup>10</sup> El documento completo del Marco Común de Referencia Europeo para las Lenguas puede consultarse en el siguiente enlace: <https://goo.gl/6jcfv>.



Al hablar de motivación, entramos en la dimensión emocional del aprendizaje. La motivación puede provenir del mero deseo de aprender; es decir, puede ser intrínseca o puede ser instrumental; es decir, se puede querer aprender algo como medio de conseguir otra cosa.

### 3. Un sólido sentido del “yo”

El alumno autónomo es alguien seguro de sí mismo. Consecuentemente, una evaluación negativa de su trabajo por parte del profesor no le hará caer en desánimo, ni debilitará su confianza.

### 4. La capacidad meta-cognitiva

Mención especial merece este punto dada su importancia y por ello nos detendremos en él. Tal y como afirma Jiménez Raya, “un alumno sin conocimiento meta-cognitivo es un alumno sin horizonte. El conocimiento meta-cognitivo permite al alumno controlar, dirigir y valorar críticamente su propio proceso de aprendizaje” (2009, p. 49). En otras palabras, el alumno con capacidad meta-cognitiva es capaz de reflexionar sobre lo que está haciendo y tomar decisiones acerca de qué aprender, cuando, cómo y con qué recursos.

Según Bruner (1997, p. 107), una de las herramientas, o constructo, que ayudan a los alumnos a dar sentido a su proceso de aprendizaje es la actividad reflexiva o meta-cognición, entendida como volver la atención hacia el proceso de aprendizaje. Y esta vuelta de atención o “pensar sobre su pensamiento” puede ser el punto de partida. Desarrollar la conciencia meta-cognitiva, a través del aprendizaje reflexivo, debe ser prioritario, porque es así, afirma Bruner de acuerdo con las teorías constructivistas, como se inicia el buen camino en el proceso de aprendizaje. Este aprendizaje reflexivo pone de relieve el conocimiento personal como fuente de aprendizaje y da lugar a un cambio interno del alumno, cambia su marco conceptual (Boyd y Fales, 1983).

El conocimiento meta-cognitivo puede considerarse un pre-requisito en el camino hacia la autonomía: “el reflexionar permite al alumno convertirse en su propio crítico, evaluar el proceso, una idea o una solución a un determinado

problema desde la perspectiva del espectador” (Jiménez Raya, 2009, p. 48). Kohonen (1992, p. 85) apoya esta idea y sostiene que el aprendizaje es imperfecto hasta que el alumno es capaz de evaluar lo que ha aprendido y cómo lo ha hecho. Sostiene además que esta toma de conciencia es fundamental para el desarrollo del aprendizaje auto-dirigido y, por ende, de la autonomía: “In an important sense, learning remains imperfect until the learner is capable of assessing both what he has learned and how he has done it. Such an awareness is a key for the development of self-directed learning”.

#### 5. Gestión del cambio

Esta característica puede entenderse como consecuencia de la anterior. En efecto, a través de la capacidad meta-cognitiva, que implica planificar, controlar y autoevaluar, los alumnos autónomos son capaces de valorar la utilidad de los recursos y realizar los cambios necesarios. El alumno autónomo es flexible y posee variedad de recursos; por eso es capaz de adaptarse a los distintos cambios que considere oportuno hacer.

#### 6. Independencia

El alumno autónomo, como hemos repetido en varias ocasiones a lo largo de este trabajo, es capaz de asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje (Holec, 1981, p. 3). Esta responsabilidad se ejerce tanto dentro como fuera del aula. En otras palabras, el éxito en el aprendizaje del alumno autónomo es independiente del proceso educativo que esté teniendo lugar en ese momento.

#### 7. Compromiso estratégico con el aprendizaje

Breen y Mann (1997) se refieren aquí al contexto en el que el aprendizaje tiene lugar. El alumno autónomo es capaz de hacer uso de su entorno de manera estratégica. Esto significa que el alumno puede detectar sus propias necesidades, intereses y maneras favoritas de trabajar para identificar objetivos que guiarán sus decisiones sobre los siguientes pasos a tomar.

#### 8. Capacidad de negociar

Por último, Breen y Mann (1997) aluden a la capacidad de negociar y dialogar tanto con el profesor como con el resto de los compañeros. Hemos reiterado la importancia del diálogo al hablar de las características del profesor autónomo y no podíamos dejar de mencionarlo de nuevo al hablar de las características del alumno en su nuevo rol como alumno autónomo.

El diálogo es importante en la relación profesor-alumno, porque a través de él se establece la relación de confianza necesaria para fomentar la autonomía. Es importante también entre alumno-alumno, puesto que es la manera de llevar a cabo las actividades del aula. Dentro de las metodologías que buscan fomentar la autonomía, tales como el aprendizaje cooperativo y colaborativo, el diálogo entre compañeros es una pieza clave. Cotteral y Crabbe (2008, p. 139) añaden, además, el diálogo del alumno consigo mismo a través del proceso reflexivo.

### **2.6.2 Las necesidades del alumno autónomo.**

Tal y como se ha visto en el epígrafe anterior, el alumno autónomo asume un nuevo rol dentro y fuera del aula y presenta por lo tanto unas cualidades diferentes al alumno de aula tradicional. Estamos ante un alumno con una nueva actitud, con motivación para aprender, seguro de sí mismo, con capacidad meta-cognitiva, que sabe gestionar el cambio, que es independiente, que ve en el entorno oportunidades para aprender y que es capaz de negociar a través del diálogo.

Este nuevo alumno, por lo tanto, presentará también unas necesidades diferentes. La universidad de Helsinki puso en marcha un programa de promoción de autonomía entre 1994 y 2004 y en él, entre otras conclusiones relevantes, se detectaron cuatro dimensiones de necesidades de los alumnos autónomos (Kjisik, 2007).

En primer lugar, los alumnos pusieron de manifiesto las necesidades lingüísticas. Se enfatizaba la necesidad del uso activo del idioma a través del diálogo entre alumno-alumno y alumno-profesor. En este sentido, el valor del diálogo es diferente y complementario al que hemos estado refiriendo hasta el momento, puesto que no se utiliza para establecer relación entre los distintos

participantes en el proceso de aprendizaje, ni para la negociación sino como medio y objeto de aprendizaje al mismo tiempo.

Los alumnos deben implicarse en situaciones y actividades auténticas, que tengan en cuenta el contexto. Deben poder explorar fuentes y recursos, utilizando una variedad de herramientas para ampliar su conocimiento y competencia. De acuerdo con las teorías constructivistas, la información nueva se contrasta y combina con el conocimiento previo. Proponen que la realidad se construye a través de la actividad humana y que los individuos crean sus propios significados a través de la interacción con los demás y con el entorno. El énfasis está pues, no en una recepción pasiva de conocimientos, sino en el proceso que lleva a una adquisición más eficaz y además aumenta la competencia y toma de conciencia del aprendizaje (Kjisik, 2007, p. 118).

En segundo lugar, se detectaron necesidades meta-cognitivas. Se ha comentado en el epígrafe anterior como el conocimiento o capacidad meta-cognitiva es esencial en el aprendizaje autónomo y puede ser considerado, incluso, un requisito al iniciar el camino hacia la autonomía. El alumno autónomo, reiteramos de nuevo, tiene la capacidad de planear su aprendizaje, definir sus objetivos, considerar y aplicar métodos de aprendizaje y evaluar su progreso.

Sin embargo, para conseguir llegar a este punto el alumno necesita apoyo. Como ya apuntábamos al hablar de las funciones del profesor de alumnos autónomos, el ayudar a los alumnos a tomar conciencia de su proceso de aprendizaje es una de las nuevas tareas que debe asumir.

Wenden (1998, p. 531) propone cuatro procedimientos para ayudar a conseguir esta toma de conciencia: obtener de datos acerca del conocimiento meta-cognitivo y las creencias de los alumnos; comentar los resultados conseguidos y confrontar puntos de vista alternativos y, por último, reflexionar sobre si es necesario repasar o expandir el conocimiento inicial.

Little (2001, p. 51) sostiene que esta reflexión meta-cognitiva debe hacerse por escrito por varios motivos. En primer lugar, el escribir ofrece el material sobre el

que reflexionar. Además, es más sencillo establecer distancia ante lo escrito para poder analizarlo mejor. En tercer lugar, el proceso reflexivo se facilita si se utilizan notas escritas para articular lo que pensamos. Un valor añadido, además, es que al poner los pensamientos sobre papel en la lengua objeto de estudio, el alumno mejora no solo su control meta-cognitivo sobre el proceso de aprendizaje, sino la conciencia sobre la lengua objeto de estudio y su gramática. De este modo, se ayuda al alumno también en sus necesidades lingüísticas.

Kjisik (2007, p. 120) concluye que este es uno de los grandes retos para el futuro aprendiz autónomo. El alumno, dentro del aula tradicional, ha tenido pocas oportunidades para la reflexión y el análisis. Sin embargo, estos procesos son muy importantes cuando hablamos de promocionar la autonomía en el aula y, por eso, deben construirse dentro del programa para que gradualmente se adopten como comportamientos automáticos del alumno.

En tercer lugar, se abordan las necesidades psicológicas. Comentábamos en el epígrafe anterior cómo el profesor debía prestar apoyo psicológico a los alumnos y ser capaz de motivar, apoyar, ser comprensivo y tolerante, etc. Efectivamente, esta área cubre aspectos que son controlados o gobernados por el contexto de la experiencia personal: motivación, actitudes, creencias y ansiedad.

En el estudio que nos ocupa (Kjisik, 2007) se concluyó que los alumnos sentían que su motivación aumentaba como resultado de la mayor autonomía que habían experimentado dentro del programa. Comentaban que el sentimiento de confianza y responsabilidad depositada en ellos, la libertad de tomar sus propias decisiones y la correspondencia entre su programa de lengua extranjera y sus necesidades en la vida habían tenido efectos positivos en su motivación.

Según el pensamiento constructivo, el aprendizaje se ve afectado por las creencias y actitudes del aprendiz. Todos los alumnos llegan a clase con un conjunto de constructos que afectarán su comportamiento en el proceso de aprendizaje: “Based on their personal learning biographies and experiences, they have different notions on what is good language learning, how language should be studied, what properties good language learners have, and how good they

themselves are at language learning” (Kohonen et al. 2001, p. 39). El aprendizaje autónomo supone adoptar una visión holística de los alumnos, que incluye sus historias, sus creencias, sus sentimientos y sus actitudes (Kjisik, 2007, p. 24) y por eso es necesario tener en cuenta sus necesidades psicológicas.

En cuarto y último lugar, encontramos las conclusiones acerca de las necesidades sociales. Ya se ha comentado en epígrafes anteriores la importancia de la interdependencia, el diálogo, de la interacción; en fin, de la relación con los demás agentes del proceso.

Riley (1988) habla de la importancia del trabajo en grupo en relación a la promoción de la autonomía. Propone que la interacción en grupo es un marco valioso para el desarrollo del proceso de aprendizaje individual porque no solo mejora las destrezas lingüísticas, como ocurría con la reflexión escrita, sino que mejora las destrezas sociales.

Del mismo modo que el profesor de alumnos autónomos exhibía unos atributos más profundos que los que tradicionalmente se le describían, el alumno autónomo presenta unas características particulares y presenta unas necesidades que requieren de una acción especial que debe ser tenida en cuenta dentro de los programas de estudio. Díaz Martínez lo resume de la siguiente manera: “Estamos ante un alumno pensador, que, en interacción con un entorno afectivo propicio, de apoyo no de control, desarrolla su capacidad de saber aprender (y adaptarse a la situación), su motivación intrínseca y su autonomía. A este alumno le corresponde un profesor reflexivo, autónomo, mediador” (Díaz Martínez 2012, p. 23).

En este segundo capítulo se ha ofrecido una aproximación al concepto de autonomía, desde sus orígenes en diversos campos, tales como la filosofía y la política, hasta su aplicación en la educación y, más concretamente en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas.

Además, se ha intentado también conectar la autonomía con diversas teorías de psicología de aprendizaje, en las que resulta un elemento determinante. Se ha hecho referencia, a varios conceptos clave que relacionan la autonomía con el

aspecto social del individuo y no, como se suponía hace años, con su aislamiento. Por último, se ha abordado el tema de los nuevos roles de profesores y alumnos dentro y fuera de pedagogías que buscan la promoción de la autonomía.

Como ha podido observarse, la idea de autonomía resulta muy compleja y existen diversas interpretaciones sobre la misma. En general, las definiciones de autonomía en relación con el aprendizaje de lenguas refieren la idea de responsabilidad sobre el proceso, de asumir el control y de tomar decisiones. Además, es importante el carácter social implícito en el concepto; es decir, las relaciones con el grupo, con los compañeros, así como con el profesor son fundamentales.

Para conseguir la autonomía, es necesario que cambien las relaciones de poder y control dentro del aula; por eso profesores y alumnos deben adoptar un rol diferente al que venían teniendo dentro del aula tradicional. El primer requisito que se necesita para poder promover la autonomía dentro del aula es que el profesor sea, él mismo, autónomo. Una vez que lo consiga, debe emprender el camino que va de profesor de transmisión a profesor de interpretación, desarrollando la competencia y confianza necesarias para ello. Como hemos visto, no se trata de un camino sencillo ni en línea recta, pero, como se intentará demostrar a lo largo de los siguientes capítulos, los resultados serán muy positivos y contribuirán a que los alumnos aprendan mejor.

En lo que respecta al alumno, encontramos que el alumno autónomo posee conocimiento meta-cognitivo que le ayuda a monitorizar su aprendizaje: sabe planificar, controlar y autoevaluar el proceso. Además, se trata de un alumno que está motivado para aprender y tiene compromiso con el aprendizaje.

Profesores y alumnos se relacionan de manera diferente a como lo hacían dentro del aula tradicional y por esta razón el diálogo juega un rol especialmente importante. A través del diálogo, profesores y alumnos negocian los contenidos del curso, la metodología que va a utilizarse o los criterios de evaluación.

Las metodologías activas que introducíamos en el capítulo anterior persiguen, todas ellas, la promoción de la autonomía tanto de alumnos como de profesores dentro del aula. Esta introducción a la idea de autonomía resultaba necesaria puesto que buscaba esclarecer los principios básicos que han generado dichas metodologías. En el siguiente capítulo, se estudiará cómo todas las ideas expuestas anteriormente toman forma concreta dentro de las nuevas metodologías activas y, de manera específica, en el aprendizaje a través de portfolios, tomando como referencia el Portfolio Europeo de Lenguas.



### Capítulo 3: El Portfolio Europeo de las Lenguas

Tal y como se ha analizado anteriormente, el trabajo a través de portfolios puede materializarse de muy diversas formas. Se trata de una herramienta muy flexible y es posible crear un portfolio para cada ocasión dependiendo de las necesidades de enseñanza y aprendizaje. Los portfolios de aprendizaje pueden utilizarse como apoyo al aprendizaje de cualquier disciplina. En el caso concreto del aprendizaje y enseñanza de lenguas, existe un modelo de portfolio que cumple con todos los requisitos que deben estar presentes en cualquier portfolio de aprendizaje: el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL).

El Portfolio Europeo de Lenguas fue una iniciativa del Consejo de Europa que buscaba dar respuesta a las especificaciones teóricas del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), así como a los retos que implica el paradigma educativo en el que nos encontramos.

A continuación, se van a proporcionar distintas definiciones de portfolio de aprendizaje, para más adelante centrarnos en el Portfolio Europeo de Lenguas, su historia, sus funciones, sus objetivos, sus secciones y los proyectos de implementación que han tenido lugar a nivel europeo.

#### 3.1 Definición

Tal y como comentábamos en el capítulo 1, al definir el aprendizaje a través de portfolios, un portfolio o portafolio es “una cartera de mano para llevar libros, documentos, etc.” (RAE, 2014). Como ejemplo en esta acepción, mencionábamos el portfolio del artista, que muestra una colección de trabajos. Se hacía referencia también el portfolio financiero, que ayuda a monitorizar las inversiones. No se van aquí a repetir las distintas definiciones de portfolio, sino que haremos referencia a las definiciones originales del término y recordaremos, a modo de resumen, que un portfolio educativo es una herramienta con unas características muy concretas:

- Supone un proceso de reflexión por parte del aprendiz con el objetivo de que poco a poco pueda ser capaz de responsabilizarse de su propio proceso de aprendizaje.
- Permite al aprendiz ser capaz de identificar lo que es capaz de hacer, lo que sabe y, por lo tanto, cuáles deben ser sus objetivos futuros.
- Fomenta la autonomía del alumno puesto que es él quien decide los trabajos que formarán parte del mismo.

Este tipo de portfolios se han utilizado desde hace años en distintos de programas educativos, especialmente en el ámbito anglosajón. Podemos encontrar ejemplos en organismos como el Servicio Nacional de Salud Británico (*National Health Service*), las Fuerzas Armadas (*Armed Forces*), el Instituto de Arquitectos Británicos (*Royal Institute of British Architects*) y la Real Asociación de Químicos (*Royal Society of Chemistry*).

Por tanto, a partir de estas ideas y definiciones de lo que es un portfolio educativo, podríamos definir el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) como una herramienta educativa, propiedad del aprendiz, que refleja sus destrezas en lenguas extranjeras, fomenta la reflexión sobre el proceso de aprendizaje y la autonomía en el mismo.

El Portfolio Europeo de las Lenguas es una herramienta de aprendizaje de lenguas promovida por el Consejo de Europa con el fin de adaptarse a la nueva realidad intercultural y plurilingüe. Su uso comenzó a promoverse en octubre de 2002, y a partir de entonces, empezaron también a crearse nuevos modelos que darían respuesta a diferentes necesidades educativas dependiendo de la edad y país de los aprendices.

### **3.2 Breve reseña histórica**

Una vez definido de manera general el Portfolio Europeo de Lenguas, se dedicará el siguiente epígrafe a detallar cuál fue su génesis, cuáles fueron sus objetivos y cuáles son sus características.

### 3.2.1 Orígenes del Portfolio Europeo de las Lenguas.

Resulta difícil hablar del Portfolio Europeo de las Lenguas sin hablar del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, puesto que la historia de ambos va estrechamente relacionada. El germen de ambos (Trim, 1997,p. 15) se encuentra en la decisión tomada en el simposio celebrado en Rüşhlikon en 1971<sup>11</sup>, donde se decide valorar un sistema de especificaciones transparentes de dominio para el aprendizaje de idiomas en adultos; es decir, se empieza a trabajar sobre lo que daría lugar al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. A partir de ese momento, empieza a fraguarse la historia tanto del MCER como del PEL en los diversos simposios que se detallan a continuación en la Tabla 4:

**Tabla 4**

*Simposios Europeos sobre puesta en marcha de políticas lingüísticas 1971-2001*

Lugar	Año	Logros
Rüşhlikon (Suiza)	1971	Se decide valorar la viabilidad de un sistema de especificaciones transparentes de dominio para el aprendizaje de idiomas en adultos
St Wolfgang (Austria)	1973	Queda establecido el marco teórico en el que se basaría el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas
Luwigshafen (Alemania)	1977	Se concluye que es posible establecer el sistema de especificaciones que se persigue
Rüşhlikon (Suiza)	1991	Primera referencia a lo que llegaría a ser el PEL
Proyecto de investigación de Swiss National Science Foundation	1993-1998	Proyecto de investigación en el que se desarrollan descriptores para la autoevaluación
Proyecto de investigación de Swiss National Science Foundation	1995	Primer borrador del Portfolio Europeo de las Lenguas
Estrasburgo (Francia)	1997	Se decide desarrollar un Portfolio Europeo de las lenguas basado en el Marco Común de Referencia Europeo para las Lenguas
Ticino (Suiza)	1998	Se decide poner en marcha un proyecto piloto de creación e implantación del Portfolio Europeo de las Lenguas
Cracovia (Polonia)	2000	Resolución sobre el Portfolio Europeo de las Lenguas
Bruselas (Bélgica)	2001	Lanzamiento oficial del MCER y PEL

*Nota: Elaboración propia*

<sup>11</sup> Linguistic content, means of evaluation and their interaction in the teaching and learning of modern languages in adult education. Rüşhlikon, Suiza. 3-7 Mayo.1971.

Como puede observarse en la tabla, es en el simposio que tuvo lugar en Rüşchlikon en 1991 donde surge la primera referencia a lo que llegaría a ser el PEL, como consecuencia del trabajo realizado en los anteriores simposios de 1971, 1973 y 1977. En el primer simposio de 1971<sup>12</sup>, se establecen pequeños grupos de trabajo con el objetivo de comprobar la viabilidad de un sistema de especificaciones transparentes de dominio para el aprendizaje de idiomas en adultos. Los resultados del trabajo de dichos grupos se recogerían en Austria en el simposio celebrado en 1973<sup>13</sup>, donde se presenta el marco teórico en el que el Consejo de Europa ha basó su trabajo para la elaboración del Marco Común de Referencia Europeo para las Lenguas. En el simposio de 1977 en Alemania<sup>14</sup>, los grupos de trabajo concluyen que es posible establecer el sistema de especificaciones que se persigue.

A continuación, se va explicar con más detalle el trabajo realizado en Rüşchlikon en 1991, dada su especial importancia con respecto a la creación del Portfolio Europeo de las Lenguas. El simposio fue organizado por varias instituciones suizas<sup>15</sup> entre el 10 y el 16 de noviembre de 1991. Lo que a continuación se detalla está recogido en las actas del Simposio (Council of Europe, 1992).

Se establecen como objetivos promover y facilitar la cooperación entre instituciones educativas en diferentes países; establecer una base sólida para el reconocimiento de cualificaciones de idiomas y ayudar a estudiantes de lenguas, profesores, diseñadores de cursos y órganos de administración educativa a situar y coordinar sus esfuerzos. Estos objetivos se materializarían en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

---

<sup>12</sup> Linguistic content, means of evaluation and their interaction in the teaching and learning of modern languages in adult education. Rüşchlikon, Suiza. 1971.

<sup>13</sup>Modern languages in adult education: a unit/credit system for modern languages in adult education. St. Wolfgang, Austria 17 - 28 June 1973.

<sup>14</sup>A European unit/credit system for modern language learning by adults. Ludwigshafen-am-Rhein, Germany 7 - 14 September 1977.

<sup>15</sup>Swiss Conference of Cantonal Ministers of Education (EDK/CDIP), Federal Office for Industry and Labour (BIGA/OFIAMT), Federal Office for Education and Science (BBW/OFES), Eurocenters, Coordination Office of the Migros Club Schools (KOST)

No se pretendía desarrollar un examen o un sistema de exámenes, sino un sistema coherente y transparente que posibilitara a los alumnos evaluar su progreso y establecer su nivel con respecto a unos puntos de referencia bien definidos. Por tanto, el Simposio trataría de alcanzar un consenso acerca de los principios a seguir y de evaluar la viabilidad de tal marco.

La primera idea que surge es la de publicar un *pase de lenguas* o *portfolio de lenguas*; es decir, un documento que contendría lo siguiente: una sección en la que fuese posible relacionar cualificaciones formales con una escala europea, que se especificaría en el Marco; otra sección en la que el aprendiz pudiese registrar sus experiencias de aprendizaje de lenguas, y, una tercera con ejemplos del trabajo realizado (Council of Europe, 2000, p. 40). En este primer momento, se establecen, a su vez, tres funciones principales para este *portfolio*:

- Apoyar la motivación en el aprendizaje de lenguas mediante educación continua.
- Mejorar el reconocimiento de los logros de aprendizaje de lenguas mediante un documento de curso europeo.
- Mejorar la coherencia de los sistemas educativos en materia de enseñanza de lenguas.

Por tanto, en este simposio se sientan las bases para la creación de dos herramientas que ayudarán a la promoción de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas europeas (objetivo primordial del Consejo de Europa, COE): el Marco Común de Referencia Europeo y el Portfolio Europeo de las Lenguas, ambas en consonancia con la vocación de transparencia y coherencia de la política lingüística del Consejo de Europa. El presente trabajo se centrará en la segunda de estas herramientas.

Tal y como se venía haciendo en los simposios anteriores, durante este simposio de Rüşhlikon (1991), se establecieron grupos de trabajo que se centrarían en esta ocasión en comprobar las distintas formas y funciones de un Portfolio Europeo de las Lenguas, en el que cada individuo pudiese registrar sus

experiencias de aprendizaje y cualificaciones en el área de lenguas. Ya desde un primer momento, la idea de un portfolio de lenguas presentaba varias ventajas. Los grupos de trabajo veían en el portfolio una herramienta que estimularía y potenciaría el plurilingüismo y el aprendizaje de lenguas. Otra de sus ventajas sería también su efecto beneficioso en el diseño y la metodología de la enseñanza de idiomas.

El primer paso fue desarrollar un proyecto de investigación (que llevaría a cabo la SNF, *Swiss National Science Foundation*) en el que se desarrollarían una serie de descriptores que debían detallar la competencia lingüística para una amplia escala de niveles desde una perspectiva comunicativa. El proyecto<sup>16</sup> se desarrolló entre 1993 y 1998 y las escalas de descriptores desarrolladas serían la base para la creación de un primer borrador del Portfolio Europeo de las Lenguas. Durante los primeros dos años se llevó a cabo la primera fase del proyecto, la empírica, que implicó a dos mil setecientos aprendices y doscientos noventa profesores de distintos sectores de la educación, desde secundaria a enseñanza de adultos. En 1995, el grupo de trabajo presenta el primer borrador del Portfolio Europeo de las Lenguas.

Este primer borrador aparece en forma de fotocopias, que se distribuyen a los profesores que forman parte del grupo de investigación para que lo valoren y critiquen. Para este primer portfolio, se utilizan las escalas de descriptores desarrolladas por los participantes en el proyecto de las SNF, pero algunos han de ser reescritos para que puedan cumplir con su función de auto-evaluación. Además de otros instrumentos, se crea en este punto el cuadro de auto-evaluación. A continuación, el modelo suizo se elabora en inglés, francés y alemán y se traduce al italiano antes de enviarlo a los profesores que debían valorarlo y ponerlo en práctica. Este primer borrador del Portfolio Europeo de las Lenguas suizo ya contenía los mismos elementos que el PEL que se publicaría en 1999 para el pilotaje oficial.

---

<sup>16</sup> "Evaluation and self-evaluation of foreign-language competences at interfaces of the Swiss education system" G. Schneider (Universidad de Friburgo), Brian North (Eurocentres, Zurich) y René Richterich (Universidad de Lausanne).

En abril de 1997, en Estrasburgo, con ocasión de la clausura de la conferencia del Consejo de Europa sobre el proyecto *Language Learning for European Citizenship* (Council of Europe, 1989), con delegados de cuarenta países miembros, se decide desarrollar un Portfolio Europeo de las Lenguas de acuerdo con el MCER. En este punto, se enviaron a los delegados borradores desde Francia, Alemania, Reino Unido y Suiza, junto con una serie de propuestas para el desarrollo de distintos Portfolios según las distintas categorías de aprendices de lenguas. El informe final del proyecto incluía, además, recomendaciones sobre la manera en que debía implantarse el PEL. Una de ellas sería que habría que comenzar por poner en marcha una fase experimental.

En enero de 1998, tuvo lugar en Ticino, Suiza, el primer encuentro para la puesta en marcha experimental de un Portfolio Europeo de las Lenguas. El proyecto piloto se llevaría a cabo a lo largo de los tres años siguientes y en él participaron quince países: Austria, Suiza, República Checa, Alemania, Francia, Finlandia, Reino Unido, Hungría, Italia, Irlanda, Holanda, Portugal, Rusia, Suecia y Eslovenia, además de tres Organizaciones No Gubernamentales: EAQUALS (*Evaluation and Accreditation of Quality in Language Services*), CERCLES (*European Confederation of Language Centres in Higher Education*) y el ELC (*European Language Council*).

Durante la vigésima Conferencia de Ministros de Educación del Consejo de Europa en Cracovia, Polonia, del 15 al 17 de octubre de 2000, teniendo en cuenta los resultados positivos que se obtuvieron en la fase piloto 1998-2000 (Schärer, 2000) llevada a cabo en quince Estados Miembros, se adoptó la resolución sobre el Portfolio Europeo de las Lenguas (Council of Europe, 2000), con el fin de explorar su potencial práctico, su viabilidad y los efectos que tendría su implantación en aprendices y profesores. Asimismo, se validaron seis modelos de PEL. Actualmente, existen 141 modelos validados de los 33 estados participantes<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> La información oficial sobre número de PEL y países participantes en el proyecto se encuentra disponible en el siguiente enlace <http://goo.gl/BPtXwY>.

Dicha resolución recomienda a los gobiernos de los Estados Miembros que, en armonía con sus políticas educativas, propicien las condiciones adecuadas para la implantación y el uso extendido del PEL de acuerdo con los principios y directrices expuestos por el Comité de Educación (Council of Europe, 2000). Un año después y con ocasión de la Conferencia del Consejo de Europa en Bruselas<sup>18</sup> para el Año Europeo de las Lenguas, se lanzan oficialmente el MCER y el PEL.

### 3.2.2 Objetivos del PEL.

Teniendo en cuenta que, tanto el Portfolio Europeo de las Lenguas, como el Marco Común de Referencia Europeo son documentos desarrollados y promovidos por el Consejo de Europa, ambos comparten algunos objetivos que pasamos a resumir en la tabla 5.

**Tabla 5**

*Objetivos MCER y PEL*

<b>Objetivos comunes MCER y PEL</b>	<b>Objetivos PEL</b>
Proteger y desarrollar la herencia cultural y la diversidad de Europa como fuente de enriquecimiento mutuo.	Fomentar el aprendizaje autónomo.
Facilitar la movilidad de los ciudadanos, así como el intercambio de ideas.	Fomentar el aprendizaje de idiomas durante toda la vida.
Desarrollar un enfoque de la enseñanza de lenguas basado en principios comunes.	
Promover el plurilingüismo.	

*Nota: Elaboración propia.*

El capítulo anterior tenía la autonomía como tema central y en él veíamos como la idea de fomentar el aprendizaje autónomo no es nueva, sino que está muy presente desde los años setenta en proyectos educativos de todo tipo. Se dice que un alumno es autónomo cuando es capaz de asumir responsabilidad sobre su proceso de aprendizaje y ejercer esta responsabilidad en un esfuerzo continuo por entender qué, por qué y cómo aprender (Holec, 1979; Boud, 1988; Little, 1991).

---

<sup>18</sup> 7-8 Diciembre, 2001, Bruselas, Bélgica.



Conseguir que los alumnos sean autónomos no es un proceso rápido ni sencillo, ya que exige un cambio de actitud en estudiantes y profesores, como ya se ha comentado en el capítulo anterior. El aprendizaje autónomo está muy relacionado con el aprendizaje durante toda la vida, puesto que el alumno autónomo busca y encuentra aprendizaje más allá del aula. El PEL recoge todas las experiencias de aprendizaje que el aprendiz de lenguas haya tenido tanto dentro como fuera del aula en cualquier circunstancia de su situación personal, tratando así de cumplir con ambos objetivos.

Estos dos objetivos propios del PEL, fomentar el aprendizaje autónomo y el aprendizaje de idiomas para toda la vida, muestran su carácter de herramienta, de instrumento que pone en práctica la filosofía del Marco y además presenta la suya propia. El PEL está encaminado a desarrollar conciencia de aprendizaje (*learning awareness*), está dirigido directamente al aprendiz, mientras que el MCER es un documento que propone directrices generales. Ambos son instrumentos de control de aprendizaje, pero actúan a diferente nivel: el PEL con el aprendiz y el MCER con las instituciones educativas.

### 3.2.3 Características del PEL.

El documento *Principios y directrices* (COE, 2000) establece cuales son las principales características del PEL, que se podrían clasificar de la siguiente manera:

**Tabla 6**

*Características del Portfolio Europeo de Lenguas*

<b>Características básicas de contenido</b>	<b>Características extra-curriculares</b>	<b>Características referidas a la relación alumno-PEL</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tiene función pedagógica y de información</li> <li>• Basado en el MCER</li> <li>• Incorpora unas características mínimas comunes que lo hacen reconocible y comprensible</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es una herramienta para promover el plurilingüismo y el pluriculturalismo</li> <li>• Valora la competencia lingüística e intercultural dentro y fuera de la educación formal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Propiedad del estudiante, que debe hacer una auto-evaluación regular</li> <li>• Potencia la auto-evaluación</li> <li>• Uno de una serie de modelos de PEL que el estudiante individual tendrá a lo largo de su vida</li> </ul>

*Nota: Elaboración propia*

### 3.2.3.1 Características básicas de contenido.

Las características básicas en cuanto al contenido del PEL son las siguientes:

- a. Tiene función pedagógica y de información.

El PEL tiene función pedagógica y de información. En su función informativa, suplementa certificados y diplomas oficiales con información sobre la experiencia del aprendiz como estudiante de lenguas. El PEL muestra también evidencia concreta sobre su competencia en lenguas extranjeras. El Pasaporte de Lenguas, la parte del PEL que mejor refleja esta función informativa, muestra cuántas lenguas conoce el aprendiz y a qué nivel en cada una de las destrezas. El Pasaporte de Lenguas contiene también los certificados que el estudiante ha conseguido y resume las experiencias de aprendizaje tanto en contextos académicos como no académicos dentro y fuera del país en el que se hablan las lenguas que son objeto de estudio.

La función pedagógica pretende promover el plurilingüismo, fomentar la conciencia cultural, hacer el proceso de aprendizaje más transparente para el aprendiz y fomentar el desarrollo de la autonomía. La Biografía Lingüística es la parte del PEL que desarrolla esta función pedagógica de manera más clara. En el e-PEL +14 creado por el Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos<sup>19</sup> (OAPEE), que es en el que se centrará el presente trabajo, el aprendiz encontrará secciones tales como *Aprender a Aprender*, *Actividades de Aprendizaje* o *Tablas de Autoevaluación*, con claro valor pedagógico.

Ambas funciones son interdependientes, puesto que para que el PEL sea una herramienta informativa con validez, debe establecerse primero como una ayuda para el aprendizaje (Little, 2011, p. 9).

- b. Está basado en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas.

---

<sup>19</sup> Modelo acreditado 105-2010 Spain - Ministry of Education and Science - Model for learners aged 14+electronic ELP

Como ya hemos expuesto anteriormente, existe una estrecha vinculación entre el MCER y el PEL. Los niveles que establece el Marco han de aparecer en las tablas para la autoevaluación del PEL (a excepción del PEL para educación infantil) y la función informativa dependerá del uso coherente de las mismas.

- c. Incorpora unas características mínimas comunes que lo hacen reconocible y comprensible.

La diversidad es una característica esencial de Europa y, por tanto, parece inevitable que los principios del PEL se trasladen de distinta manera en los distintos países. Por eso, los distintos PEL publicados ofrecen una considerable variedad de diseño, forma y contenidos. A pesar de esto, todos siguen los principios comunes.

#### **3.2.3.2 Características extra-curriculares.**

Las características extra-curriculares son aquellas que no están relacionadas con el aprendizaje formal del alumno, sino que sitúan el aprendizaje de lenguas en un contexto más amplio. Desde esta perspectiva el PEL presenta las siguientes características:

- a. Es una herramienta para promover el plurilingüismo y el pluriculturalismo.

La pluralidad lingüística y cultural del continente europeo es una de sus características básicas y es uno de los principios que sustentan la Unión Europea. Estas distintas culturas y lenguas coexisten en el ámbito europeo y están cada vez más en contacto, debido en gran medida a la creciente llegada de inmigrantes con sus distintas lenguas y culturas. Existe, por tanto, la necesidad social de formar ciudadanos plurilingües para conseguir que esta diversidad no suponga una barrera en la comunicación, sino que sea una fuente de enriquecimiento y entendimiento mutuo. La movilidad europea, la cooperación, la superación de prejuicios y la no discriminación pasan por un mejor conocimiento de las lenguas europeas.

- b. Valora la competencia lingüística e intercultural dentro y fuera de la educación formal.

La necesidad social mencionada anteriormente de formar individuos plurilingües y pluriculturales sobrepasa los límites de enseñanza formal y es necesario que se desarrolle a lo largo de toda la vida. El PEL es una herramienta diseñada para estimular y apoyar el aprendizaje, no sólo durante los cursos académicos, sino más allá, desde la infancia hasta la edad adulta. Es una herramienta para promover la autonomía del alumno, dado que implica a los estudiantes en la planificación, seguimiento y evaluación de su aprendizaje.

### ***3.2.3.3 Características referidas a la relación alumno-PEL.***

Por último, el PEL incluye características que dejan de manifiesto cual es la relación entre el estudiante y su documento.

- a. Propiedad del estudiante, que debe hacer una auto-evaluación regular.

El PEL es un documento personal que el titular debe mantener y utilizar. No se trata de un documento que las instituciones puedan usar como instrumento de control, sino que estas deben encargarse únicamente de fomentar y facilitar su uso. El Portfolio supone para el titular un medio reconocible que le permite registrar sus habilidades lingüísticas y acreditarlas cuando debe suministrar información sobre ellas ante distintas instituciones en cualquier país de Europa. Es importante por ello, que el titular realice una auto-evaluación continuada y lo mantenga actualizado.

- b. Potencia la auto-evaluación: la evaluación del profesor es independiente de la evaluación del alumno.

La auto-evaluación se considera una estrategia innovadora de evaluación y, como se ha comentado en el primer capítulo del presente trabajo, es fundamental dentro de cualquier metodología activa y, por tanto, dentro del aprendizaje a través de portfolios. A los alumnos les resulta motivador autoevaluarse dentro de un sistema de niveles europeos, sin embargo, el uso de esta estrategia de

aprendizaje no está aún muy extendido y supone un reto para la formación de profesores. (Little, 2007, p. 13)

- c. Es uno de una serie de modelos de PEL que el estudiante individual tendrá a lo largo de su vida.

Existen distintos modelos de PEL que se crean para adaptarse a distintas circunstancias, instituciones, perfiles de aprendiz, etc. Consecuentemente, el aprendiz tendrá más de un PEL a lo largo de su vida.

### **3.3 Secciones del Portfolio Europeo de las Lenguas**

El PEL está estructurado en tres Secciones: Pasaporte, Biografía y Dossier. Estas forman parte del núcleo común de todos los PEL, sin embargo, los impresos que las conforman, en el caso de los PEL en papel, o las secciones, en el caso de los PEL electrónicos, pueden variar en función del país o del tipo de aprendiz al que se dirija.

#### **3.3.1 El Pasaporte Lingüístico.**

El Pasaporte Lingüístico es el primer documento que encontramos dentro del PEL. Schneider y Lenz (2001, p. 16) ilustran el contenido del Pasaporte y explican que se trata de un documento en el que el titular refleja lo que es capaz de hacer en distintas lenguas.

El Pasaporte lingüístico contiene un cuadro de autoevaluación mediante el cual el titular puede reflejar su competencia lingüística según destrezas (hablar, conversar, leer, escuchar y escribir); es decir, el alumno puede, ya a partir de este primer documento, reflexionar sobre el hecho de que es muy posible que su nivel de competencia de las lenguas sea distinto en cada una de las destrezas. En el Pasaporte se registran también los certificados y acreditaciones que el titular haya ido acumulando a lo largo de su experiencia como aprendiz de idiomas.

El término *pasaporte* nos hace pensar en un documento que identifica a una persona y que es necesario para poder viajar de un sitio a otro. En efecto, ese es el espíritu del Pasaporte: facilitar la movilidad. Este es el motivo por el cual el

Consejo de Europa ha promovido un modelo estándar del Pasaporte de los PEL para adultos que se incluye dentro del Europass. El Europass es un “dossier de documentos que ayuda a los ciudadanos a comunicar de manera clara y sencilla las aptitudes, las titulaciones y certificaciones adquiridas a lo largo de la vida, tanto entre países como entre sectores” (Organismo Autónomo de Programas Europeos, 2011)<sup>20</sup>. Este dossier engloba cinco documentos: Curriculum Vitae, Pasaporte de Lenguas, Documento de movilidad, Suplemento al título y Suplemento al título superior. Estos documentos se deberán cumplimentar dependiendo del historial de cada individuo. Su principal objetivo es facilitar la movilidad de los estudiantes y trabajadores que deseen trabajar o solicitar la admisión en algún programa educativo o formativo en cualquiera de los Estados Miembros de la Unión Europea.

### **3.3.2 La Biografía Lingüística.**

La Biografía Lingüística es la parte del PEL que está más relacionada con su función pedagógica, puesto que es aquí donde el alumno describe su proceso de aprendizaje. Contiene los impresos donde el alumno se autoevalúa, describe las actividades de aprendizaje que más le ayudan a aprender, reflexiona sobre el uso de estrategias de aprendizaje, fija nuevos objetivos, y donde detalla sus experiencias lingüísticas y culturales fuera de la educación formal (Lenz y Schenider, 2000, p. 7). La Biografía Lingüística es la parte más extensa del PEL y la más versátil para su uso dentro del aula puesto que en ella encontramos los documentos que requieren un mayor proceso de reflexión. Mediante ella, el alumno se ve implicado en la planificación, registro y evaluación del proceso de aprendizaje; estrategias meta cognitivas que se encuentran presentes en el trabajo con todas las metodologías activas.

### **3.3.3 El Dossier.**

El Dossier es la sección que más recuerda a aquel portfolio del artista que inspiró la idea del PEL (Little y Percklova, 2002, p. 8). En él se recogen las

---

<sup>20</sup> El Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos (OAPEE) fue el responsable de la elaboración de los cuatro modelos PEL en España.

muestras del trabajo del alumno. El Dossier del e-PEL +14 es una carpeta repositorio en la que el titular almacena trabajos. Es el titular el que debe decidir qué proyectos, grabaciones, etc debe incluir en su PEL. Dado que estos trabajos son los que el alumno presentará como muestra de lo que sabe hacer en lenguas extranjeras, debe tratarse de tareas significativas para el titular.

### **3.4 Funciones del Portfolio Europeo de las Lenguas**

Los objetivos políticos del Consejo de Europa que el PEL comparte mencionados anteriormente son apoyados por sus dos funciones: función pedagógica y función informativa.

#### **3.4.1 Función Pedagógica.**

La función pedagógica del PEL intenta conseguir que el proceso de aprendizaje sea más visible para los aprendices, ayudándoles a desarrollar la capacidad de organización, reflexión y de autoevaluación; es decir, de mejorar sus estrategias meta cognitivas, lo que incidirá en el aumento de su autonomía como estudiantes. De esta forma, podrán, poco a poco, asumir cada vez más responsabilidad sobre su aprendizaje (Little y Perclová, 2002, p. 26). El objetivo de esta función coincide con el énfasis en *aprender a aprender* y en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico que podemos encontrar cada vez más presentes en currículos regionales y nacionales gracias, entre otras cosas, a la implementación de metodologías activas.

La función pedagógica del PEL se centra pues en el aprendizaje de lenguas como proceso (Kohonen, 2002, p. 84). Conseguir esta visibilidad del proceso es tarea del profesor, que debe enseñar a los alumnos cómo autoevaluarse; fomentar que los estudiantes aprovechen todas las oportunidades de aprendizaje disponibles, tanto dentro como fuera del aula y guiarles para que lo consigan. El resultado es que la docencia se vuelve más dinámica, puesto que los alumnos comprenden que ellos también tienen responsabilidad sobre lo que ocurre dentro del aula (Little y Perklová, 2002, p. 26).

### **3.4.2 Función Informativa.**

El PEL documenta las capacidades lingüísticas de su titular de manera exhaustiva, informativa, transparente y fidedigna (Parlamento Europeo, 2004. p. 26). Ayuda al titular a dejar constancia del nivel de competencia alcanzado en una o varias lenguas extranjeras y en cada una de las destrezas; da cuenta de las experiencias formales y no formales de aprendizaje que el titular ha vivido; muestra la autoevaluación que este ha hecho de sus capacidades; presenta una recopilación de tareas que reflejan, de forma práctica, lo que el titular puede hacer en lenguas extranjeras. Por todo esto, el PEL es una fuente de información tremendamente útil para quien necesite comprobar las habilidades lingüísticas del titular.

La función informativa “concuerta con el interés del Consejo de Europa por a) facilitar la movilidad individual y b) unir cualificaciones regionales y nacionales a las normas internacionalmente aceptadas” (Little, 2003, p. 3).

Las distintas versiones del PEL dependiendo de la edad del aprendiz al que van dirigidos pueden poner énfasis en una u otra función. La función informativa es especialmente importante en el PEL de adultos, y es por ello, que este es el único que tiene Pasaporte, que es la sección del PEL eminentemente informativa.

## **3.5 El Portfolio Europeo de las Lenguas en Europa**

Una vez analizado el PEL como herramienta, se procederá a revisar los distintos proyectos de creación y de implementación desarrollados a nivel europeo.

### **3.5.1 Proyectos de creación.**

El creciente interés por unirse a la política europea en materia de lenguas llevó a la aparición incesante de portfolios. En un principio se establecieron, según los Principios y Directrices (Language Policy Division, 2000, p. 27), tres tipos fundamentales de PEL: el PEL de niños (hasta 12 años), el PEL para jóvenes (12-20 años) y el PEL para adultos, dado que el aprendizaje de lenguas es distinto en



cada una de esas etapas. Cada una de ellas requiere distintos objetivos, distinta motivación, distintos métodos, distintos lugares y distinto valor del aprendizaje en general.

Sin embargo, se desarrollaron otros tipos de PEL, puesto que esta clasificación resultaba demasiado amplia. Schneider y Lenz (2000, p. 11) recuerdan que durante la adolescencia existen cambios fundamentales a nivel cognitivo, emocional y social y sugieren la creación de diferentes tipos de PEL dentro de la adolescencia: uno para aprendices entre 10-12 años, otro entre 11-15 años (los años de enseñanza obligatoria) y un último para mayores de 15 años. El desarrollo de un PEL para aprendices de más de 15 años se debe a que el desarrollo cognitivo y las necesidades de los adolescentes mayores de 15 años son muy similares a las de los adultos. Schneider y Lenz (2000, p. 11) argumentan que es conveniente que exista un único PEL para mayores de 15 años, puesto que resultaría muy complicado diseminar un PEL para aquellos adultos que hayan abandonado la educación formal. La existencia de un único PEL para jóvenes entre 12 y 20 años se presenta como desventaja también a la hora de buscar trabajo y tener que mostrar un PEL diseñado para niños.

Actualmente, existen 141 portfolios validados por el Consejo de Europa, que pasamos a detallar en las siguientes figuras (Figura 3, 4, y 5). Hemos dividido la clasificación general en: PEL infantil (3-6 años), PEL Educación Primaria (6-11 años), PEL Educación Secundaria (12-16 años) y PEL jóvenes y adultos (mayores de 16 años).<sup>21</sup>

En primer lugar, mostramos los países que cuentan con portfolios para Educación Infantil que son España, Polonia, Suiza y Alemania.

---

<sup>21</sup> Las edades son aproximadas y dependen del sistema educativo de cada país

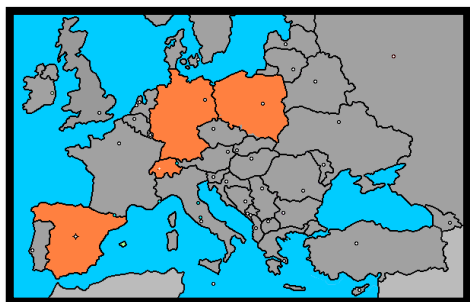


Figura 3. Mapa de Portfolios validados para Educación Infantil. Fuente: Elaboración Propia.

Los PEL para Educación Primaria, por orden de validación son: Francia, Reino Unido, Irlanda, Hungría, República Checa, Italia, Rusia, Alemania, Holanda, España, Bulgaria, Suecia, Polonia, Croacia, Turquía, Armenia, Latvia, Austria, Suiza, Noruega, Grecia, Portugal, Eslovenia, Bélgica y República Checa.

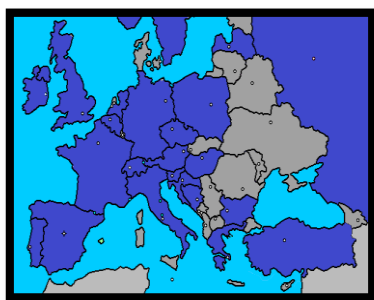


Figura 4. Mapa de Portfolios validados para Educación Primaria. Fuente: Elaboración Propia.

Los PEL validados para Educación Secundaria por orden de validación son: Alemania, República Checa, Irlanda, Hungría, Portugal, Italia, Rusia, Holanda, República Eslovaca, Grecia, Francia, Alemania, España, Austria, Suecia, Polonia, Suiza, Italia, Croacia, Islandia. Turquía, Chipre, Estonia, Noruega, Bélgica, Albania, Lituania, Montenegro y República Checa.

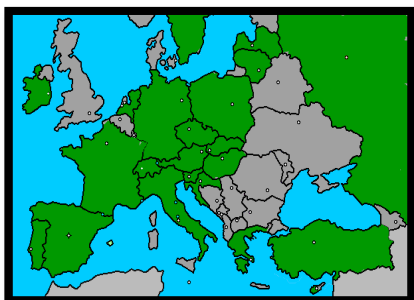


Figura 5. Mapa de Portfolios validados para Educación Secundaria. Fuente: Elaboración Propia.

Los países con PEL para jóvenes y adultos validados por el COE son: Rusia, Irlanda, República Checa, Austria, Italia, Bélgica, Francia, Turquía, Austria, Lituania, Islandia, Croacia, Eslovenia, Albania, Italia, España, Francia y República Eslovaca.

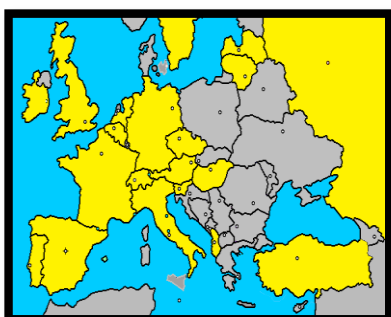


Figura 6. Mapa de Portfolios validados para Jóvenes y Adultos. Fuente: elaboración Propia.

Con respecto a la formación profesional, los países que validaron sus PEL fueron Holanda, Rusia, Bulgaria, Polonia y España.

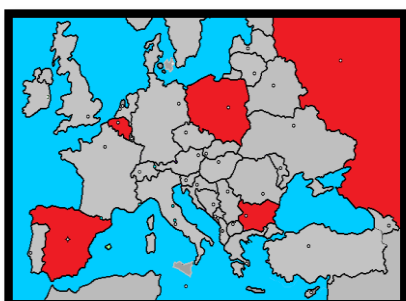


Figura 7. Mapa de Portfolios validados para Formación Profesional. Fuente: elaboración propia.

Por último, los países con PEL para inmigrantes son únicamente Irlanda y Noruega.

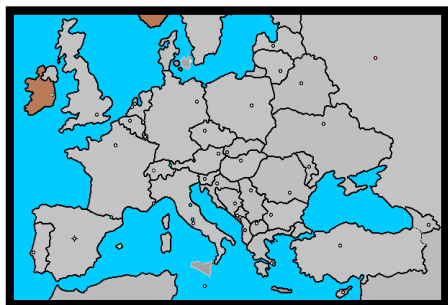


Figura 8. Mapa de Portfolios validados para Inmigrantes. Fuente: elaboración propia.

Dentro de la clasificación por edades, podemos encontrar distintos tipos de PEL que se han desarrollado teniendo en cuenta los fines específicos de los aprendices: Portfolios Vocacionales, diseñados para aprendices en enseñanza secundaria de tipo profesional (Reino Unido, Holanda, Suecia y Bulgaria); Portfolios para inmigrantes que necesitan aprender la lengua del país de destino (Irlanda); Portfolio para aprendices de idiomas dentro de la educación superior (Cercles y Francia) y Portfolios para los profesionales de idiomas (Portfolio para traductores e intérpretes, Rusia). En los últimos años, se han desarrollado también Portfolios en soporte electrónico. Los primeros portfolios electrónicos validados fueron los desarrollados por las asociaciones EAQUALS-ALTE (2000) y el creado por el *Dutch National Bureau for Modern Languages* (2007). Años después, aparecieron el e-PEL+14 (2010) desarrollado por el OAPEE en España (objeto del presente trabajo); el modelo e-PEL para aprendices con discapacidad visual +16 (2010) en Bulgaria; el modelo para estudiantes (2010) en Italia; y los modelos para estudiantes de Educación Primaria y Secundaria (2010) en Turquía (Little, Goullier y Hughes, 2011, p. 30).

### **3.5.2. Proyectos de Implementación.**

Los distintos proyectos de implementación se llevaron a cabo en tres fases. En primer lugar, se comenzó por poner en marcha un proyecto piloto entre los años 1998 y 2000. Tras los buenos resultados obtenidos en dicha fase, se decide comenzar una nueva fase entre los años 2000 y 2004. Por último, entre los años 2005 y 2009 tiene lugar la tercera fase del proyecto.

#### ***3.5.2.1 La fase piloto 1998-2000.***

El Comité de Educación del Consejo de Europa puso en marcha una fase piloto de implantación del PEL entre los años 1998 y 2000 en la que participaron tres instituciones internacionales (CERCLES, EAQUALS y ELC) y 15 Estados Miembros: Austria, República Checa, Finlandia, Francia, Alemania, Hungría, Irlanda, Italia, Holanda, Portugal, Rusia, Eslovenia, Suecia, Suiza y Reino Unido (Little et al., 2011, p. 8)<sup>22</sup>. Se trataba de probar el funcionamiento del PEL en distintos contextos educacionales y con grupos de estudiantes de distinto perfil antes de tomar la decisión de implantar el PEL a gran escala a nivel europeo. Los proyectos piloto abarcaron todos los sectores educativos: Educación Primaria, Educación Secundaria, Formación Profesional, Universidad y Enseñanza de Adultos.

Los proyectos piloto variaron mucho en tamaño y alcance. El proyecto suizo fue el más ambicioso, con un número aproximado de 10,000 aprendices (del total de 30,000 que tomaron parte en total). Los proyectos franceses involucraron a 5,000 aprendices, al igual que el proyecto holandés. Hubo también proyectos mucho más pequeños, como el de Finlandia (360 aprendices), Rusia (290), o Suecia (135). Los Portfolios utilizados fueron también diferentes, aunque el modelo principal que sirvió de referencia en la mayoría de los proyectos piloto fue el suizo, que estaba explícitamente relacionado con el MCER e incluía tablas para autoevaluación (Little et al., 2011, p. 9).

---

<sup>22</sup> La información completa sobre número de participantes de cada país, persona de contacto y niveles educativos que se trataban se encuentra disponible en el siguiente enlace <https://goo.gl/ZFNKqz>.

A lo largo de los dos años y medio que duraron los proyectos piloto, tuvieron lugar siete seminarios internacionales en Suiza, Finlandia, Alemania, Holanda, Hungría, Eslovenia y Francia. En estos seminarios se reunían los coordinadores de los proyectos para compartir experiencias, tratar problemas y planear proyectos futuros. Las conclusiones finales de estos seminarios, así como los resultados del proyecto se encuentran recogidas en el informe de valoración final de la fase piloto (Schärer, 2000). La información que se detalla a continuación se basa en dicho informe.

La fase piloto tenía varios objetivos específicos. Los resumimos en la Tabla 7:

**Tabla 7**

*Objetivos Fase Piloto del Portfolio*

Diseñar y evaluar distintos modelos de Portfolio
Explorar procedimientos y métodos adecuados para la implantación
Explorar el impacto en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como en estudiantes y profesores
Verificar la compatibilidad entre los objetivos europeos comunes y los propios de cada nación e institución
Clarificar el núcleo europeo común e identificar los aspectos que necesitan ser modificados o adaptados
Comprobar la aceptación de un PEL por alumnos, profesores, instituciones educativas, padres y empleadores
Comprobar el posible valor de mercado y la aceptación a nivel político
Sentar las bases para un desarrollo posterior y la implantación a un nivel más amplio

*Nota: Elaboración Propia*

Debido a la brevedad del proyecto, no se obtuvieron resultados científicamente medidos, sino resultados cualitativos y cuantitativos que provenían de cuestionarios, observación en el aula, entrevistas, talleres de formación, etc.

Los resultados que se obtuvieron con respecto a distintos aspectos del PEL y su implantación son los siguientes (Schärer, 2000):

- a. Resultados con respecto al producto
- b. Resultados sobre las funciones
- c. Resultados con respecto a las necesidades institucionales

d. Resultados relacionados con los objetivos del PEL

A continuación, se van a resumir brevemente los datos obtenidos con respecto a los aspectos que se acaban de mencionar.

a. Resultados con respecto al producto.

Estos resultados mostraban que los alumnos valoraban positivamente las dimensiones europeas del Portfolio. Sin embargo, las características que los alumnos valoraban más positivamente son: que el PEL esté adaptado a las distintas necesidades según su edad; que el PEL esté relacionado con los currículos nacionales e institucionales y, por último, que las instrucciones sobre cómo utilizarlo aparezcan en la lengua materna del alumno. Teniendo en cuenta estos resultados, algunos coordinadores de los distintos proyectos decidieron mejorar sus portfolios para las siguientes fases de experimentación.

b. Resultados sobre las funciones.

Como se ha comentado anteriormente, el Portfolio Europeo de las Lenguas tiene dos funciones: informativa y pedagógica. En este primer proyecto piloto, la investigación se centró fundamentalmente en la función pedagógica, puesto que la evaluación de la función informativa habría requerido un proyecto más a largo plazo.

En líneas generales, los resultados de la investigación mostraban que el uso del PEL promovió la reflexión sobre el proceso de aprendizaje. Según el informe oficial (Schärer, 2000), el uso del PEL ayudó a profesores y alumnos a reflexionar sobre las razones que les llevaban a aprender un idioma, el proceso de aprendizaje y los criterios de evaluación. Un 68% de los alumnos consideraron que el tiempo que emplearon trabajando con el PEL fue tiempo bien aprovechado. Con respecto a los profesores, el 70% vio en el PEL una herramienta útil para los alumnos y un 78% consideró que era también útil para los profesores. Mención especial merece el papel de la auto-evaluación, puesto que resultó ser una estrategia de aprendizaje que motivó a los alumnos; un 70% planteó que el PEL les ayudaba a autoevaluarse y que además era muy útil para ellos contrastar su autoevaluación

con la del profesor. Por otro lado, se planteaba la duda de cuál es su estatus, es decir, cómo se utilizaría en la evaluación final y si sería aceptada por futuros empleadores. Se cuestionó también la capacidad de los alumnos para autoevaluarse, puesto que, en un 46% de los casos, los profesores no estaban de acuerdo con las autoevaluaciones hechas por los estudiantes (Little and Hughes, 2011, p. 9).

Con respecto a la función informativa, tanto los profesores como los alumnos manifestaron su deseo de ver de manera más clara cómo se utilizaría la autoevaluación en la evaluación final del aprendizaje; cómo se vincula el PEL con los exámenes y si la autoevaluación sería aceptada por los empleadores. Pedían, pues, herramientas transparentes de evaluación y conexiones entre PEL y exámenes y diplomas nacionales.

En general, hubo acuerdo en que la formación de profesores y alumnos era esencial si se quería utilizar el PEL como herramienta tanto pedagógica como informativa que promueva y desarrolle la capacidad de autoevaluación y facilite y fomente la autonomía.

c. Resultados con respecto a las necesidades institucionales.

El apoyo institucional resulta de vital importancia, puesto que los alumnos necesitan saber en qué medida el PEL tiene vigencia. En cuanto a los profesores, tras el proyecto piloto, se desprendió que necesitaban saber cuánto apoyo institucional iban a recibir y cómo se relacionaba el PEL con los currículos nacionales.

El papel de las instituciones resultaba relevante también, puesto que la implicación institucional resultó ser un factor de motivación para los profesores voluntarios que participaron en el proyecto piloto. Cuanto más grande era el proyecto y, por tanto, contaba con mayor apoyo institucional, más motivados estaban los participantes.

d. Resultados con respecto a la viabilidad.



En líneas generales se concluyó que la implantación del PEL era positiva, dado que trataba temas educativos clave (autoevaluación, autonomía, aprendizaje para toda la vida) y resultaba viable desde el punto de vista pedagógico. La brevedad del proyecto no permitió comprobar el posible valor de la función informativa (Schärer, 2000).

Los resultados del proyecto piloto demostraban que el PEL cumpliría sus objetivos si se conseguían reunir las condiciones adecuadas para su implantación, recogidas en las conclusiones del informe elaborado por Rolf Schärer<sup>23</sup> y resumidas a continuación (2000, p. 30).

Los resultados del proyecto demostraban que el PEL era tanto más efectivo cuanto más incorporado dentro de la realidad educativa de cada país se encontrase, por lo tanto, sería deseable que esto ocurriera en los países que decidieran implementar el PEL de manera sistemática. Además, la transparencia de objetivos en relación con el MCER aparece también como requisito que facilita la implementación del Portfolio. Se resalta también la necesidad de cooperación entre instituciones, entre profesores y alumnos, entre especialistas, etc. Será importante que exista retroalimentación entre los distintos países implicados y la formación de alumnos y profesores. En general, el informe concluye diciendo que se necesitará tiempo y esfuerzo para la implementación.

De esta forma, con recomendaciones, algunas conclusiones y algunas incertidumbres se dio por finalizada la fase piloto y comenzaron los proyectos de implantación propiamente dichos. Con motivo del año Europeo de las Lenguas en 2001, se decide publicar el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y lanzar también su *pieza compañera* (Little, 2009, p. 25), el Portfolio Europeo de las Lenguas, como herramienta para apoyar el desarrollo del plurilingüismo, pluriculturalismo y la autonomía del alumno (Stochieva, Hughes y Speitz, 2009, p. 5).

---

<sup>23</sup> Rolf Schärer fue el relator general del Consejo de Europa para el Portfolio Europeo de Lenguas. Es el autor de todos los informes elaborados tras los simposios europeos que se detallan en el presente trabajo. Su implicación en el proyecto desde su fase piloto le convierten en uno de los grandes expertos en el PEL.

### ***3.5.2.2 Proyectos europeos PEL 2001-2004.***

Tras la finalización de la fase piloto y una vez recogidas las conclusiones, la Conferencia Permanente de Ministros de Educación del Consejo de Europa adoptó una resolución recomendando la implementación a nivel europeo del Portfolio Europeo de las Lenguas<sup>24</sup>. A partir de este momento, y durante los años 2001-2009 se organizaron anualmente (con la excepción de los años 2007 y 2008) seminarios europeos<sup>25</sup> donde se reunían responsables de los proyectos de implementación en los distintos países para discutir las dificultades y los logros observados durante estas primeras fases del proceso. David Little fue el encargado de coordinar y elaborar los informes con los datos y valoraciones obtenidos en dichos seminarios.

La primera fase de la implementación tuvo lugar entre los años 2001-2004. Durante estos años se celebraron cinco seminarios internacionales (Coimbra, Luxemburgo, Turín, Estambul y Madrid) y se elaboró un informe provisional resumiendo los resultados de la implementación hasta ese momento. A continuación, se van a mostrar con más detalle los temas tratados en dichos seminarios, las decisiones acordadas y las conclusiones obtenidas.

#### *3.5.2.2.1 Seminario del Portfolio Europeo de Lenguas celebrado en Coimbra.*

El primero de estos seminarios tuvo lugar en Coimbra entre el 28 y el 30 de junio de 2001<sup>26</sup>. En él se dieron cita los cuarenta y dos países de la Unión Europea participantes en el proyecto, además de Canadá. David Little, director del seminario, afirmaba que este marcaría el comienzo de una nueva etapa en la difusión del PEL, puesto que era el primero que reunía a representantes de todos los Estados Miembros (Little, 2001, p. 6).

---

<sup>24</sup> Resolución sobre el Portfolio Europeo de las Lenguas, Cracovia, Polonia 15-17 de octubre 2000. El texto completo puede consultarse en el siguiente enlace <https://goo.gl/ALWQNf>.

<sup>25</sup> 28-30 junio 2001 Coimbra (Portugal), 17-19 Octubre 2002 Montdorf les Bains (Luxemburgo), 15-17 Abril 2002 Turín (Italia), 23-25 Octubre 2003 Topkapi (Estambul), 29 Septiembre 1 Octubre 2005 Moscú (Rusia), 28-30 Septiembre 2006 Vilnius (Lituania), 2009 Graz (Austria).

<sup>26</sup> El informe completo del seminario puede consultarse en el siguiente enlace <https://goo.gl/ZKeBqg>.

Durante los dos días que duró el seminario se pusieron en marcha tres talleres en los que los participantes reflexionaron sobre distintos aspectos relacionados con el trabajo con el PEL que pasamos a resumir en la Tabla 8.

**Tabla 8**

*Resumen talleres Seminario celebrado en Coimbra 2001*

<b>Nombre del taller</b>	<b>Temas tratados</b>	<b>Propuestas</b>
Análisis de los cinco modelos presentados	Desarrollo de PEL Experimentación con PEL Diseminación Adaptación de currículo Financiación Continuidad Tipos de PEL (papel, electrónico) Validez Criterios para selección de material para Dossier	Limitar el número de PEL que se van a desarrollar Identificar claramente los grupos a los que el PEL va dirigido Buscar sponsors Dar el primer paso a pesar de las dificultades
Aspectos pedagógicos del PEL e implicaciones en la formación de profesores	Efecto pedagógico esperado: cambio de actitud en profesores (foco en alumno, cooperación entre profesores, cambio metodológico) Cambio de rol del profesor Dificultades de alumnos para autoevaluarse Motivación de profesores para trabajar con PEL Status oficial del PEL Involucrar instituciones, administración, etc PEL no como asignatura nueva	Desarrollo de capacidad de autoevaluación en alumnos Apoyo a profesores: reuniones, muestra de efectos positivos en uso del PEL, tiempo para procesar información, links con currículos oficiales Programas de prácticas para profesores Más información para profesores, padres alumnos y sociedad en general
Implementación del PEL: cómo superar el reto	El PEL ayuda al alumno a descubrir lo que puede hacer en otra lengua Aprender una lengua: proceso de premio por logros y no castigo por error PEL abre puertas a ciudadanía europea Lengua materna reconocida y valorada Función informativa del PEL PEL y autonomía	Dar a conocer PEL a empleadores Uso del PEL en el trabajo Implementación paso a paso Involucrar a la comunidad Coordinadores, figura clave

*Nota: Elaboración propia*

Una vez concluidos los talleres, el coordinador del seminario, David Little<sup>27</sup>, emplazó a los participantes a seguir trabajando hasta el siguiente seminario anual, que tendría lugar previsiblemente en Italia, convencido de la importancia del trabajo en equipo, de lo valioso que resultaba para un proyecto de esta envergadura la cooperación y el aprender del trabajo de otros. Además, recalcó el papel fundamental que tenían los seminarios internacionales para hacer visible la diversidad de los países implicados en la promoción del PEL, que había hecho posible que el trabajo desde el comienzo de los proyectos piloto hasta el seminario que nos ocupa hubiese sido rico y provechoso. Por último, quiso volver a recordar la necesidad de apoyar a los docentes, puesto que el PEL es una herramienta que debe ser presentada a los alumnos a través de sus profesores y su éxito dependería de que llegara a ser parte integral de la experiencia de aprendizaje de lenguas (Little, 2001, p. 21).

#### 3.5.2.2.2 Seminario del Portfolio Europeo de Lenguas celebrado en Turín.

Un año después, entre el 15 y 17 de octubre de 2002, se organiza el segundo seminario internacional en Turín<sup>28</sup>, Italia, en el que participaron, de nuevo, 42 países, así como representantes de EAQUALS/ALTE y del *International Certificate Conference (ICC)*. En este segundo seminario, además de tres talleres, como ocurría en el seminario anterior, se celebraron cinco sesiones plenarios donde expertos de distintos países abordaron temas relativos al trabajo con el PEL.

En la primera sesión plenaria, Schärer comenzó apuntando dos aspectos positivos del proyecto: el interés que el trabajo con el PEL seguía despertando y la experiencia que se estaba empezando a acumular en Europa. Terminó su intervención con varias conclusiones: que acumular experiencia es bueno, pero compartirla es aún mejor; que el PEL está empezando a despertar interés más allá

---

<sup>27</sup> David Little es una de las figuras clave en relación al PEL. Fue el coordinador de todos los seminarios europeos abordados en el presente trabajo, el responsable, junto a R. Percklová, de la redacción del a Guía para el portfolio para profesores de secundaria (2002) y de la implementación del PEL a nivel nacional en Irlanda. Es autor de muchas publicaciones relacionadas tanto con el PEL como con el tema de la autonomía del alumno.

<sup>28</sup> El informe completo del seminario puede consultarse en el siguiente enlace <https://goo.gl/4QNsrlr>.

de Europa, en China y América; que el PEL es a la vez personal y cooperativo; que la esencia del PEL es su dimensión europea y que no debemos olvidar que en Europa se hablan muchísimos idiomas (Little, 2002, p. 6).

Durante la primera sesión plenaria se profundizó sobre el proceso de validación de PEL, recordando los documentos clave que son necesarios para la elaboración de nuevos modelos (*Principles and Guidelines*, 2000 y *European Language Portfolio. Guide for developers*, 2000) y tratando diversos aspectos relativos al proceso. Por último, se hizo referencia a la dimensión pedagógica del PEL a través de la presentación de un documento que ilustraría ejemplos de buenas prácticas y que se publicaría a lo largo de ese mismo año 2002: *The European Language Portfolio in use: some examples from the pilot projects*<sup>29</sup>.

Tanto en la segunda como en la tercera sesión plenaria, se ilustraron ejemplos de desarrollo e implementación de PEL en varios países. En la segunda sesión plenaria, se presentaron ejemplos de portfolios desarrollados en Italia, país anfitrión, en distintos niveles educativos: educación primaria, secundaria, universidad y portfolio de italiano como segunda lengua. Como conclusión general, se expuso la idea de que trabajar con el PEL es una forma de pensar sobre la enseñanza; es decir, trabajar con el PEL obliga, necesariamente, a replantearse la metodología docente (Little, 2002, p. 10).

La tercera sesión plenaria ilustró los proyectos de Irlanda, que en aquel momento contaba con seis portfolios validados, y Hungría, con tres. La valoración del proyecto irlandés fue muy positiva y los resultados, afirmaba Barbara Lazneby Simpson (Little, 2002, p. 11), mejor de lo esperado. Todos los portfolios existentes en Irlanda se habían desarrollado sobre la base de los mismos principios, independientemente de la edad de los aprendices a los que fuesen dirigidos. Los principios básicos eran tres: los estudiantes deben establecer sus propios objetivos, todas las actividades centradas en el PEL están pensadas para promover reflexión sobre el cómo y el porqué del aprendizaje de lenguas y, por

---

<sup>29</sup> El documento se encuentra disponible en el siguiente enlace <https://goo.gl/ryLGx7>.

último, el autoaprendizaje juega un papel central en el desarrollo de la capacidad reflexiva.

En el caso de Hungría, se comentó cómo se había llegado a la conclusión de que debían elaborar toda una familia de portfolios que acompañasen al estudiante en todas las etapas educativas, así como una guía de apoyo para los profesores. Como conclusión de su trabajo con el PEL, apuntaron, al igual que el caso de Italia, cómo el trabajo con el portfolio había llevado consigo un cambio en el enfoque de la enseñanza de lenguas donde la comunicación se veía beneficiada en favor de las estructuras gramaticales.

En la cuarta sesión plenaria, se abordaron aspectos relacionados con la formación de profesores con ejemplos de tres países: Italia, Finlandia y Suiza. En el caso de Italia, los profesores recibieron formación durante el pilotaje. Se enfatizó el papel fundamental de los descriptores durante el trabajo con el PEL, como punto de referencia central, promoción de autonomía y de capacidad de autoevaluación. Los profesores implicados en el proyecto concluyeron que el trabajo con el PEL en el aula proporciona la base para un proceso de enseñanza aprendizaje explícito, modular y transferible (Little, 2002, p. 16).

En el caso de Finlandia, el enfoque utilizado en la formación de profesores fue el mismo que se utilizó con los alumnos; es decir, se trataba de desarrollar en los profesores una identidad profesional compleja en relación con la asignatura, la experiencia profesional y la renovación escolar. Para ello, la formación comenzó por hacer que los profesores reflexionaran acerca de su identidad, su rol y sus creencias (Little, 2002, p. 16). Esta reflexión que promovía el plan de formación finlandés está muy relacionada con la autonomía del profesor de la que hablábamos en el capítulo 2 del presente trabajo, y que requería el desarrollo de ciertos atributos por parte del docente con vistas a poder promocionar la autonomía dentro del aula.

Además de las sesiones plenarias, tuvieron lugar tres talleres en los que se abordaron temas muy parecidos a los ya tratados en el seminario celebrado en

Coimbra. La tabla 9 recoge un resumen de los temas tratados y las propuestas que surgieron de dicha discusión.

**Tabla 9**

*Resumen talleres Seminario celebrado en Turín 2002*

<b>Nombre del taller</b>	<b>Temas tratados</b>	<b>Propuestas</b>
<b>Retos de diseño, implementación y diseminación</b>	Peligro de sobrecarga del PEL Posibilidad de integrarlo con exámenes oficiales Intercambio de rol alumno-profesor Cambio metodológico Mejora de otras áreas de currículo a través de promoción de autonomía Dificultades convenciendo a padres de utilidad PEL	Elaboración de un PEL standard común para todos los países Necesidad de apoyo político y práctico Organización de seminarios Elaboración de un glosario terminológico Adaptar las escalas del MCER a programas nacionales Informar de logros y no solo de retos Diseño operativo para que el alumno pueda fácilmente ver sus logros Tener en cuenta lenguas minoritarias Creación de redes entre distintos agentes Continuidad de programas de formación
<b>Aspectos pedagógicos del PEL e implicaciones en la formación de profesores</b>	Estudios de casos: Umbria, Suiza y Finlandia Tests de diagnóstico: Dialang Necesidad de cambio de perspectiva y contenido de la enseñanza El PEL ayuda a hacer visible el aprendizaje informal Los profesores deben aprender sobre lo que van a enseñar: necesitan experiencia propia con el PEL El valor de la nueva metodología que el PEL propone El papel de la coordinación internacional El perfil del profesor Dos retos: tiempo y materiales	Los profesores deben estar abiertos al cambio Plantear formación de formadores Creación de material de apoyo para los profesores Creación de portfolio para formación de profesores Comenzar el trabajo de formación trabajando con actividades que introduzcan el tema de la autonomía antes de empezar el trabajo con el PEL Planificación de formación permanente Promover incentivos para estimular participación de profesores Creación de una web donde compartir experiencias Desarrollar principios, filosofía y pautas para la formación de profesores Uso de programas internacionales (Erasmus, Sócrates) para diseminar el uso del PEL Desarrollar modelos de investigación-acción
<b>Implementación del PEL: cómo superar el reto Cómo evaluar los proyectos PEL a corto y largo plazo</b>	Problemas en entorno del PEL: clases grandes, programas y exámenes Cómo vender el PEL (para desarrolladores) Necesidad de desarrollo nacional antes de pensar en desarrollo internacional Instrumentos de evaluación cuantitativa y cualitativa Problemas derivados de la evaluación del proceso y del producto	Visitas de expertos Creación de redes Todos los proyectos PEL deberían seguir la misma secuencia: planificación, pilotaje, reflexión y diseminación Apoyo oficial sólido Refuerzo de las ideas importantes del PEL: filosofía, principios, posibilidades y retos Creación de comité local que represente los proyectos PEL

*Nota: Elaboración propia*

Como puede observarse en la Tabla 9, los talleres exploraron los retos que plantea: la implementación pedagógica del PEL, la formación y el apoyo a los profesores y su motivación para que participen en el proyecto. Así lo destacaba David Little en su resumen final del seminario. Además, Little recordaba la especial importancia de este seminario de Turín, puesto que se trataba del primero tras el Año Europeo de las Lenguas (2001) y el primero también de proyecto a medio plazo 2001-2004. Concluía el seminario planteando una tarea para este proyecto a medio plazo: establecer consenso para desarrollar una estrategia para la implementación del PEL y conseguir que la experiencia adquirida hasta el momento fuera accesible para nuevos participantes. Con esta tarea quedan perfilados también algunos de los temas que se tratarían en el siguiente seminario internacional: Luxemburgo, 2002 (Little, 2002, p. 26).

#### *3.5.2.2.3 Seminario del Portfolio Europeo de Lenguas celebrado en Luxemburgo.*

Entre el 17 y el 19 de octubre de 2002 tuvo lugar el tercer seminario internacional en Montdorf-les-Bains, Luxemburgo<sup>30</sup>. En esta ocasión, participaron 41 de los 42 países participantes en el proyecto (Liechestein se excusó por su ausencia), además de EAQUALS, ALTE y ICC (International Certificate Conference). Este fue el único año en el que se organizaron dos seminarios. Esta vez el formato del informe que resume el seminario es diferente al de las otras dos ocasiones anteriores. En lugar de sesiones plenarias aparecen simplemente resúmenes de intervenciones de expertos en el PEL. Asimismo, se recogieron y presentaron resultados de un cuestionario sobre el contenido y formato de los PEL ya validados. A continuación, se va a resumir el contenido de este seminario.

El primer experto en intervenir fue David Little, que abordó el tema de la accesibilidad de modelos PEL para los nuevos participantes en el proyecto. Tras hacer un poco de historia sobre la creación y desarrollo del PEL, se centró en los problemas detectados tras dos años validando portfolios. En primer lugar, comentó que la gran variedad en lo que se refiere al diseño de PEL puede llegar a

---

<sup>30</sup> El informe completo puede consultar en el siguiente enlace: <https://goo.gl/k11J0E>.



suprimir su identidad europea. También resaltó la gran cantidad de tiempo y lo complejo del proceso de validación. Además, señaló lo complicado que resultaba conseguir copias de todos los PEL validados. Por último, mencionó los problemas de copyright que los modelos desarrollados con vistas comerciales pueden llegar a tener.

Estos problemas, apuntaba Little, se traducían en tres grandes retos: cómo fomentar el desarrollo de nuevos PEL que sigan marcando la diferencia; cómo aprender unos de otros convirtiendo al PEL en herramienta de intercambio europeo y, por último, cómo asegurar que las buenas prácticas PEL eran accesibles a todos los países participantes. La respuesta que Little propuso fue hacer accesible tanto el contenido de los PEL validados, así como plantillas de formato para el desarrollo de nuevos portfolios en la página web del Consejo de Europa.<sup>31</sup>

Los segundos expertos en participar fueron Peter Lenz y Gunther Scheneider, autores del documento *Guide for Developers*<sup>32</sup> publicado por el Consejo de Europa (2000). Su intervención se centró en las características, desarrollo y adaptación de descriptores. En lugar de presentar una charla teórica sobre el tema propusieron un taller en el que los participantes fueron trabajando sobre los distintos aspectos mencionados. Como introducción, resumieron el proceso de desarrollo de los niveles del MCER. Después, para poder dar inicio al trabajo en grupo comentaron cuáles eran las características de unos buenos descriptores. Debían ser: positivos, precisos, claros, concisos e independientes. Por otro lado, los descriptores problemáticos son los que presentan alguna de las siguientes características: carecen de precisión, son demasiado simples o describen tareas que pueden referirse a más de un nivel. El trabajo en grupo consistió en analizar una serie de descriptores y decidir a qué nivel del MCER pertenecían.

El siguiente tema que trataron fue el desarrollo y adaptación de descriptores. Las razones que conducen a la necesidad de adaptar descriptores, sostenía

<sup>31</sup> Esta idea se llevó a cabo y tanto las plantillas para desarrollo de nuevos portfolios como los PEL validados pueden consultarse actualmente en el siguiente enlace <https://goo.gl/LXcwPW>.

<sup>32</sup> El documento se encuentra disponible en el siguiente enlace: <https://goo.gl/8oC2ME>.

Schneider (Little, 2002, p. 7) son: adaptarse a un contexto o campo de trabajo concreto, hacer los descriptores más accesibles a los estudiantes o atender varias finalidades. En el caso de desarrollo de descriptores, este viene provocado por la necesidad de cubrir lagunas en las escalas ilustrativas, la ausencia de sub-escalas para algunas categorías, la necesidad de añadir aspectos relevantes al currículo o la necesidad de definir subniveles. El trabajo propuesto en los grupos fue la adaptación y desarrollo de descriptores para grupos concretos.

Schärer, al igual que en los seminarios anteriores, volvió a hacer una actualización sobre el estado de la implementación y diseminación del PEL en los países participantes. De la misma manera en que ya lo hiciera en el seminario de Turín, recordó a los participantes que el interés por el PEL seguía extendiéndose y que, aunque se seguían desarrollando y pilotando nuevos modelos, la velocidad y el alcance del desarrollo seguía siendo un reto. Por último, volvió a incidir en la importancia de divulgar la información relativa a los distintos proyectos para convencer a nuevos participantes, mantener el interés y mostrar la buena calidad del trabajo realizado.

El seminario concluyó con una mesa redonda, *Getting an agreement on ELP common core and templates*, en la que participaron personas muy vinculadas al PEL desde su origen: Barbara Simpson, implicada en el desarrollo de seis portfolios para inmigrantes en Irlanda; Viljo Kohonen, responsable del proyecto de implementación en Finlandia; Christine Tagliante, representante de la unidad de evaluación y certificación en Francia; Gunther Abuja, responsable de pilotar un PEL para educación secundaria en Austria y Radka Perclová, autora, junto a David Little, de la guía para formadores publicada por el Consejo de Europa (*Guide for teachers and teachers' trainers*, 2002). Resumieron el trabajo realizado en estos dos días, las ventajas del trabajo con el PEL y algunos de sus retos. De esta forma concluyó el tercer seminario internacional sobre el Portfolio Europeo de Lenguas a la espera del siguiente, que tendría lugar en Estambul.

3.5.2.2.4 *Seminario del Portfolio Europeo de Lenguas celebrado en Estambul.*

En octubre del año 2003, entre los días 23 y 25, tuvo lugar el cuarto seminario internacional sobre el Portfolio Europeo de Lenguas en Estambul<sup>33</sup>. Participaron 42 países (Liechestein e Italia se excusaron por su ausencia), además de EAQUALS, ALTE y ICC. El seminario siguió un formato parecido al del seminario anterior celebrado en Luxemburgo: intervenciones de expertos, trabajo práctico en grupo y resumen del relator general sobre la marcha del proyecto. Además, en esta ocasión se describieron dos experiencias de trabajo con el PEL, se presentaron los objetivos del plan de implementación 2004-2007 y se organizó un foro abierto a todos los participantes como colofón final del seminario.

David Little, coordinador, introdujo el seminario haciendo un resumen del seminario anterior en Luxemburgo y del trabajo que se había llevado a cabo desde Consejo de Europa entre el seminario de Luxemburgo y el de Turquía: la creación de una base de datos de descriptores de dominio y el diseño de un pasaporte resumen para adultos y de pasaportes para primaria y secundaria. Los resultados de estos trabajos se presentarían a lo largo del seminario.

La intervención de Schärer se centró en resumir la marcha del proyecto hasta ese momento. En el Tabla 10 se resume la información presentada relativa al número y tipo de portfolios existentes en 2003.

**Tabla 10**

*Número y tipos de portfolios existentes en 2003*

Portfolios validados					Portfolios en uso no validados	Portfolios pendientes de validación	Portfolios en desarrollo
Primaria	Secundaria	Formación Profesional	Universidad	Adultos			
<b>11</b>	<b>22</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>12</b>	<b>9</b>	<b>13</b>

*Nota: Elaboración propia*

<sup>33</sup> El informe completo se encuentra disponible en el siguiente enlace: <https://goo.gl/k11J0E>.

Los datos sobre los distintos proyectos PEL eran muy positivos tanto por parte de profesores como de alumnos y padres. El PEL estaba comenzando a usarse dentro de distintas actividades de aprendizaje de lenguas, tales como las clases bilingües, aprendizaje en tándem, años escolares en el extranjero, preparación de exámenes oficiales, etc. Sin embargo, el PEL era aún poco conocido fuera del ámbito escolar y la función informativa todavía no daba el resultado perseguido. Schärer concluía recordando lo interesante del proyecto y la necesidad de seguir trabajando en él (Little, 2003, p. 6).

Con vistas a conseguir que la función informativa del PEL adquiriese más relevancia, el Consejo de Europa encargó la tarea de resumir el Pasaporte de Adultos y crear un Pasaporte para educación primaria y otro para secundaria. Gareth Hughes, uno de los encargados de llevar a cabo el resumen del Pasaporte, comenzó su intervención explicando las razones por las que tal resumen era necesario: para poder dar una visión de conjunto que ilustre una solicitud de empleo; para promover el reconocimiento del PEL en el lugar de trabajo; como documento independiente que pueda utilizarse junto con el curriculum vitae. Las características principales del boceto de resumen de Pasaporte que se había desarrollado hasta el momento, y que sería objeto de discusión más adelante en los grupos de trabajo, eran las siguientes: información sobre el titular, incluyendo su lengua materna; el logo del Consejo de Europa; un resumen general de la competencia del titular en lenguas extranjeras en relación al MCER; resumen de las evidencias que apoyen dicho nivel de competencia; fecha y firma y, por último, información sobre el PEL y el Consejo de Europa. Con respecto al formato, aún no estaba claro cuál sería el formato final, aunque parecía que se decantarían por un formato electrónico.

Además de enumerar los argumentos a favor de resumir el Pasaporte de adultos y la información que este debería contener, Gareth Hughes se manifestó a favor de la creación de modelos de Pasaporte para aprendices más jóvenes. Entre sus razones estaba la motivación que puede suponer para los niños tener un documento que se parece al que tienen los adultos; el que la creación de pasaportes para niños podría mejorar el perfil europeo del PEL; por último,

sugirió que un modelo podría ayudar a los desarrolladores PEL a saber en qué debe consistir exactamente un Pasaporte infantil.

La primera sesión de trabajo en grupo basó su discusión en aspectos relativos tanto al resumen de Pasaporte para adultos como el modelo de Pasaporte para niños. En líneas generales, los grupos veían con buenos ojos la creación de un resumen de Pasaporte para adultos, aunque también se comentaron algunas preocupaciones: la necesidad de garantizar que el Pasaporte no pudiese falsificarse, la protección de datos (en el caso de Pasaporte online) y el riesgo de que se utilizara sin referencia al PEL. Los grupos también sugirieron mejoras en el formato del Pasaporte propuesto. Con respecto a la creación de un modelo de Pasaporte infantil, los grupos consideraban que era buena idea siempre y cuando este modelo pudiera ser flexible y adaptarse a los distintos contextos nacionales o regionales.

La siguiente intervención corrió a cargo de Dick Meijer, quien habló sobre el proyecto PEL en Holanda. Meijer comentó que se desarrollaron siete portfolios en Holanda, pero que, tras los años de pilotaje, llegaron a la conclusión de que no era necesario contar con tantos PEL. En 2003, Holanda contaba con cinco portfolios: educación primaria, primer ciclo de secundaria, segundo ciclo de secundaria, formación profesional e inmigrantes. Además de reducir el número de portfolios necesarios, del proyecto piloto surgieron otras conclusiones: que los profesores deben involucrarse por completo en el proyecto y que el PEL debe formar parte del curriculum. (Little, 2003, p. 10). Como hemos visto a lo largo del análisis de la evolución del PEL hasta el momento, estas dos conclusiones han sido siempre recurrentes. Las distintas intervenciones de expertos, así como las discusiones de grupo en talleres durante todos los seminarios organizados hasta la fecha, han puesto de manifiesto su importancia.

La tercera conclusión obtenida tras el proyecto piloto fue que los alumnos tenían dificultades en el trabajo con los *can-do statements*<sup>34</sup> y la autoevaluación.

---

<sup>34</sup> Los *can do statements* son las escalas de descriptores que describen lo que los aprendices de lenguas deben ser capaces de poder hacer en lengua extranjera en cada uno de los niveles del MCER. Se encuentran disponibles en el apéndice D de Council of Europe, 2001.

Esta dificultad, también recurrente en las discusiones acerca del trabajo con el PEL, fue abordada en el proyecto holandés ilustrando los descriptores con situaciones concretas que ayudasen a los alumnos a comprender qué debían ser capaces de hacer exactamente. Además, el portfolio holandés aportaba actividades que acompañaban a los descriptores y las situaciones y que hacían la labor de autoevaluación mucho más sencilla para los alumnos.

Nos parece interesante resaltar en este punto que el proyecto PEL de Holanda ha sido siempre pionero. Ellos fueron los primeros en acompañar los descriptores de ejemplos de situaciones y de actividades. Después, fueron también los únicos en crear un PEL interactivo y, actualmente, su portfolio digital es uno de los más completos y novedosos y dada su relevancia será analizado más adelante.

Tras su intervención, los grupos de trabajo elaboraron posters analizando el modelo de trabajo holandés y llegaron a las siguientes conclusiones: que esta forma de trabajar ayuda a los alumnos, sobre todo a los que trabajan de manera independiente y que conecta los descriptores con la evaluación de manera más clara. Sin embargo, apuntaban también que este tipo de portfolio era demasiado prescriptivo y que se podía correr el riesgo de transformar los descriptores en un manual para el profesor.

Günther Schneider fue el siguiente experto en intervenir. Explicó cómo se había llevado a cabo la creación de un banco de descriptores de competencia y cuál era el trabajo que quedaba aún por hacer. En primer lugar, quiso recordar la función del banco de descriptores: hacer el contenido del PEL accesible y facilitar el proceso de validación. Para elaborar el banco se analizaron descriptores de diez PEL junto con las listas *can do* elaboradas durante el proyecto Bergen<sup>35</sup>. Las características que hacen que un descriptor sea *bueno* son: debe estar relacionado con aspectos de competencia lingüística; no debe ser ambiguo; debe ser claro y simple; no debe combinar demasiados aspectos de competencia lingüística ni aspectos que pertenezcan a diferentes niveles. El banco contaba en ese momento con seiscientos descriptores que serían facilitados a los participantes interesados

---

<sup>35</sup> Toda la información relativa al proyecto Bergen *can do* se encuentra disponible en el siguiente enlace <https://goo.gl/fY1ok2>.

por el Consejo de Europa<sup>36</sup>. Schneider concluyó diciendo que el banco estaba aún incompleto y que habría que seguir trabajando en crear bancos de descriptores para grupos de aprendices concretos<sup>37</sup>.

Distintas experiencias en el uso del PEL fueron ilustradas de la mano de Gabriela Tänzer (Turingia) y Gisella Langé (Lombardía). En el caso de Turingia, el PEL se utilizó sobre todo con el objetivo de ayudar a los alumnos a aprender a aprender a través de la biografía. A pesar de que la mayoría de los alumnos respondieron de manera positiva al trabajo con el PEL, se detectaron dificultades que provenían de la falta de tiempo y de la inexperiencia de los profesores. El portfolio utilizado en Lombardía se centraba, en cambio, en la dimensión pluricultural y plurilingüe del portfolio. El trabajo se centró también en la biografía donde los alumnos podían ilustrar aquellas experiencias que les ayudaban a aprender mejor y a ser conscientes de los distintos estilos de enseñanza utilizados en diferentes países, en el caso de alumnos inmigrantes. Los resultados del proyecto fueron también muy positivos (Little, 2003, p. 13).

Como representante del país anfitrión, Özcan Demirel intervino para resumir cómo había sido el proyecto de implementación en Turquía. El proyecto comenzó en el año 2002-2003 tras varios seminarios de formación de profesores. Turquía contaba con un PEL para alumnos del segundo ciclo de educación secundaria. En el momento en el que tuvo lugar el seminario que estamos resumiendo, se estaban desarrollando actividades de aprendizaje para los descriptores de autoevaluación, como en el PEL holandés. Los profesores implicados en el proyecto estaban de acuerdo en que el PEL contribuía de manera positiva al aprendizaje de lenguas y a la promoción de la autonomía en los alumnos. La línea de trabajo futura incluía, como en otros muchos casos ya comentados a lo largo de este capítulo, un plan de formación para profesores y la adaptación del currículo a los contenidos del PEL.

<sup>36</sup> El banco de descriptores se encuentra disponible en el siguiente enlace <https://goo.gl/DV0j3l>.

<sup>37</sup> Los bancos de descriptores se completaron con un banco específico de descriptores para los niveles C1 y C2, descriptores para los alumnos de educación primaria y en el primer ciclo de educación secundaria. Estos bancos se encuentran disponible en el siguiente enlaces en: <https://goo.gl/iID0gW>.

Este seminario tuvo lugar en octubre de 2003, casi un año antes de que la primera fase del proyecto de implementación concluyera. Sin embargo, ya se habían establecido los objetivos para la siguiente fase, que comprendería los años 2005-2007. Joseph Sheils fue el encargado de exponer dichos objetivos (Little, 2003, p. 17), que pasamos a resumir en la Tabla 11.

### **Tabla 11**

#### *Resumen objetivos 2004-2007*

---

Consolidar iniciativas para mejorar el control de calidad en el desarrollo de nuevos PEL
Desarrollar el núcleo común del PEL
Conseguir que los 45 Estados Miembros del Consejo de Europa formen parte del proyecto
Promover y diseminar buenas prácticas
Utilizar el PEL para promover coherencia, transparencia y movilidad
Actualizar los sistemas de información y coordinación europeos
Monitorizar la difusión y el uso del PEL

---

*Nota: Elaboración propia*

Tras un foro de discusión abierto a todos los participantes en el que se volvieron a comentar aspectos relacionados con los temas tratados durante el seminario, el coordinador del mismo, David Little presentó un resumen del trabajo realizado en esos días y esbozó la línea de trabajo hasta el siguiente seminario, que tendría lugar en España. Se esperaba para entonces haber ampliado el documento *Principles and Guidelines*<sup>38</sup>; haber desarrollado nuevos procesos de validación; tener un banco de descriptores más completo; disponer de un modelo de pasaporte para niños (que no llegaría a realizarse) y avanzar en la elaboración de una guía de evaluación para profesores y formadores de profesores. De esta manera, concluyó el cuarto Seminario sobre el Portfolio Europeo de Lenguas, valorando el trabajo realizado y estableciendo líneas de trabajo futuras.

#### *3.5.2.2.5 Seminario del Portfolio Europeo de Lenguas celebrado en Madrid.*

De la misma manera que concluía el seminario de Turquía comenzaba el de Madrid: con una intervención de David Little en la que resumía el trabajo

---

<sup>38</sup> Efectivamente, en mayo de 2004 se publica la versión revisada del documento. Se encuentra disponible en el siguiente enlace <https://goo.gl/9zoRhW>.



desarrollado en el seminario anterior y recordando los objetivos que se marcaron en ese momento. El 5º seminario del Portfolio Europeo de Lenguas tuvo lugar en Madrid entre los días 30 de setiembre y 2 de octubre<sup>39</sup>. Participaron cuarenta y tres países miembros, así como representantes de EAQUALS, ALTE, ICC y ELC y un representante del departamento de idiomas de la Universidad de Sofía (Bulgaria).

En la introducción al seminario, David Little, después de retomar el plan de trabajo que se fijó en Turquía y explicar cuáles habían sido los progresos hasta el momento, comentó cuáles serían los temas principales en este seminario de Madrid: el estado del informe final sobre el plan de implementación 2001-2004 y el plan estratégico; el plurilingüismo en la política educativa y el movimiento hacia una cultura de evaluación que adopte la auto-evaluación basada en el PEL. Además, también se presentarían modelos de PEL electrónicos. Como ya ocurría en seminarios anteriores, hubo intervenciones de expertos, trabajos en grupo, presentación de proyectos y, por primera vez, los asistentes podrían completar un cuestionario de evaluación sobre el desarrollo del seminario.

Tras esta introducción el relator general, Rolf Schärer, hizo un breve resumen del informe definitivo sobre el plan de implementación 2001-2004. No nos detendremos aquí en dicho informe puesto que profundizaremos en él con más detalle más adelante.

Con respecto a los planes de desarrollo estratégico, durante el seminario se expusieron tres ejemplos: el de Alemania, el de Polonia y el de Suiza. Resumimos los aspectos más relevantes de los planes en la Tabla 12.

---

<sup>39</sup> El informe completo sobre el seminario se encuentra disponible en el siguiente enlace: <https://goo.gl/nwzUjY>.

**Tabla 12**

*Resumen plan estratégico Alemania, Polonia y Suiza*

País	Alemania	Polonia	Suiza
<b>Número de PEL elaborados</b>	7	1 2 en desarrollo	1 1 en desarrollo
<b>Características generales del plan</b>	Los colegios pueden elegir el PEL que prefieran Intenta organizar la evaluación de la práctica del PEL en el aula Intenta preparar el camino para una plataforma nacional	Seminarios de formación para profesores Implementación fuera de las grandes ciudades	PEL introducido de manera voluntaria en 2001 tras dos pilotajes Planes de formación para profesores Sesiones informativas para empresas
<b>Logros</b>	Formación de un grupo de trabajo nacional Un centro de documentación nacional Un proyecto nacional financiado federalmente	El nivel de interés en el proyecto es alto Traducción/adaptación de listas de autoevaluación para adolescentes y adultos Traducción de todos los textos del PEL en cinco idiomas	Versiones del PEL en cuatro idiomas Página web nacional División de niveles generales en sub niveles
<b>Dificultades</b>	Ausencia de <i>recetas</i> fáciles de implementación	Libros de texto no adaptados Status del PEL	

*Nota: Elaboración propia*

Tal y como observamos en la Tabla 12, los proyectos presentan características diferentes, pero también elementos en común: los tres países han desarrollado al menos un PEL y continúan desarrollando más y todos han puesto en marcha un plan de formación de profesores. En el caso de Suiza, se han incluido también sesiones informativas para empresas, lo cual ayuda a potenciar la función informativa del PEL.

Como novedad en el seminario de este año 2004, se presentan los dos primeros PEL electrónicos en funcionamiento: el de Holanda y el de EAQUALS/ALTE. El portfolio electrónico holandés, presentado por Dick Meijer, llevaba apenas un mes en funcionamiento, desde el 1 de setiembre de 2004. Se trataba de un portfolio online en formato web, que ofrecía además material de autoevaluación y un portfolio para profesores. El portfolio generaba un pasaporte automáticamente. Se

esperaba en el futuro seguir incluyendo nuevas funcionalidades que mejorasen la herramienta.

El portfolio de EAQUALS/ALTE no era un portfolio online, sino que había que descargarlo al ordenador personal para poder trabajar con él de forma offline. Estaba pensado para adultos con la idea de permitirles compilar todo su historial lingüístico y establecer objetivos y prioridades. Este portfolio permitía también exportar los resultados de la autoevaluación al Pasaporte Europass.

El tema del plurilingüismo fue también de especial relevancia a lo largo de este seminario. Francis Goulier pronunció una ponencia al respecto, seguida de grupos de trabajo que reflexionarían sobre este tema y una mesa redonda. Tras estas tres actividades, se observa en el informe que no hay consenso acerca del status del plurilingüismo dentro del PEL. A pesar de que la promoción del plurilingüismo es uno de los objetivos principales del portfolio, su importancia parece no estar adecuadamente reflejada en la mayoría de los portfolios. Goulier abogaba por una mayor visibilidad del plurilingüismo dentro del PEL y proponía dos maneras de conseguirlo: a través del desarrollo de páginas para cada una de las lenguas o utilizando las páginas dedicadas a los aspectos interculturales para promocionar la concienciación de los alumnos de las lenguas que se hablan en su entorno (Little, 2004, p. 11).

Tras su intervención, se conformaron grupos de trabajo que reflexionarían sobre el rol del plurilingüismo en el los PEL de sus respectivos países. Además, tuvo lugar una mesa redonda para poder ahondar sobre el tema. En líneas generales, todos los participantes parecen estar de acuerdo en la importancia del plurilingüismo. Sin embargo, no así en el papel que juega dentro del PEL. Algunos participantes estaban de acuerdo con Goulier en que debía hacerse un esfuerzo por conseguir que el PEL trabajase el plurilingüismo de manera más profunda, mientras que otros sostenían que el carácter plurilingüe del PEL era evidente. En cualquier caso, una de las conclusiones en la que todos los participantes estaban de acuerdo es que una de las funciones del PEL debía ser crear conciencia sobre el plurilingüismo.

Como en ocasiones anteriores, se dedicó tiempo al tema de la evaluación con dos intervenciones de expertos y una mesa redonda. El primer experto en intervenir fue David Little, que relacionó el enfoque sobre la autoevaluación propuesto en el MCER con el PEL. Según el MCER, sostenía Little, las funciones de la autoevaluación son las siguientes: especificar lo que va a evaluarse; interpretar el desempeño, utilizando los niveles descritos a través de los descriptores y, por último, comparar distintos tests de evaluación.

El PEL cobra especial importancia al hablar de evaluación porque facilita la evaluación propuesta en el MCER. Sin embargo, la autoevaluación que los alumnos deben hacer es problemática. Como hemos ido analizando a lo largo de los análisis de los distintos seminarios, este ha sido un tema recurrente. Little planteó las tres preocupaciones relacionadas con este tema seguidas de tres posibles soluciones. En primer lugar, la dificultad de los alumnos para autoevaluarse. Little planteaba que ésta era una destreza que debía adquirirse dentro del aula. La segunda preocupación era el riesgo de que los alumnos sobreestimen sus conocimientos. Para evitarlo, los alumnos deben siempre justificar de algún modo que, efectivamente, son capaces de hacer aquello que afirman. Por último, Little mencionó el miedo a que los alumnos incluyan trabajos no realizados por ellos mismos. Sin embargo, esta práctica no podría prolongarse mucho en el tiempo. De esta forma, el profesor Little, intentó arrojar luz sobre cómo atajar algunos de los problemas recurrentes relacionados con la autoevaluación en el PEL.

El segundo experto en intervenir para hablar de autoevaluación fue Peter Lenz que comentó un proyecto desarrollado en la parte germano-parlante de Suiza y Liechtenstein, el denominado proyecto IEF<sup>40</sup>. Los objetivos del proyecto eran mejorar la calidad y efectividad de la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas a través de la mejora de la calidad, coherencia y transparencia de la evaluación. El proyecto, aún en curso en el momento, esperaba dar como resultado la creación de un banco de descriptores para grupos determinados, listas

---

<sup>40</sup> Más información relativa al proyecto puede consultarse en el siguiente enlace: <https://goo.gl/F2VjL5>.

de autoevaluación, un banco de tests y criterios de evaluación y materiales para formación de profesores. Además de este proyecto, Suiza planeaba poner en marcha un sistema de control de aprendizaje y enseñanza de lenguas que definiera los estándares mínimos en términos del MCER y el PEL y que permita evaluar a los alumnos de esa manera.

El ejemplo del IEF, sirvió como base para plantear la siguiente sesión de trabajo en grupo en la que se hablaría de la cultura de evaluación propuesta por el MCER y el PEL y su aceptación en las distintas regiones europeas; las dificultades de su puesta en marcha y los distintos apoyos con lo que los países participantes cuentan.

Como en seminarios anteriores, la ciudad anfitriona tuvo la ocasión de describir el proyecto de implementación puesto en marcha en su país. En esta ocasión, Ana Madroñero expuso cómo había sido el proceso en España. En 2004, España contaba con tres PEL diferentes: educación infantil, primaria, secundaria y adultos.<sup>41</sup> El plan de implementación se llevó a cabo a nivel nacional siendo responsables de su puesta en marcha las distintas comunidades autónomas. Hasta la fecha, el proyecto había conseguido tres grandes logros. En primer lugar, se había conseguido involucrar a todas las comunidades autónomas en un proyecto nacional y europeo. Además, la implementación del PEL había promovido el debate y la reflexión sobre las políticas de enseñanza de idiomas. Por último, el proyecto había proporcionado la base para la promoción de la diversidad lingüística en España.

Por otro lado, el proyecto, como en todos los demás países, también planteaba una serie de retos: la coordinación entre las distintas comunidades y el Ministerio de Educación; la implementación de políticas lingüísticas compatibles con los currículos nacionales y las recomendaciones del Consejo de Europa; la revisión de las políticas lingüísticas regionales y nacionales en todos los niveles educativos; la coordinación en la formación de profesores; el desarrollo de políticas integrales de

---

<sup>41</sup> En 2010 y con número de validación 105.2010 se acreditó el portfolio electrónico +16.

aprendizaje de idiomas integrado y la promoción y diseminación del PEL (Little, 2004, p. 18).

En el seminario internacional anterior en Turquía, Joseph Sheils perfilaba los objetivos del siguiente plan de implementación 2005-2007. En esta ocasión volvió a referirse a la nueva fase que comenzaría en breve, siendo ya más preciso con las medidas que estaba previsto tomar. En primer lugar, y puesto que uno de los primeros objetivos era desarrollar el núcleo común del PEL, Sheils explicó que durante el año 2005 se esperaba poder desarrollar descriptores de autoevaluación adecuados a titulares de distintas edades, así como pasaportes para alumnos de primaria y primer ciclo de secundaria. Además, la biografía se vería mejorada en lo que respecta a la experiencia intercultural, aprender a aprender y plurilingüismo.

Con respecto a la calidad de la implementación, otro de los objetivos planteados para la fase 2005-2007, el Centro Europeo de Lenguas Modernas<sup>42</sup> (CELM) de Graz pondría en marcha un plan de formación de profesores para usar el PEL. Además, el Consejo de Europa prestaría especial atención a la continuidad de los distintos proyectos, a la formación de profesores, la difusión de información y a la investigación sobre el impacto del PEL. Por su parte, el nuevo Comité de Validación pasaría a tener responsabilidad sobre la política de planificación estratégica del PEL y el desarrollo de nuevos modelos, incluyendo las versiones electrónicas, y no solo sobre su validación.

Una vez establecidas las líneas de trabajo futuras, el coordinador del seminario, David Little, resumió el trabajo llevado a cabo esos días, recalcando los temas recurrentes: las estrategias de implementación y diseminación; la validación de los logros obtenidos y el plurilingüismo y la nueva cultura de evaluación hacia la que el trabajo con el PEL nos conduce. Además, volvió a resumir las líneas de trabajo futuras, comentadas anteriormente por Sheils, que serían el punto de partida para la siguiente fase de implementación 2005-2007.

---

<sup>42</sup> *European Center for Modern Languages* (Centro Europeo de Lenguas Modernas, CELM), situado en Graz, apoya y promueve distintos proyectos del Consejo de Europa en materia de enseñanza de lenguas a través de distintos proyectos de formación. Más información disponible en su página web: <http://www.CELM.at/>.

Además de todos los seminarios que hemos recogido en el presente capítulo de este trabajo (Coimbra, Turín, Luxemburgo, Estambul y Madrid) y que ilustran el proceso de implementación del PEL en distintos países de la Unión Europea, las preocupaciones recurrentes surgidas durante el proyecto, las líneas de trabajo que se van estableciendo a la vista de las necesidades detectadas durante los seminarios, etc debemos referirnos también al informe final redactado por el relator general, Rolf Schärer, que cierra esta primera fase de implementación del PEL<sup>43</sup>.

El informe comienza con el resumen ejecutivo de los responsables europeos del proyecto de implementación del PEL. En este resumen se recoge que más de 1.250.000 aprendices han trabajado con el PEL desde su puesta en marcha, que, en mayo de 2004, existían un total de 64 modelos de PEL validados, dieciocho que estaban siendo pilotados en ese momento y once más en desarrollo. Treinta y seis de los cuarenta y cinco Estados Miembros, a fecha 2004, del Consejo de Europa estaban implicados en el desarrollo, pilotaje o implementación del PEL. También se indica que el proyecto tenía una perspectiva a largo plazo puesto que se basa en consideraciones educativas muy amplias que necesitarían tiempo para poder desarrollarse.

A pesar de que las conclusiones de los implicados en el trabajo con el PEL habían sido muy positivas, su implementación presentaba en aquel momento aún algunos retos que pasamos a resumir en la Tabla 13:

**Tabla 13**

*Resumen retos de implementación PEL en 2004*

Son necesarios muchos PEL en uso para que pueda llegar a ser relevante en contextos educativos y para la educación permanente
Formación de profesores
Ampliación del uso del PEL al entorno laboral
Difusión de buenas prácticas
Revisión regular de núcleo del PEL
Uso del PEL a largo plazo
Revisión y desarrollo de modelos PEL y MCER
Promoción de competencia intercultural

*Nota: Elaboración propia*

<sup>43</sup> El informe completo se encuentra disponible en el siguiente enlace en <https://goo.gl/kYYC7q>.

A lo largo de estos años de primera fase de implementación, los resultados parecían ser bastante positivos. El informe del relator general hace referencia a los resultados obtenidos a través de los proyectos desarrollados en los distintos países en los que se hace mención los múltiples beneficios conseguidos tras un tiempo de trabajo con el PEL. Entre ellos, podemos destacar beneficios *invisibles* (Schärer, 2004, p. 15), tales como el compromiso con el aprendizaje; la tolerancia a la ambigüedad en situaciones comunicativas; la disposición positiva a asumir riesgos para resolver tareas comunicativas; el desarrollo de destrezas para un uso socialmente responsable de la lengua; el desarrollo de estrategias para el aprendizaje permanente y, por último, una orientación hacia el aprendizaje de lenguas eminentemente reflexiva.

Además de estos beneficios *invisibles*, Schärer hacía referencia a la influencia positiva del PEL sobre la motivación de los alumnos, el proceso de aprendizaje y sus resultados. También quedaba patente en las reflexiones de los profesores que el uso del portfolio hace que el proceso de aprendizaje sea más transparente tanto para los alumnos como para los profesores. Los objetivos del aprendizaje de idiomas son objeto de reflexión, de manera inevitable, a través del trabajo con el PEL, ayudando así a conseguir esta transparencia.

El uso del PEL parecía promover los proyectos interculturales, plurilingües y transversales, según los informes remitidos por los profesores, a pesar de que en el seminario europeo celebrado en Estambul, como veíamos anteriormente, se echaba de menos una sección en la que se pudieran trabajar estos aspectos de manera más profunda.

Como conclusión sobre el impacto del PEL, Schärer admitía que, aunque parece que queda patente el carácter positivo de su implementación, se necesitaría aún más tiempo para poder valorar todos los efectos de la misma (Schärer, 2004, p. 19).

Con respecto a la implementación, ésta se había realizado de muy diversas formas dependiendo de los distintos contextos. Distintos países y contextos habían puesto en marcha diferentes estrategias de implementación: enfoques



centralizados o descentralizados; estrategias ascendentes, en las que el proyecto viene coordinado por las autoridades o descendentes, en las que la iniciativa parte de manera voluntaria de los profesores; formación de profesores como requisito previo e implementación a través del uso de portfolios electrónicos, etc. El relator general enfatizaba que los proyectos que más éxito habían tenido habían sido aquellos en los que la implementación estaba incorporada dentro de conceptos globales a nivel nacional, regional o institucional.

Schärer concluye diciendo que se había aprendido mucho durante esta primera fase de implementación y que existían muchas propuestas que habrían de ponerse en marcha durante las siguientes fases, aunque la estrategia de trabajo para los próximos años aún debía discutirse y acordarse (2004, p. 29).

Uno de los puntos que queda claro es que los proyectos de implementación son iniciativas complejas y sería necesario aún más tiempo y apoyo para poder conseguir una implementación exitosa del PEL a nivel europeo. De esta forma, se dio por concluida esta primera fase y se comenzó la siguiente, que abarcaría el periodo comprendido entre los años 2005-2009.

### ***3.5.2.3 Proyectos europeos PEL 2005-2009.***

La segunda etapa de implementación tuvo cuatro años de duración, del 2005 al 2009 y durante esta fase se celebraron tres seminarios internacionales: Moscú, Lituania y Graz en 2005, 2006 y 2009 respectivamente. Además, el relator general, Rolf Schärer, redactó tres informes provisionales (2005, 2006 y 2007) con los datos obtenidos de los distintos países.

#### *3.5.2.3.1 Seminario del Portfolio Europeo de Lenguas celebrado en Moscú.*

El primer seminario del Portfolio Europeo de Lenguas en esta segunda fase a medio plazo tuvo lugar en Moscú entre los días 29 de setiembre y 1 de octubre<sup>44</sup>. Participaron 38 países (se excusaron por su ausencia Andorra, Islandia, Italia y Serbia), EAQUALS, ALTE y el ICC, y, como ya ocurrió en el seminario de

<sup>44</sup> El informe completo del seminario se encuentra disponible en el siguiente enlace: <https://goo.gl/CNRcg2>.

Madrid, una representación del departamento de Lenguas Modernas de la universidad de Sofía.

Como venía siendo habitual, el coordinador del seminario, David Little, introdujo el mismo haciendo un resumen del trabajo realizado en el seminario del año anterior en Madrid. Además, también comentó que se había establecido un nuevo Comité de Validación durante los primeros meses del año 2005, que ya había valorado once nuevos PEL, de los que dos se habían validado, dos se habían validado con condiciones y cinco se tendrían que revisar.

Los temas principales para este seminario de Moscú serían: el desarrollo de nuevos modelos PEL con especial atención a la versión anotada del documento *Principles and Guidelines* y la elaboración de escalas de autoevaluación adecuadas a distintas edades; la dimensión intercultural; el intercambio de experiencias y, por último, y como en todos los demás seminarios, la descripción de la experiencia en el país anfitrión, Rusia.

Como en ocasiones anteriores, Joseph Sheils fue el encargado de adelantar las líneas de trabajo para este plan a medio plazo. Entre los objetivos, podemos resaltar los siguientes: desarrollo de nuevo material (descriptores de autoevaluación adecuados a alumnos de primaria y secundaria, herramientas para promover la reflexión sobre la competencia intercultural, directrices de evaluación basadas en el MCER y el PEL para ministerios, profesores, etc.); promocionar el desarrollo de portfolios electrónicos y promover su uso a través del Europass; reforzar la formación de profesores y explorar la convergencia entre segundas lenguas y lengua materna.

Se esperaba que el trabajo realizado en esta dirección diese como resultado un mayor número de países con portfolios validados e implementados, un banco de descriptores mejorado, modelos de plantillas para la reflexión sobre la competencia intercultural, pautas para relacionar autoevaluación con evaluación externa, un compendio de buenas prácticas, formación de profesores y propuestas para la competencia en lengua materna/lengua de estudio (Little, 2005, p. 5). De

esta forma, quedaban claros cuáles eran los objetivos de esta segunda fase de implementación y cuáles los logros esperados.

Una vez claros los objetivos del seminario y del plan a medio plazo que aquí comenzaba, David Little tomaba la palabra haciendo referencia al primero de dichos objetivos: la creación de escalas de auto-evaluación adecuadas a los alumnos de educación primaria y primer ciclo de secundaria. Estas escalas se hacían necesarias por dos motivos. En primer lugar, por razones de accesibilidad: a los alumnos más jóvenes les resultaba muy complicado comprender los descriptores de autoevaluación tal y como estaban hasta ese momento. En segundo lugar, por motivos de adecuación conductual: los descriptores existentes no estaban adaptadas al comportamiento de estos alumnos.

Después de haber clarificado las razones por las que debía llevarse a cabo esta adaptación, Little quiso comentar otro tema estrechamente relacionado: ¿Cuántos niveles debían adaptarse?, ¿Desde A1 hasta C2? Su respuesta fue negativa dado que los niveles B2, C1 y C2 describen, no solo un nivel alto de competencia lingüística, sino de logros educativos o experiencia profesional que no tienen reflejo en la vida de aprendices tan jóvenes. Por lo tanto, concluía Little, la adaptación de las escalas de autoevaluación para niños y jóvenes debía limitarse a los niveles A1, A2 y B1 (Little, 2005, p. 7).

La intervención estuvo seguida de una discusión en forma de grupos de trabajo acerca del tema. En general, todos los grupos estaban de acuerdo en la necesidad de adaptar los descriptores. Algunos grupos comentaron que deberían crearse dos bancos de descriptores diferentes porque los estudiantes a esa edad se encuentran en constante desarrollo cognitivo, por lo que sería deseable un banco de descriptores para alumnos menores de 11 años y otro para alumnos mayores de 11 años. Rolf Schärer apoyó esta propuesta en la mesa redonda de expertos que tuvo lugar tras el trabajo en grupo.

El país anfitrión, como era habitual en todos los seminarios, intervino ilustrando cómo había sido el proyecto PEL en general en el país, además de mostrar varios ejemplos concretos de implementación de PEL. Por otro lado, se

ofreció también una visión general sobre el panorama lingüístico en el país y su reflejo en los colegios. La gran variedad de lenguas existente en Rusia conlleva un enfoque hacia la diversidad cultural que difiere en gran medida del existente en el resto de Europa y por eso su diálogo con el Consejo de Europa es tan importante. Sus proyectos PEL arrancaban de este enfoque diferente en el que la lengua no es solo un vehículo de transmisión cultural, sino un componente esencial independiente que refleja una manera de entender el mundo y una clave para entender la cultura como interacción entre distintas mentalidades (Little, 2005, p. 13).

A fecha de 2005 se estaban utilizando 75,000 PEL en las 52 regiones de la federación rusa. Además del PEL para filólogos, se habían desarrollado un PEL para economistas y abogados y un PEL para una minoría nacional, los ávaros, en el norte del Cáucaso, ambos pendientes de validación.<sup>45</sup> Dentro del proyecto a nivel nacional, era requisito primordial la introducción del PEL a padres, profesores y alumnos. Antes de comenzar el trabajo con el portfolio, todas las partes implicadas recibían una charla sobre en qué consistía el PEL y qué representaba. De entre los resultados positivos obtenidos durante el proyecto, Kira Iriskhanova (Little, 2005, p. 26) resaltaba el haber conseguido hacer el proceso de aprendizaje más transparente, la introducción del establecimiento de objetivos y la reflexión y un desarrollo más efectivo de las destrezas comunicativas, así como de las estrategias de aprendizaje.

Como ejemplos concretos del trabajo con el PEL en Rusia, se presentaron los casos de las regiones de Siberia, Vladimir y el portfolio ruso para filólogos (único portfolio existente para especialistas de lenguas). En la región de Siberia, explicaba Edward Kurlyand (Little, 2005, p. 15), se introdujo el PEL en 1998 en cinco escuelas de educación secundaria y tres universidades, con un total de 265 estudiantes. El equipo responsable de llevar a cabo el proyecto, concluía que el PEL es más adecuado para escuelas que comiencen con un programa de idiomas intensivo desde educación primaria y que a los alumnos les había llevado más

---

<sup>45</sup> Ninguno de estos dos portfolios llegaría finalmente a ser validado.

tiempo del que esperaban saber utilizar el PEL para programar su aprendizaje y evaluar su progreso.

El proyecto PEL en la región de Vladimir comenzó en el año 1997 y dió como resultado un cambio profundo en el enfoque de la enseñanza de lenguas, en el papel del profesor y en su relación con los alumnos. El PEL se había convertido en una herramienta valiosa para ayudar a los alumnos a comprender la compleja situación política, socio-económica y socio-cultural de su región, su país y del resto del mundo a través del desarrollo de una mentalidad lingüística.

Kira Iriskhanova presentó el trabajo realizado con el PEL para filólogos, pensado para apoyar el desarrollo lingüístico profesional de profesores de lenguas, traductores e intérpretes. Este portfolio se desarrolló basándose en el MCER y en el PEL suizo para alumnos mayores de 15 años. Los descriptores se modificaron para adaptarlos al contexto profesional. Desde su validación en 2002, este PEL había sido utilizado hasta el momento por 150 universidades en Rusia, 2.841 alumnos y 159 formadores. En general, los comentarios tanto de alumnos como de profesores eran positivos, aunque se habían propuesto las siguientes mejoras: reorganizar los descriptores de destrezas para traductores e intérpretes de una manera más lógica y sencilla; agrupar los descriptores utilizando encabezamientos relacionados con las actividades de clase: explicar, corregir, comentar, etc.; traducir los descriptores a las lenguas étnicas de la federación rusa.

Además del ejemplo de Rusia, en este seminario se ilustraron otras experiencias PEL: Dinamarca, el PEL electrónico de Holanda, CROMO (proyecto en tres países: Austria, Italia y Eslovenia) República Checa y Finlandia. Eva Kambskard (Little, 2005, p. 18) fue la encargada de exponer la experiencia de Dinamarca con un portfolio creado para alumnos de nueve años en adelante: *Min første Sprogportfolio*. El proyecto se encontraba aún en sus comienzos, puesto que el portfolio se había empezado a utilizar en 2004. Tras la creación y publicación de 15,000 copias que se distribuirían entre los colegios interesados, se organizó un programa de formación para dar a conocer el portfolio a los profesores. Se redactaron cartas para invitar a los profesores a participar en el proyecto, acompañadas de la guía para profesores que se había creado junto con el portfolio

y se recogieron los datos de los profesores interesados en participar con vistas a crear una red electrónica de contactos.

A pesar de que el proyecto se encontraba dando sus primeros pasos, la aceptación hasta el momento había sido muy positiva y se esperaba poder validar el *Min første Sprogportfolio* durante el año 2006<sup>46</sup>, para así poder convertir este primer proyecto piloto en un proyecto a mayor escala.

Dick Meijer, como ya hizo en el seminario de 2003 en Estambul, fue de nuevo el encargado de exponer algunos datos sobre la marcha del PEL electrónico en Holanda. Desde su puesta en marcha en 2004, se habían creado 7.200 cuentas de usuario, 500 de ellas de profesores que tenían su propio portfolio docente. El PEL electrónico holandés cuenta con las tres secciones del PEL pasaporte, biografía y dossier, y además describe actividades que pueden ayudar a los estudiantes a planificar su aprendizaje. Los profesores implicados en el proyecto proponían que esta última sección debía mejorarse, con vistas a poder hacer un seguimiento de estas actividades.

El siguiente proyecto que se comentó tenía una característica particular, se trataba de un proyecto trilateral entre Austria, Italia y Eslovenia (CROMO). La idea, explicaban Abuja, Langé y Skela (Little, 2005, p. 20), fue iniciativa de las autoridades italianas con la intención de crear un PEL entre los tres países que contase con un módulo intercultural que se pudiese añadir a los PEL existentes en los tres países junto con un módulo de formación de profesores. Los objetivos del proyecto eran fomentar las relaciones interculturales entre los tres países a través de intercambios escolares, proyectos comunes, etc.<sup>47</sup>

Radkla Perklová (Little, 2005, p. 22) fue la responsable de exponer el caso del PEL en la República Checa. Después de trabajar con el PEL con casi 1000 alumnos, los resultados fueron diversos. La implementación del PEL tuvo una acogida positiva entre los alumnos y promovió la reflexión de los profesores y el desarrollo de nuevas técnicas. Sin embargo, el concepto PEL resultó complicado

---

<sup>46</sup> Min første Sprogportfolio no fue finalmente validado.

<sup>47</sup> Este portfolio, CROMO (Cross Border Module), no llegó a validarse.

para muchos de los profesores implicados, que venían de una tradición de aprendizaje dirigido por el profesor y orientado a la evaluación. El trabajo con el PEL tomó muy diversas formas y distintos profesores decidieron centrarse en aspectos diferentes del PEL. La conclusión final a la que Perklová llegó es que se deben esperar muchos enfoques diferentes en la implementación del PEL y que esta diversidad debe reconocerse como la respuesta natural a una innovación de estas características.

Dentro de las sesiones de trabajo en grupo, se trataron temas referentes al papel de los distintos documentos oficiales PEL, con especial atención a la versión anotada del documento *Principles and Guidelines*. En general, los distintos grupos estaban de acuerdo en que los documentos resultaban útiles. Uno de los grupos sugirió que, además de los documentos oficiales, los desarrolladores PEL podrían beneficiarse mucho de visitas de expertos y de más intercambio de información en general entre Estrasburgo y las personas de contacto PEL de los distintos países. Otros grupos apuntaban además que, si bien los documentos eran claros y cumplían su función, los problemas más difíciles de solventar comenzaban una vez desarrollado el PEL; es decir, a la hora de formar profesores e implementar su uso. En esta misma línea, se sugirió también la creación de una guía para profesores como requisito para conseguir la validación del PEL.

El proyecto de implementación PEL a nivel nacional que se desarrolló en Finlandia partía de las universidades. Cada una de las universidades finlandesas que impartía formación de profesores contaba con un sub proyecto en el que sus profesores en formación ponían en práctica el trabajo con el PEL con sus alumnos. En total, participaron 65 profesores y 1.500 estudiantes entre los años 2001 y 2004. Tras analizar los datos cualitativos recogidos tras la finalización del proyecto, Viljo Kohonen (Little, 2005, p. 22) destacó los siguientes aspectos positivos: el cambio en los procesos; es decir, el alumno asume responsabilidad, se trabaja dentro de una nueva cultura de aprendizaje cooperativo, existe la posibilidad de una comunicación auténtica en relación con las tareas del portfolio; la cultura de evaluación: la ética de alumno y profesor y, la adquisición de estrategias de aprendizaje meta cognitivas.

En un epígrafe anterior de este capítulo, comentábamos que el Pasaporte del Portfolio Europeo de las Lenguas era uno de los documentos Europass, lo que le daba mayor relevancia a su carácter europeo. Fue en este seminario de Moscú en el que se presentó el Pasaporte de Lenguas del portfolio como parte del Europass, tras la decisión del Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea de diciembre de 2004 (Little, 2005, p. 23). Durante el presente seminario se hizo una demostración sobre cómo podía rellenarse el Europass online y donde encontrar los documentos<sup>48</sup>.

Como ya se anunciara en el seminario anterior, el CELM proyectaba lanzar uno de sus planes de formación a medio plazo relacionado con el PEL. Pues bien, el proyecto había comenzado en 2004 y finalizaría en 2007. Su título era *Preparing Teachers to use the European Language Portfolio*<sup>49</sup>. El objetivo del Proyecto era desarrollar materiales que contribuyesen a la implementación del PEL en los distintos países miembros del Consejo de Europa.

Para finalizar el seminario, el coordinador, David Little, apuntaba cuáles debían ser las líneas de trabajo en el Comité de Validación tras haber escuchado las reflexiones, preocupaciones y objetivos de los participantes en el congreso: considerar las recomendaciones respecto a los documentos PEL, considerar los puntos de vista relativos a la creación de bancos de descriptores y, por último, considerar las conclusiones de las discusiones surgidas en el trabajo en grupo. De esta forma concluía el 6º Seminario sobre el Portfolio Europeo de Lenguas.

Durante este primer año de implementación de la segunda fase del proyecto, el relator general, Rolf Schärer publicó un informe provisional de resultados<sup>50</sup>. El primer aspecto que se resalta en el informe es la gran evolución que ha sufrido el proyecto en este último año. Como consecuencia de todo el trabajo realizado, el foco de interés general ha experimentado también cambios. En esta primera etapa recién comenzada, parece que el objetivo principal de la mayoría de los países

---

<sup>48</sup> El Pasaporte de Lenguas se encuentra en la página Europass, disponible el siguiente enlace: <https://goo.gl/VoZeqP>.

<sup>49</sup> La información relativa al proyecto, así como el documento resultante, están disponibles en el siguiente enlace: <https://goo.gl/ySz02k>.

<sup>50</sup> El informe se encuentra disponible en el siguiente enlace: <https://goo.gl/dpNVZl>.



participantes es la implementación relacionada con objetivos educativos generales. El PEL se basa en principios que tienen un gran impacto en prácticas educativas tradicionales y por tanto supone un cambio para profesores, alumnos y todas las demás partes implicadas en su implementación. El objetivo, por tanto, es poder posicionar el PEL de manera efectiva en la práctica docente diaria (Schärer, 2005, p. 2). El informe aconseja que para que la implementación tenga éxito es necesario que exista un ambiente de apoyo, estructurado y sostenible.

La información obtenida en los cuestionarios realizados en los seminarios anuales, además de la proporcionada por las distintas instituciones a lo largo del proyecto, sugería que la implementación PEL sería más efectiva cuando este se considera dentro un contexto educativo general más allá de la enseñanza y aprendizaje de lenguas: la promoción de la competencia intercultural o aprender a aprender son dos de los ejemplos.

Además de estas recomendaciones el informe recoge un resumen del seminario celebrado en Moscú ese mismo año y que nosotros acabamos de analizar y una estimación del número de portfolios utilizados en el curso 2005-2006. Puede observarse en el gráfico que aparece en el informe un incremento considerable en la utilización de PEL de primaria debido a que el Ministerio de Educación de Bulgaria había decidido distribuir PEL entre todos los alumnos de educación primaria entre segundo y quinto.

Por último, el informe menciona también los portfolios electrónicos recién validados, EAQUALS/ALTE y los que estaban siendo pilotados, como el de Holanda, y enfatizaba el hecho de que el interés en este tipo de portfolios estaba aumentando y existían varios más en desarrollo.

#### *3.5.2.3.2 Seminario del Portfolio Europeo de Lenguas celebrado en Vilnius.*

En este séptimo Seminario sobre el Portfolio Europeo de Lenguas celebrado en Vilnius, Lituania, se dieron cita 42 países pertenecientes al Consejo de Europa además de EAQUALS, CERCLES, ICC y ELC. El Seminario tuvo lugar entre el

28 y el 30 de setiembre de 2006 y David Little fue, como en todas las ocasiones anteriores, el coordinador del mismo<sup>51</sup>.

Al igual que en los seminarios anteriores, el coordinador del seminario se encargó de introducirlo con un resumen de lo sucedido en el seminario anterior en Moscú, los objetivos perseguidos y las conclusiones obtenidas. Después, pasó a establecer los objetivos para el presente encuentro: presentar el modelo de pasaporte para jóvenes, comentar las perspectivas de trabajo futuras, discutir los retos de la implementación PEL a través del ejemplo de tres casos, y escuchar cómo se había llevado a cabo el proyecto de implementación en el país anfitrión, Lituania.

Tras esta breve introducción, Francis Goullier, como miembro del Comité de Validación explicó algunos aspectos sobre el funcionamiento del mismo, datos sobre cómo se realiza el proceso de validación PEL, y algunas indicaciones para profesores y desarrolladores PEL como, por ejemplo, que los profesores no deben corregir las autoevaluaciones de los alumnos y que el PEL debe recoger el aprendizaje que tiene lugar tanto dentro como fuera del aula. Goullier quiso recordar el interés que estaban despertando los modelos electrónicos del PEL y qué nuevos modelos se habían presentado para su validación. Se indicaba que los PEL electrónicos debían cumplir, al igual que los PEL en formato papel, con las directrices propuestas en el documento *Principles and Guidelines* (Little, 2006, p. 4).

La presentación de los modelos de Pasaporte para alumnos de primaria y secundaria corrió a cargo de Barbara Glowacka. Los modelos elaborados no pretendían sustituir a los ya existentes, sino proponer sugerencias. Para poder elaborar este nuevo modelo se analizaron tres aspectos de los pasaportes ya desarrollados: el diseño gráfico, el contenido y la estructura. Entre las conclusiones obtenidas tras el análisis se enfatizó que el Pasaporte no podría cumplir su función como documento independiente si se presentaba encuadrado junto a la biografía, que la diversidad en el diseño gráfico podría hacer que los

---

<sup>51</sup> El informe completo del seminario se encuentra disponible en el siguiente enlace en <https://goo.gl/5udC15>.

Pasaportes para jóvenes no fuesen reconocibles como tal y, por último, que los pasaportes para jóvenes debían cumplir también con la función pedagógica además de con la informativa.

Para evitar que los Pasaportes planteen estos problemas, es importante asegurarse de que presenten los siguientes elementos comunes: el título en dos idiomas, el logo del Consejo de Europa, un texto standard que describa la función del Consejo de Europa, títulos y rúbricas también en formato estandarizado, las tablas de autoevaluación en lenguaje adaptado a la edad de los aprendices y páginas de autoevaluación lo más parecidas posible a las presentes en los Pasaportes de adultos.

Tras la presentación de Bárbara Glowacka, el relator general, Rolf Schärer, se dirigió a los presentes para explicar, como en anteriores seminarios, la marcha del plan de implementación PEL y plantear futuras líneas de trabajo. En primer lugar, quiso recordar los grandes beneficios que conlleva el trabajo con el PEL y cómo su valor pedagógico ya había quedado establecido tras todo el trabajo realizado hasta el momento. Sin embargo, el proceso de implementación estaba resultando ser tremendamente complejo y el tiempo que las escuelas tienen que dedicar al mismo no puede infravalorarse.

El objetivo del Consejo de Europa en este punto del proceso de implementación era pasar del desarrollo del producto al apoyo del proceso (Little, 2006, p. 5). Para conseguirlo, era importante defender los principios básicos sobre los que se fundamenta el PEL y su aplicación. Además, era importante tener en cuenta el papel que juegan el Consejo de Europa, el Comité de Validación, el CELM, los Estados Miembros, los comités nacionales PEL, las editoriales, las instituciones educativas, los directores de los colegios; es decir, todos los implicados en el proyecto.

La intervención de Schärer fue seguida de un taller en el que se comentarían diversos temas relativos a la implementación. A continuación, resumimos los temas principales, así como las conclusiones obtenidas tras la discusión en la Tabla 14:

**Tabla 14**

*Resumen taller celebrado en Vilnius 2006*

<b>¿Cómo puede conseguirse el uso generalizado del PEL en la rutina educativa diaria?</b>	<b>¿Cómo puede mantenerse el apoyo oficial para poder conseguir una implementación a gran escala?</b>	<b>¿Cómo podría premiarse el buen uso del PEL en las escuelas?</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Programas de formación de profesorado</li> <li>-Desarrollar compromiso de profesores</li> <li>-Integrar PEL en el currículo</li> <li>-Desarrollar de materiales PEL</li> <li>-Ejemplos de buenas prácticas</li> <li>-Adaptar el EPL a marcos de evaluación formales</li> <li>-Fomentar el interés de las empresas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Implicar a los directores de centros</li> <li>-Asegurar que el apoyo del Consejo de Europa es continuo y visible</li> <li>-Fomentar el interés de asociaciones de padres y profesores</li> <li>-Persuadir a los ministerios de que la implementación lleva tiempo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Premiar el proceso PEL y no el producto individual</li> <li>-Premiar a los profesores reduciendo su número de horas de clase</li> <li>-Conceder créditos y certificados</li> <li>-Organizar competiciones a nivel europeo</li> <li>-Incluir proyectos PEL en premios europeos <i>language label</i></li> </ul>

*Nota: Elaboración propia*

Los tres estudios del caso que se expusieron durante este seminario fueron los de Francia, Irlanda y Bulgaria, que eran muy diferentes entre sí. En primer lugar, Richard Wach, expuso la implementación en PEL en el Lycée Kléber, en Estrasburgo. La implementación comenzó en 2004-2005 con un proyecto piloto, continuó en 2005-2006 y en 2006-2007 ya se había conseguido sistematizar su uso en todo el segundo ciclo. El proyecto comenzó sin mucha ilusión por parte de los profesores que tenían que implicarse en él y que temían que empeorase el nivel de rendimiento de los alumnos. La introducción del PEL, al igual que han comentado a lo largo de los seminarios organizados estos años representantes de muchos países, ha requerido una nueva organización de la enseñanza de lenguas. Entre otras cosas, los profesores habían tenido que enfrentarse al reto de enseñar a los alumnos a autoevaluarse. La implementación del PEL en el centro no debía aún ser evaluada, puesto que los cambios necesarios en la práctica docente requerían aún tiempo para poder llevarse a cabo.

El segundo caso expuesto presentaba unas características muy diferentes puesto que no se trataba del caso de la implementación del PEL en un centro o una región determinados, sino del uso del PEL con un grupo determinado de

población: inmigrantes en Irlanda. El PEL *Milestone* es un portfolio creado para su utilización en el programa de enseñanza de lenguas para inmigrantes. El enfoque pedagógico que estos programas adoptan está muy relacionado con los retos que los recién llegados deben afrontar en las distintas situaciones derivadas de la vida en un nuevo país en el que no conocen el idioma. El PEL les ayuda a identificar aquellas destrezas que aún no poseen pero que necesitan desarrollar y a conseguir un mayor grado de autonomía, que en su caso es un objetivo primordial. Barbara Lazenby (Little, 2006, p. 10) explicaba cómo a través del uso del PEL, estos estudiantes desarrollaban la capacidad de utilizar la lengua inglesa para reflexionar y auto-gestionar su aprendizaje a la vez que podían utilizar su portfolio para demostrar las nuevas habilidades adquiridas. A pesar de que el trabajo con inmigrantes a través del portfolio no es sencillo, el uso del Milestone se ha extendido por todo el país con resultados muy positivos.

El tercer caso ilustrado en este seminario fue el del PEL en Bulgaria para formación profesional. Se trataba de un portfolio con versiones en cinco idiomas diferentes (búlgaro, inglés, francés, alemán e italiano) y acompañado de una guía para profesores. El trabajo con el PEL se introdujo de manera gradual para que los alumnos fuesen poco a poco asumiendo responsabilidad sobre su propio aprendizaje. Tras unos meses de trabajo los alumnos consiguieron mejorar su grado de autonomía, que era uno de los objetivos principales del proyecto. Además, el asumir el control sobre su aprendizaje y el hacerse conscientes de lo que estaban aprendiendo incidió en una mayor motivación.

Además de las intervenciones de expertos y los ejemplos de proyectos de implementación, el seminario de Vilnius acogió exposiciones sobre distintos proyectos relacionados con el PEL. En primer lugar, se comentó el proyecto IMPEL (apoyo para la implementación PEL) dentro del programa de actividades 2004-2007 del CELM, que tenía como objetivos recoger y compartir información y buenas prácticas sobre distintas experiencias de implementación PEL y elaborar herramientas que permitiesen la planificación y seguimiento de los proyectos PEL.

En segundo lugar, también se comentó de nuevo el proyecto CROMO, en el que, como ya mencionábamos al hablar del seminario de Moscú, participaban Austria, Italia y Slovenia. El módulo que los tres países estaban desarrollando estaba en ese momento listo para su pilotaje, que tendría lugar durante el otoño de 2016.

El pilotaje del PEL de CERCLES para Educación Superior también fue objeto de exposición. Este portfolio fue desarrollado para su uso en las universidades con alumnos especialistas y no especialistas en lenguas. Desde su validación en 2002, CERCLES ha recibido comentarios positivos de las asociaciones nacionales. Los estudiantes habían acogido el PEL de manera positiva y les había ayudado a hacerse conscientes de los procesos implícitos en el aprendizaje de lenguas.

Como hemos podido observar a través de los informes anteriores, Holanda siempre ha estado muy activo en sus proyectos de implementación de PEL y han sido pioneros en el desarrollo de PEL electrónicos e interactivos. En esta ocasión, Dick Meijer, como venía siendo habitual, presentó una actualización de los proyectos PEL en Holanda: un nuevo PEL para niños y una nueva función dentro del PEL en formato web que posibilitaba el cambio de perfil y que permitía al usuario transferir sus datos de un portfolio a otro cuando concluía una etapa educativa.

Con respecto a los planes de futuro para el proyecto, representantes de distintos países participantes presentaron las últimas novedades en sus proyectos:

- Portugal: nuevo PEL para primaria listo para ser pilotado.
- Noruega: nuevo proyecto de implementación de dos años.
- Austria: desarrollo de materiales para ser utilizados en formación de profesores.
- Italia: creación de folletos descargables con información básica sobre el PEL para diseminar su uso.
- Polonia: nuevo modelo para alumnos de educación infantil.
- Bélgica: Canadá ha solicitado permiso para utilizar su portfolio de adultos.

- Irlanda: su PEL *Milestones* se ha traducido al japonés y se utilizaría con inmigrantes en Osaka.

Las propuestas muestran que los países participantes se mantenían activos y que se seguía trabajando en la implementación del PEL a gran escala. Antes de concluir el seminario, el país anfitrión, Lituania, ilustró cómo había sido su proceso de implementación para alumnos mayores de quince años (Little, 2006, p. 21-23). En primer lugar, el proyecto empezó a tomar forma con la creación de un equipo de trabajo compuesto por dos desarrolladores, dos traductores, un coordinador, un editor y un equipo de pilotaje. Se desarrolló un PEL para alumnos mayores de 15 años que se pilotaría en 35 escuelas en 2002.

Los comentarios de los profesores tras la experiencia fueron positivos e incluían reflexiones sobre el rol del PEL como ayuda para mostrar el contenido del aprendizaje, la planificación del curso y hacer visibles los objetivos del currículo además de incidir en una mayor motivación. Por otro lado, los profesores también planteaban que el PEL era coherente con el currículo, pero no con los libros de texto.

Desde ese momento se pusieron en marcha seminarios de formación de profesores y se redactó una guía de uso que acompañaba al portfolio. Hasta el momento, las conclusiones obtenidas tras el trabajo con el PEL han sido variadas. Por un lado, el hecho de que se hubiese desarrollado un PEL en lituano sin contar con una traducción previa del MCER provocó algunas confusiones terminológicas. Además, tras los años trabajando con el proyecto quedó claro que habría sido mejor comenzar con un PEL para alumnos más jóvenes para así poder monitorizar el progreso de los alumnos. Por ello fue previsto el desarrollo de un PEL para alumnos más jóvenes.<sup>52</sup>

Desde el punto de vista pedagógico, Virginija Staneviciene (Little, 2006, p. 22) quiso resaltar que el PEL asigna nuevos roles a estudiantes y profesores; ayuda a que los alumnos sean más independientes, activos, motivados y

---

<sup>52</sup> Finalmente, el PEL que se desarrollaría sería para alumnos de 11-15 años y se validó con el número 107.2010.

responsables; consigue que el profesor pueda asumir su rol como consejero, asesor y supervisor. Además, el PEL fomenta la práctica de distintos tipos de evaluación, ayuda a los alumnos a descubrir su estilo de aprendizaje y les implica en la reflexión sistemática. Todos estos aspectos inciden en una mayor autonomía por parte del alumno. Las conclusiones eran, como puede observarse, muy positivas y los objetivos generales que el PEL persigue estaban presentes.

Como cierre de este séptimo seminario del Portfolio Europeo de las Lenguas, David Little concluyó resumiendo todo el trabajo realizado durante esos dos días, sin mencionar cuando tendría lugar el próximo encuentro.

Dos meses después de que tuviese lugar el seminario, el relator general, Rolf Schärer, publicó el informe provisional de resultados en 2006<sup>53</sup> resumiendo los logros obtenidos con respecto a los objetivos y principios del PEL, dando cuenta del desarrollo de los distintos proyectos de implementación en Europa e identificando efectos y retos de la misma.

Los datos utilizados para la realización del informe provenían de muy diversas fuentes: informes anuales de los responsables PEL de los distintos países; informes de profesores o instituciones sobre sus proyectos de implementación; presentaciones, ponencias en seminarios internacionales; informes del CELM; visitas a escuelas; participación en jornadas de formación de profesores; artículos en distintas publicaciones; estudios llevados a cabo por profesores y formadores de profesores; tesis doctorales; distintos proyectos de investigación; plataformas web, etc. No se trataba de un informe realizado con información recogida de manera homogénea y sistemática sino gracias a la participación voluntaria de diversos agentes del proceso de implementación. Por lo tanto, la información resumida en este informe no es completa y la interpretación de la misma expresa el punto de vista de Schärer (2006, p. 6).

En el momento de redacción del informe, existían 84 portfolios validados y más de dos millones y medio de estudiantes habían ya trabajado con el PEL. Su valor pedagógico había quedado demostrado tras estos años de trabajo. En este

---

<sup>53</sup> El informe completo se encuentra disponible en el siguiente enlace <https://goo.gl/XEhrsl>.



momento, y como ya anunciara Schärer durante el seminario de Lituania, el foco de interés en el proyecto había pasado del producto al proceso; es decir, del desarrollo del PEL como herramienta a su proceso de implementación.

La información obtenida de distintos proyectos confirmaba que el uso del PEL tenía un impacto positivo tanto en los procesos de aprendizaje como en los resultados, estimulaba el cambio y era una herramienta innovadora que suponía un reto, frente a la práctica educativa tradicional. Sin embargo, estos resultados positivos no conducían por sí solos a la implementación generalizada del portfolio.

Esta implementación generalizada era una empresa compleja que implicaba a muchos agentes con distintos objetivos: estudiantes, profesores, directores de centros, formadores de profesores, instituciones educativas, autoridades, el COE, ministerios, padres, empresas. Era necesario, por lo tanto, armonizar muchas variables para llevar a cabo un proyecto de implementación a gran escala.

A pesar de las dificultades, el objetivo que proponía el relator era doblar el número de PEL en uso en un plazo de cinco cursos académicos y conseguir diez millones de ellos para poder llegar a conseguir todos los beneficios que el uso del PEL podría traer consigo. El objetivo era ambicioso, pero no imposible de conseguir si se tenía en cuenta que existía ya conciencia de que la lengua es una competencia fundamental y, por lo tanto, un objetivo educativo primario; que se había intensificado la formación de profesores sobre el uso del PEL; que el conocimiento obtenido tras los años de trabajo con el PEL había dado frutos positivos y se habían desarrollado diferentes estrategias de implementación; que el potencial de los portfolios electrónicos era de gran valor y que se seguía trabajando en el desarrollo de nuevos modelos PEL.

Sin embargo, a pesar de estas condiciones favorables, era necesario garantizar que el apoyo político se mantendría, que el COE seguiría defendiendo la integridad de los conceptos y principios del PEL, que la experiencia conseguida en estos años y los ejemplos de buenas prácticas se recogiesen y distribuyesen y, por último, que se eligieran ejemplos para ilustrar progresos y retos.

Durante los años 2007 y 2008 no se celebraron seminarios sobre el Portfolio Europeo de Lenguas, pero el trabajo realizado fue recogido en el informe que el relator general publicó en 2008<sup>54</sup>. Este informe sería el último informe oficial publicado por Schärer. Las conclusiones generales del informe, que resume el impacto del PEL desde 2001 a 2007 son tres: el PEL contribuye a la diseminación de valores, objetivos, principios y conceptos europeos; el PEL supone un cambio en la práctica educativa y, por último, el PEL es un catalizador efectivo para el cambio a nivel europeo, nacional y local (Schärer, 2008, p. 3).

Con respecto a la primera conclusión, es importante recordar que, tanto el MCER como el PEL son instrumentos que han influido en las políticas educativas promoviendo la adopción de valores europeos dentro de las mismas como el respeto por la diversidad cultural, el entendimiento mutuo más allá de las fronteras nacionales, institucionales y sociales y el impulso del plurilingüismo y la educación pluricultural.

Con respecto al cambio que el PEL produce en la práctica docente, Schärer menciona los distintos aspectos positivos y negativos

### **Tabla 15**

#### *Resumen aspectos positivos y negativos PEL*

<b>Aspectos Positivos</b>	<b>Aspectos Negativos</b>
Es una herramienta informativa y pedagógica en una amplia variedad de contextos	Debe ofrecer beneficios tangibles para profesores, alumnos y escuelas si quiere ser una herramienta atractiva
Promueve el diálogo y la cooperación en el proceso de aprendizaje	No todos los profesores y alumnos aprueban un enfoque de aprendizaje centrado en el alumno
Fomenta la autonomía y la motivación	Es necesario un espacio en la rutina de trabajo para poder hacer buen uso del PEL
Es una herramienta de reflexión y ayuda a desarrollar la competencia en autoevaluación	No resulta una herramienta viable si se usa mecánicamente para medir el progreso
Refleja aspectos educativos clave tales como la competencia comunicativa, parcial e intercultural	Existe demasiada distancia entre los principios del PEL y las exigencias del currículo
Los principios subyacentes del PEL promueven la unidad en la diversidad sin ser preceptivo	Es necesario apoyo prolongado para conseguir los efectos que se persiguen a largo plazo

*Nota: Elaboración propia.*

---

<sup>54</sup> El informe completo se encuentra disponible en el siguiente enlace <https://goo.gl/C7fFyf>.

Los procesos estimulados por el PEL son complejos y de ahí que sean esenciales la comunicación y la reflexión conjunta y que el papel de los seminarios internacionales sean de vital importancia para poder conseguir una implementación efectiva.

La tercera conclusión obtenida de la revisión de las diversas fuentes a disposición del relator y resumidas en el presente informe, se refiere al PEL como catalizador. El PEL se basa en principios que desafían a la educación tradicional y por lo tanto implica un cambio. Sin embargo, los cambios no son sencillos y se requiere tiempo y esfuerzo para poder conseguir resultados que perduren en el tiempo. En 2008 ya había algunos proyectos con las dimensiones necesarias para poder hablar de efectos a largo plazo: España, Suiza, Thüringen (Alemania), Rusia, Irlanda (*Milestones*) y Holanda (portfolio electrónico).

#### *3.5.2.3.3 Seminario del Portfolio Europeo de Lenguas celebrado en Graz.*

El octavo y último Seminario del Portfolio Europeo de Lenguas tuvo lugar en Graz, Austria, entre los días 29 de setiembre y 1 de octubre de 2009<sup>55</sup> y contó con representantes de 35 países, además de EAQUALS, ALTE, CERCLES, ICC y ELC.

El seminario dio comienzo con las palabras de Joseph Sheils que inauguraba el encuentro reiterando el impacto positivo del PEL a distintos niveles y, consecuentemente, la necesidad de continuar el trabajo de implementación. Anunciaba también que a partir de ese momento daría comienzo una nueva fase en el proyecto PEL (2010-2014) que formaría parte del programa a medio plazo del Comité Directivo de Educación que tenía como objetivo la inclusión social y el derecho a la educación de calidad. El reto que se planteaba en ese momento con respecto al PEL era cómo el concepto de portfolio podía relacionarse con el idioma utilizado en el colegio y tener en cuenta otros idiomas con una visión integradora de las lenguas *en y para* la educación. El objetivo del presente seminario, concluía Sheils (Little, 2009, p. 4), era recapitular los logros obtenidos tras una década de trabajo con el PEL y abrir un nuevo capítulo en su historia.

---

<sup>55</sup> El informe completo puede consultarse en el siguiente enlace: <https://goo.gl/EZINZr>.

El coordinador del seminario, David Little, realizó su primera intervención explicando que este seminario trataría temas relativos al trabajo con el PEL desde tres perspectivas diferentes: pasado, presente y futuro. El relator general, Rolf Schärer, haría una retrospectiva del trabajo con el PEL desde 1997 hasta 2008 y se presentarían los resultados del estudio sobre el impacto del PEL que había sido realizado por tres miembros del Comité de Validación. Además, se organizarían talleres de discusión sobre el impacto del PEL en estos años. Con respecto al trabajo que se estaba realizando en el presente, durante el seminario se presentarían los dos proyectos del CELM relacionados con el PEL, así como las experiencias de trabajo en Francia, Holanda, Suiza y Austria. El Comité de Validación intervendría presentando su nueva estrategia de trabajo, así como las nuevas herramientas que estaba desarrollando para el desarrollo de nuevos PEL. El CELM comentaría su trabajo con respecto a la implementación del PEL y, por último, se organizarían talleres de discusión sobre la nueva estrategia de trabajo.

Tal y como anunciara el coordinador del seminario, Schärer realizó una retrospectiva sobre la historia, logros y dificultades del PEL. Recordó sus orígenes, que, como se ha reflejado de manera detallada al comienzo de este capítulo, nos llevan hasta los años 80 y su estrecha vinculación con el MCER; sus dos grandes logros que fueron el diálogo mantenido durante todos estos años entre los países miembros mediante el cual el PEL y el MCER han podido desarrollarse y el reconocimiento generalizado de que quien aprende es el aprendiz. Con este apunte, Schärer hace referencia a uno de los grandes cambios pedagógicos que supone el PEL, el paso del modelo de enseñanza centrado en el profesor al modelo centrado en el alumno.

A pesar de que ya desde los proyectos piloto, se demostró que el PEL conseguía los objetivos propuestos, su implementación no había conseguido los niveles esperados. El relator general apuntaba varias razones. En primer lugar, el cambio que habría de darse para conseguir la implementación completa requería de mucho tiempo. Además, el PEL tenía que competir con otras herramientas. Existía asimismo una razón política, puesto que los idiomas tenían un significado

político. Por último, la cuarta razón es que los estudios PISA<sup>56</sup> presionaron a las instituciones en un sentido diferente.

Aunque no se hayan conseguido los niveles de implementación que se propusieron en un primer momento, queda claro que el PEL había conseguido sus objetivos y se había desarrollado como una herramienta única de aprendizaje personal y de información. Por eso Schärer no quiso dejar de insistir en la necesidad de emplear los recursos al alcance de los países participantes para continuar con el proyecto.

Para concluir con la revisión del trabajo con el PEL en el pasado, Maria Stochieva (Little, 2009, p. 7) presentó un resumen del informe sobre el impacto del PEL recién publicado<sup>57</sup> y después se comentaron diversos aspectos del impacto del trabajo con el portfolio dentro de los grupos de trabajo. Stochieva mencionó, tras analizar las conclusiones del informe, que el PEL ayudaba a promocionar la autonomía del estudiante, desarrollar la autoevaluación y conseguir el aprendizaje permanente. Sin embargo, todavía había que desarrollar el potencial completo del PEL.

En los talleres que siguieron a su intervención, los participantes reflexionaron acerca del impacto del PEL. Los distintos grupos de trabajo comentaron distintas áreas de impacto: los profesores, el enfoque hacia la evaluación, los libros de texto, los niños inmigrantes, dejando claro una vez más que el PEL es una herramienta que tiene efecto sobre muchos elementos del proceso educativo.

La discusión acerca del futuro del PEL volvió a incidir en la importancia de la formación de profesores y la comunicación entre ellos, de la creación de guías de uso del PEL, del portfolio como proceso más que como producto y de cómo trabajar en esa línea, de la especial importancia del trabajo con el PEL en los primeros años de escolarización. Por último, se abordó también, la función

---

<sup>56</sup> El informe PISA lo elabora la Organización para la Cooperación y el desarrollo económico (OCDE) dentro de su programa para la evaluación internacional de alumnos. La información relativa al programa puede consultarse en el siguiente enlace: <https://goo.gl/m7sQXo>.

<sup>57</sup> El informe completo puede consultarse en el siguiente enlace: <https://goo.gl/eEkozq>.

informativa del PEL y la necesidad de que el PEL pudiera venir acompañado de algún tipo de certificación que lo hiciese más atractivo para las empresas.

El presente del PEL se ilustró en este seminario, en primer lugar, gracias al resumen de tres informes sobre proyectos de tres países: Francia, Holanda y Suiza. En el caso de Francia, el PEL tenía el estatus oficial de herramienta educativa de uso voluntario. Se reconocía su valor innovador y tenía un lugar dentro de la formación de profesores. Su uso, sin embargo, se limitaba a trabajo en equipo de profesores, que utilizaban el PEL para establecer objetivos, enfoques metodológicos y criterios comunes de evaluación o bien para crear sinergias entre distintos procesos de aprendizaje y a la organización de cursos de lenguas encaminados a conseguir un nivel determinado de los descritos en el MCER.

Para conseguir que la implementación alcanzase mayores proporciones, sería necesario clarificar el estatus del PEL y decidir si lo importante es el uso de la herramienta como tal o comenzar por fomentar la autonomía, la autoevaluación y la reflexión sobre el aprendizaje dentro del aula. Goulier (Little, 2009, p. 12), encargado de presentar el informe sobre Francia, apuntaba además que incidir en la dimensión plurilingüe del PEL sería determinante para conseguir un mayor nivel de implementación, puesto que la promoción del plurilingüismo es una característica exclusiva del PEL, de la que ninguna otra herramienta dispone.

Como en casi todos los seminarios anteriores y dada la singularidad del proyecto holandés, Dick Meijer resumió el estado del mismo. En 2007 se había validado el primer PEL interactivo con formato web, con número de validación 89.2007, que podría utilizarse con estudiantes de todos los niveles educativos desde educación primaria hasta la universidad. Tras dos años de trabajo con esta nueva herramienta se planteaban dos problemas: la financiación del mantenimiento y la actualización del sitio web y cómo promover la aceptación general del PEL como herramienta educativa.

El tercer proyecto presentado en este seminario fue el de Suiza y la presentación corrió a cargo de Sandra Hutterli (Little, 2009, p. 13). En el caso de Suiza, existían tres modelos PEL validados y puestos en marcha desde 2001. El

PEL formaba parte de la estrategia general para coordinar la enseñanza de idiomas a nivel nacional y su implementación implicaba a todos los idiomas y niveles educativos. Tras estos años de trabajo se habían detectado tres problemas principales que habría que solucionar. En primer lugar, las escalas de descriptores no resultaban suficientemente claras ya que el uso de estos descriptores para la autoevaluación había supuesto un cambio en la práctica educativa que obligaba a la actualización metodológica de los profesores<sup>58</sup>. Por último, se destacó que el PEL tiene un enfoque general que no es igualmente apropiado para todos los sectores. Los alumnos de educación secundaria, por ejemplo, se quejaban de que el PEL no tenía en cuenta sus objetivos específicos. Para atajar este problema se había propuesto desarrollar un PEL electrónico para complementar a la versión en papel, pero esta propuesta no llegó a desarrollarse.

Las ponencias breves, *show and tell carousel*, sirvieron para aportar pinceladas de distintos proyectos concretos de trabajo con el PEL en diferentes contextos y con grupos de alumnos muy diversos: el PEL en educación primaria en Inglaterra como herramienta; para evaluar el progreso; los retos y recompensas del trabajo con el PEL en Bulgaria; el Portfolio Europeo para estudiantes de magisterio; el impacto del MCER en la enseñanza de lenguas en Rusia; el PEL digital para alumnos con discapacidad visual; el desarrollo del PEL con fines profesionales y, por último, el PEL de Cercles para Educación Superior.

Las últimas actividades del seminario estuvieron relacionadas con el futuro del PEL. David Little presentó las líneas de trabajo futuras a partir de 2010. El Comité de Validación dejaría de existir debido a la disminución del número de PEL presentados para su validación y porque los cambios en el panorama lingüístico de los distintos países hicieron que fuera necesario encontrar maneras de extender el alcance de los principios que sostienen el PEL y los procesos que modelan su uso. Esta decisión no era en ningún caso un rechazo al PEL. Todos los datos provenientes del trabajo con el PEL durante estos años revelaban el impacto positivo que el PEL había tenido en el aprendizaje y enseñanza de idiomas y no

---

<sup>58</sup> Lingualevel es una herramienta para evaluar destrezas en lengua extranjera. Se encuentra disponible en el siguiente enlace [www.lingualevel.ch](http://www.lingualevel.ch).

existía razón para que no se siguieran utilizando los modelos PEL existentes. Todos los modelos acreditados antes de 2010 mantendrían su acreditación y, a partir de 2011, la validación sería reemplazada por un registro tras el cual los contenidos de los PEL registrados estarían disponibles en línea.

Para asegurar el futuro del PEL, afirmaba Little (2009, p. 20) era necesario mantener la comunidad PEL a través de redes y grupos de discusión dedicados al intercambio y diseminación de experiencia PEL. El éxito de estas iniciativas dependería tanto de los Estados Miembros como del Consejo de Europa.

Como implicado directo en el futuro del PEL, el CELM intervino para dar cuenta de su papel dentro del proceso de implementación. En 2009, el CELM estaba desarrollando dos proyectos relacionados directamente con el PEL: *The ELP in whole School use*<sup>59</sup> y *Disseminating the Teacher Training Kit*<sup>60</sup> que había sido desarrollado en un proyecto anterior. Con respecto a la línea futura de trabajo, los temas que requerían atención y sobre los que se quería trabajar eran: la promoción del enfoque educativo que ofrece el PEL, el desarrollo de la web del PEL incluyendo más herramientas, apoyo para el desarrollo de más modelos PEL, apoyo para implementación y formación y, por último, respuesta a necesidades nacionales y regionales.

Como en todos los seminarios internacionales anteriores, el de Graz contó con un espacio para que el país anfitrión pudiese exponer cómo había sido su proceso de implementación. Austria contaba con tres modelos PEL para educación primaria, secundaria y adultos. En un principio se comenzó pilotando el PEL con 40 profesores y unos 1000 alumnos. Los profesores que se encargaron del proyecto piloto se convirtieron en formadores para los nuevos participantes. Se diseñaron cursos de formación, guías paso a paso para su uso práctico y se distribuyeron copias del PEL de manera gratuita en las escuelas. El PEL se anunciaba en plataformas electrónicas educativas y formaba parte de otros proyectos de innovación educativa.

---

<sup>59</sup> La información del proyecto se encuentra disponible en el siguiente enlace: <http://elp-wsu.CELM.at/>.

<sup>60</sup> La información del proyecto se encuentra disponible en el siguiente enlace: <https://goo.gl/3xNHhW>.



Después de estos años de trabajo se podían extraer conclusiones positivas y negativas, comentaba Gunther Abuja (Little, 2009, p. 27). Entre ellas, cabía destacar del lado positivo, que el PEL cumplía con las expectativas de los profesores motivados con el proyecto y se acomodaba a la diversidad cultural y lingüísticas, presente en las aulas. No obstante, existía un gran número de profesores que parecía no estar en absoluto interesado en trabajar con el PEL. Tampoco la inspección ni los padres de los alumnos parecían demostrar mucho interés.

Con vistas al futuro, se intentaría conseguir una implementación integral en las escuelas permitiendo flexibilidad, intentando establecer conexiones con los libros de texto y explorando la posibilidad de desarrollar modelos de PEL electrónicos.

David Little cerraba el seminario con un resumen de todo el trabajo realizado esos días, recordando la relevancia del PEL y la necesidad de continuar el trabajo de implementación, intentando evitar el desarrollo de modelos PEL cada vez más complejos. Como en ocasiones anteriores, no quiso olvidar la importancia de la formación de profesores y del CELM como promotor de iniciativas en este sentido.

De esta manera, concluía el último Seminario del Portfolio Europeo de Lenguas y daría comienzo una nueva etapa en su desarrollo que, a partir de ahora, tendría un seguimiento muy diferente.

#### ***3.5.2.4 El Portfolio Europeo de las Lenguas 2009-2011.***

Con la decisión del Consejo de Europa de que el Comité de Validación dejaría de existir en diciembre de 2010 (Little, 2009, p. 19), entramos en una nueva etapa en la evolución del proyecto. A partir de este momento, tampoco volverían a celebrarse seminarios europeos, ni a emitirse informes periódicos sobre el desarrollo de la implementación del PEL en los distintos países participantes. La información y el seguimiento del proyecto dejan de estar centralizados en el departamento de política de lenguas del Consejo de Europa, aunque la página web se seguiría manteniendo actualizada con toda la información de referencia.

Existen dos últimos informes oficiales que revisan la historia del proyecto PEL, hasta 2009<sup>61</sup> y 2011<sup>62</sup> respectivamente, y que proponen líneas de trabajo futuras. A continuación, se va a resumir la información de ambos informes.

En diciembre de 2011, se habían validado un total de 119 PEL de 32 Estados Miembros y ocho ONGs<sup>63</sup>. Entre ellos, existen PEL dirigidos a todas las edades desde educación infantil hasta educación de adultos. Algunos están dirigidos a estudiantes con necesidades especiales: emigrantes, invidentes, estudiantes de formación profesional o futuros profesores. Entre 1991 y 2008 se produjeron, distribuyeron y utilizaron un total estimado de tres millones y medio de PEL. Entre diez y quince mil profesores se han encargado de trabajar con todos estos modelos (Schärer, 2012, p. 53). Ante tal diversidad, David Little (2011, p. 11) consideró que el PEL no es una única entidad, sino una gran familia de creaciones más o menos relacionadas con un conjunto de principios comunes.

El alcance de la implementación hasta 2011 había sido diverso: en algunos casos, se había limitado a una única institución, mientras que en otros el PEL se había implementado en todo el sistema educativo. Tampoco el objetivo de la implantación fue siempre el mismo. Algunos países prefirieron poner un mayor énfasis en la promoción de la autonomía y no tanto en la autoevaluación, que se complementaba con sistemas de evaluación tradicionales. Otros proyectos se centraron en la promoción del plurilingüismo o en la adaptación del aprendizaje a las necesidades de alumnos individuales (Little y Hughes, 2011, p. 11).

Tras analizar la evidencia tanto científica como informal proveniente de la experimentación de estos años, se obtenían conclusiones positivas (Schärer, 2004): el PEL es una buena herramienta pedagógica que promueve el diálogo más allá del aprendizaje de idiomas. Además, el PEL fomenta la autonomía, lo cual incide positivamente en la motivación de los estudiantes. También se trata de una herramienta de reflexión y ayuda a desarrollar la capacidad de autoevaluación. El

---

<sup>61</sup> Stochieva, Hughes and Speitz. *The ELP: an impact study*. 2009. Council of Europe.

<sup>62</sup> Little, Goullier and Hughes. *The European Language Portfolio: The story so far (1991-2011)*. 2011. Council of Europe.

<sup>63</sup> La información acerca de número de PEL validados se encuentra disponible en el siguiente enlace <http://goo.gl/GINnd6>.

PEL refleja temas comunicativos clave: la competencia comunicativa, la competencia parcial y la competencia intercultural; los principios del PEL promueven la unidad en la diversidad.

Como en toda innovación educativa, también existían en aquel momento y existen aún dificultades que hay que afrontar. La evidencia mostraba que no todos los profesores y los alumnos estaban de acuerdo con el cambio de responsabilidad hacia el alumno, en el cambio de rol que el trabajo con el PEL supone; el PEL no es viable si se usa solo de manera mecánica para comprobar el progreso del alumno; tiene que presentar beneficios para alumnos, profesores y escuelas; es difícil gestionar un desnivel grande entre las exigencias del currículo y los principios del PEL; es necesario espacio en la rutina de trabajo; el estatus del PEL debe estar definido y debe existir apoyo para conseguir efectos a largo plazo.

En el informe sobre el impacto del PEL elaborado por Stochieva, Hughes y Speitz (2009), al terminar esta fase de implementación, no existían opiniones realmente negativas. Sin embargo, sí podía hablarse de preocupaciones tales como el cambio en la práctica docente que supone o la falta de apoyo institucional (Stochieva et al., 2009. p. 12). Este estudio, se encargó de analizar el impacto del PEL en un número limitado de países, pero cubriendo una amplia área geográfica, lo que daría como resultado una gran variedad cultural, lingüística, económica y política. Se trataba de analizar el impacto del PEL en las siguientes áreas: el aula, los libros de texto, la evaluación, otros proyectos educativos, la formación de profesores y la política de lenguas. A continuación se van a resumir las conclusiones expuestas en dicho estudio.

A pesar de que el impacto en el aula era difícil de analizar, puesto que el cuestionario en el que se basó el estudio de 2009 no incluía suficientes preguntas para obtener conclusiones significativas, cabe reseñar que se mencionaron ejemplos concretos de efectos positivos del uso del PEL en clase: el uso del Dossier en el aula de primaria, los *can do statements*, la manera en que el portfolio refleja el progreso del alumno o la posibilidad para el profesor de secundaria de ver el trabajo que el alumno ha estado haciendo hasta el momento.

El PEL también ha tenido impacto sobre los libros de texto. Muchas editoriales han decidido incluir listas de autoevaluación, secciones de reflexión, el uso de un dossier, etc. La inclusión de estos elementos en los manuales de texto que se usan cada día en el aula ha repercutido de manera positiva en el uso del PEL porque ha ayudado a trabajar con sus principios en la práctica diaria. Sin embargo, no todos los principios del PEL aparecen en los libros de texto. Algunos, como el desarrollo del plurilingüismo, son difíciles de tratar en un libro de texto que se encarga del aprendizaje de una lengua concreta.

Con respecto al impacto del PEL sobre la evaluación, parece que este era mayor en los casos en los que el PEL era el elemento central sobre el que se articulaba la enseñanza, es decir; en aquellos contextos en los que el PEL se utilizaba para diseñar el currículo y se integraba en el trabajo del día a día en el aula. Sin embargo, en contextos donde la enseñanza estaba orientada a la realización de un examen oficial concreto que no seguía los criterios de evaluación presentes en el PEL, este se percibía como una carga de trabajo extra o una actividad más (Stochieva et al., 2009, p. 14).

En relación con el impacto del PEL en la formación de profesores, estos demandaban más formación práctica. Los seminarios y cursos de formación que se organizaban a nivel europeo, nacional o de comunidades (en el caso de España) eran considerados importantes, pero no suficientes. Los profesores implicados en los distintos proyectos de implementación PEL reclamaban más orientación sobre cómo plantear el trabajo del PEL en el aula (Stochieva et al., 2009, p. 16).

El último aspecto que trata el informe que nos ocupa es el impacto del PEL sobre la política de lenguas. En la mayoría de los países la cuestión principal es qué relevancia tenía el PEL dentro de la reforma educativa. En muchos países se están elaborando nuevos currículos nacionales y se espera que estos estén claramente relacionados con el Marco y que contengan listas de autoevaluación con *can-do statements*. Un primer paso para lograr la integración de aprendizaje, enseñanza y evaluación que el MCER persigue, ya desde su subtítulo, es fomentar esta autoevaluación a través del PEL (Little, 2009, p. 17). Existía, por tanto, intención de conseguir la compatibilidad total entre el currículo nacional, el

MCER y el PEL, lo que, a su vez, daría como resultado condiciones favorables para aplicar y explotar el PEL de manera más generalizada.

Algunos de los proyectos de implementación que comenzaron no se han desarrollado como se esperaba debido a cambios en las prioridades políticas, a que el estatus del PEL no estaba claro, los objetivos eran difusos y existían demasiadas tensiones entre el currículo oficial y los principios del PEL. Sin embargo, existían proyectos que habían alcanzado las dimensiones necesarias para presentar efectos a largo plazo. Es el caso de Irlanda, con el PEL para inmigrantes; Holanda, con el PEL interactivo y los Portfolios para Educación Superior de Cercles EAQUALS y ALTE (Schärer, 2008, p. 6). Se esperaba que España y Suiza pudiesen presentar efectos a largo plazo. Little y Hughes (2011, p. 11) así lo suponían, puesto que había sido elaborada toda una familia de PEL para acompañar al alumno en las diversas etapas de su educación. Se tardarían más de diez años en que los primeros aprendices que empezaron a usar el PEL en Educación Infantil llegasen a utilizar el e-PEL de adultos y sería entonces cuando se podría evaluar el impacto de la *familia PEL* en el aprendizaje de idiomas. Sin embargo, en el caso de España, el proyecto ha ido perdiendo apoyo institucional a lo largo de los años y a día de hoy no existen datos oficiales que permitan evaluar el trabajo con el PEL a largo plazo.

La mayoría de los PEL se han desarrollado e implantado en el contexto de un proyecto iniciado y apoyado por los Ministerios de Educación de los distintos países. En muchos casos, no se ha conseguido la implantación del PEL con el apoyo institucional necesario una vez finalizada la fase piloto. En otros, sin embargo, las autoridades nacionales han asegurado el apoyo al PEL a largo plazo. En estos casos, se han revisado los PEL originales, se han desarrollado modelos electrónicos y se ha integrado el PEL en el currículo nacional. En general, se ha observado que el PEL tiene mayor impacto cuando está integrado en el programa de aprendizaje en el que se usa y de ahí que se haya propuesto su integración en el currículo (Little y Hughes, 2011, p. 12).

Tras haber analizado los distintos documentos que valoraban los proyectos de implementación del PEL hasta 2011, podemos concluir que, en líneas generales,

el PEL era percibido como una herramienta positiva que presenta beneficios para alumnos, profesores y diseñadores de programas. En las conclusiones de los diversos informes que se han consultado para la realización del presente trabajo de investigación (Little y Hughes, 2011; Stoicheva et al. 2009; Schärer, 2007) se invitaba a continuar describiendo, explorando y evaluando el trabajo con el PEL.

### **3.5.2.5 *El Portfolio Europeo de las Lenguas 2011-2016.***

A partir de 2011 no encontramos ya ningún informe oficial más que resuma y valore el trabajo realizado con el PEL. Schärer, sostenía que:

The predominantly positive results of individual ELP use are an essential foundation for widespread implementation, but do not bring about implementation automatically. The ELP as a collective tool impacts on classes, whole schools, educational systems and life outside education (...) feedback suggests that it is more likely to gain support for widespread implementation when the ELP is considered in a general educational context going beyond the learning and teaching of foreign languages. (2012, p. 53)

Era necesario continuar trabajando en el proyecto: “ELP implementation has not yet finished. In fact, it has just started”, afirmaba Schärer en 2012 (p. 57). El trabajo con el PEL no se ha abandonado. Si bien es cierto que ya no se realiza un seguimiento exhaustivo sobre los distintos proyectos de implementación en los países miembros y es muy complicado encontrar información al respecto, sí podemos encontrar al PEL como herramienta dentro de otros proyectos europeos y, como ya proponía Schärer, más allá del campo de la enseñanza y aprendizaje de lenguas.

En noviembre de 2010 el COE lanzó un nuevo programa: *The Right of learners to Quality and Equity in Education: The Role of Linguistic and Intercultural Competence*, donde el PEL aparece como herramienta facilitadora de la promoción del plurilingüismo. Así lo explica Goulier:

The LPD (Language Policy Division) has launched work on exploring the means of taking account of the experience of the European Language Portfolio in order to Foster the learner’s personal reflection on their experience, progression and the

goals which they can set vis-à-vis mastering the language of schooling in the different subjects and in its multiple uses outside school. (2010, p. 16)

En esta misma línea, el Consejo de Europa también cuenta con el programa LIAM, *Linguistic Integration of Adult Migrants*<sup>64</sup>, activo desde 2013, en el que el Portfolio Europeo de las Lenguas aparece como herramienta de apoyo a la integración lingüística de los inmigrantes por tres motivos. En primer lugar, porque, dado que el PEL ayuda a que los aprendices gestionen su propio aprendizaje, es especialmente adecuado para su uso en cursos *a medida*. En segundo lugar, el desarrollo del plurilingüismo que el PEL promueve, ofrece la oportunidad de reflexionar sobre las lenguas que los inmigrantes conocen además de la de su país de destino. Por último, el aspecto intercultural del PEL puede ayudar a los inmigrantes a comprender mejor los parecidos y diferencias entre su país de origen y su comunidad de destino. Con este objetivo, el Consejo de Europa ha elaborado un PEL específico para este programa<sup>65</sup>

Dentro del programa Pestalozzi del Consejo de Europa para el desarrollo profesional de profesores<sup>66</sup>, que comenzó en el año 2015 y aún sigue en curso el Portfolio Europeo de las Lenguas es una de las herramientas que se proponen para la promoción del plurilingüismo y la autonomía del alumno. Así, encontramos dentro de las actividades del programa talleres como *Plurilingualism and the development of language competences in the 21st century: boosting participation and social cohesion using European tools in ICT*<sup>67</sup> en el que se dedicó un día al trabajo con el PEL y cursos: The European Language Portfolio<sup>68</sup>.

<sup>64</sup> Toda la información relativa al proyecto se encuentra disponible en el siguiente enlace: <https://goo.gl/oeqqm3>.

<sup>65</sup> Este portfolio, perteneciente al programa LIAM, así como documentos de referencia para su utilización, se encuentra disponible en el siguiente enlace: <https://goo.gl/DmfwQA>.

<sup>66</sup> La información relativa al programa se encuentra disponible en su página web: <https://goo.gl/eXEKjP>.

<sup>67</sup> Celebrado en Valencia (5-7 de setiembre 2015).

<sup>68</sup> Celebrado en Alemania (28-30 de setiembre 2016)

Por otra parte, el PEL sigue presente dentro de los planes de formación del CELM. Hemos comentado ya los proyectos del CELM<sup>69</sup> de convocatorias anteriores relacionados con el PEL:

2004-2007:

- *European Portfolio for Student Teachers of Education: A reflection tool for Language Teacher Education*
- *IMPEL-ELP Implementation Support,*
- *Preparing Teachers to use the European Language Portfolio- Arguments, materials and resources.*

2008-2011:

- *Training Teachers to use the European Language Portfolio, follow up project.*
- *The European Language Portfolio in whole-school use.*

A partir del 2011, el PEL sigue presente en los proyectos del CELM y dentro de su programa de formación y asesoría encontramos los siguientes proyectos:

2011-2015:

- *Peppelino, European Portfolio for pre-primary educators.*
- *Supporting local networks in using an electronic European Language Portfolio.*

Si el CELM cuenta con un programa de formación y asesoramiento sobre la creación e implementación del PEL electrónicos, es porque, como ya se venía comentando en los seminarios internacionales, las nuevas tecnologías los estaban haciendo proliferar en favor del antiguo formato en papel. El portfolio electrónico es considerado el siguiente paso necesario de desarrollo (Kühn y Pérez Cavana, 2012, p. 3). Actualmente, contamos con varios portfolios electrónicos que han

---

<sup>69</sup> La información sobre los proyectos se encuentra disponible en el siguiente enlace: <http://www.CELM.at/>.



sabido adaptarse a la realidad actual manteniendo el espíritu de los *Principles and Guidelines*. En el capítulo 5 se hará un análisis de dichos modelos.

Como se ha podido observar a lo largo del presente capítulo, el Portfolio Europeo de Lenguas fue un proyecto de gran alcance en muchos países del Consejo de Europa y España se encontraba entre los países que formaban parte de dicho proyecto. A continuación, se analizará el origen y desarrollo del proyecto dentro de España, con el fin de contextualizar esta investigación.



## **Capítulo 4: El Portfolio Europeo de las Lenguas en España**

La implementación del Portfolio Europeo de las Lenguas se llevó a cabo en España al igual que en otros muchos países de la Unión Europea y el presente capítulo estudiará cómo se planteó dicha implementación. En primer lugar, se analizarán tanto el origen del proyecto como la creación de los PEL para los distintos niveles. Después se estudiarán las primeras fases de experimentación y, finalmente, la implementación a nivel nacional.

Con objeto de entender cuáles fueron los beneficios del PEL en nuestro contexto y cuáles las dificultades de su puesta en marcha, se analizará el plan de formación nacional deteniéndonos en las jornadas y seminarios que se organizaron entre los años 2005 y 2009.

### **4.1. Génesis del proyecto**

Coincidiendo con la celebración del Año Europeo de las lenguas en 2001, se lanzan de manera oficial el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y el Portfolio Europeo de las Lenguas a nivel europeo. En marzo de ese mismo año, se constituye en España un Comité Nacional para el desarrollo de un Portfolio Europeo de las Lenguas para su aplicación en el país. El proyecto se le encarga al Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos (OAPEE), dependiente del Ministerio de Educación. El objetivo era la elaboración de cuatro portfolios para grupos de edades y niveles educativos diferentes: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria y Adultos.

Dos años después, en febrero de 2003, se habían elaborado tres PEL (Infantil, Primaria y Secundaria) que se presentarían a técnicos del área de lenguas de las distintas Comunidades Autónomas. Tras un periodo de modificación, en junio de 2003 se envían al Comité de Validación Europeo del Consejo de Europa y el 7 de noviembre de 2003 se validan los tres modelos: Infantil (50.2003), Primaria, (51.200) y Secundaria y Bachillerato (52.2003). El PEL para Educación Infantil

se convertiría en el primero validado para edades tempranas. Un año más tarde, en 2004, se validaría también el Portfolio de Adultos<sup>70</sup>.

Antes de comenzar con la experimentación a nivel nacional, la Subdirección de Programas Europeos del MECD encarga al equipo responsable del diseño del Portfolio para secundaria la puesta en marcha de una experiencia piloto en Cataluña en la que participarían unos trescientos cincuenta alumnos y nueve docentes en las Comunidades de Cataluña y Galicia. Además, dicho equipo diseñador recogería tanto el proceso de gestación del documento, como la memoria de la experimentación en un informe que se publicaría para poder ser utilizado como referencia durante la implementación a nivel nacional (Cassany, Esteve, Martín y Pérez Vidal, 2004, p. 1).

Durante el curso 2005-2006, el Ministerio de Educación Ciencia y Deporte le otorga al OAPEE la tarea de coordinar comisiones de trabajo para desarrollar los distintos PEL y, de esta forma, se inicia proceso de experimentación. El OAPEE sería el organismo central encargado de coordinar el proyecto, organizar la formación y recopilar información, pero cada Comunidad Autónoma pondría en marcha su propio proyecto que contaría, a su vez, con un plan de formación autonómico.

#### **4.2. Primera fase de experimentación con el PEL (2004-2006)**

Durante la primera fase de experimentación entre los años 2004-2007, participaron en el proyecto trescientos centros, mil profesores y veinte mil alumnos. El trabajo realizado durante esta primera fase de experimentación, así como las conclusiones obtenidas y la línea de trabajo futura, se recogieron en el único informe oficial nacional publicado por el Ministerio de Educación y Ciencia en relación al Portfolio Europeo de Lenguas (MEC, 2007, p. 5). Puesto que este informe es el único que analiza el estado de la experimentación con el PEL a nivel nacional, consideramos importante analizar su contenido.

---

<sup>70</sup> Una breve historia del Portfolio Europeo de Lenguas en España puede encontrarse en la página web del organismo responsable de su desarrollo: <https://goo.gl/hAZZFR>.

Primeramente, es interesante resaltar los requisitos que el informe apunta como necesarios para iniciar el trabajo con el PEL y que afectan tanto al centro educativo como al currículo y a las familias.

Se ha mencionado reiteradamente a lo largo de este trabajo que el PEL debe formar parte de los documentos que rigen el funcionamiento del centro, tanto del Proyecto Educativo de Centro (PEC), como del Proyecto Lingüístico de Centro (PLC) para así conseguir la entidad y el apoyo necesarios para una implementación con éxito. La aplicación del PEL en el centro es un auténtico proyecto “que tendrá en cuenta a toda la comunidad educativa y que se verá reflejado en la actuación diaria en el aula, donde el PEL será un instrumento más de un auténtico planteamiento educativo y riguroso” (MEC, 2007, p. 11). Por este motivo, los centros que trabajan con el PEL necesitan elaborar un programa o un proyecto lingüístico que se base en unas decisiones determinadas.

En primer lugar, es necesario que exista en el claustro de profesores unificación de criterios con respecto a la consideración de la lengua como objeto de aprendizaje y que ésta se entienda como un instrumento para poder comunicarse y no como un conjunto de reglas que el alumno debe aprender. Consecuentemente, deberá unificarse el enfoque didáctico y el tratamiento del metalenguaje. Todo esto supone que “el consenso que se producirá en el centro es la mejor garantía de una correcta aplicación del PEL en el aula, puesto que las actividades diarias en cada una de las lenguas, serán una consecuencia lógica de estos acuerdos y de la coordinación del profesorado” (MEC, 2007, p. 11).

El enfoque comunicativo que debe subyacer implica que los profesores han de estar de acuerdo en que las lenguas deben aprenderse a través de su uso, que se deben trabajar todas las destrezas y que la gramática es una herramienta que ayuda a la comunicación y no un fin en sí misma.

Además, el PEL también tendrá efectos sobre la evaluación, en la que el alumno deberá tomar parte de una manera activa. Así lo recoge el informe:

Con la aplicación del PEL se fomentará la autonomía en el aprendizaje, haciendo al alumnado consciente de la finalidad de lo que necesita aprender desde las primeras

etapas, ayudándole a entender como aprende una lengua, sus estrategias de aprendizaje y técnicas para utilizarlas. Se puede negociar con el alumnado casi todo, de forma que tenga parte activa en su proceso de aprendizaje y en su propia evaluación. Si el alumno comprende la necesidad de lo que ha de aprender, lo hará con un grado mayor de motivación. El alumnado será quien seleccione sus mejores trabajos que incluirá en su dossier. También deberá ser capaz de identificar las tareas que le suponen mayor dificultad para insistir sobre ellas. Del mismo modo deberá consensuar junto con el profesor las actividades de evaluación. Además, deberán conocer y estar de acuerdo con los criterios de evaluación de cada actividad. Estas actividades de evaluación, volvemos a insistir, deberán medir las cinco destrezas. (MEC, 2007, p. 13)

Observamos en la cita anterior, cómo el trabajo con el PEL supone un cambio de rol en alumno y profesor que, al igual que sucede con todas las metodologías activas, afecta a la organización del centro educativo: el centro que quiera emprender el trabajo con el PEL debe asumir que profesores y alumnos trabajarán de manera diferente a la tradicional. El alumno tendrá más autonomía sobre su proceso de aprendizaje y participará tanto de las decisiones en el aula, como de su evaluación y la de sus compañeros.

Con respecto a los requisitos que debe cumplir el currículo, si se quiere llevar a cabo una implementación PEL con éxito, es importante que el aprendizaje de lenguas asuma un papel central en la formación integral y que se aborde desde todas las áreas. Este aprendizaje debe centrarse en el uso de la lengua, la competencia común subyacente y la interdependencia lingüística (MEC, 2007, p. 14).

Por último, el trabajo con el PEL afecta también a las familias y, por lo tanto, lo centros que decidan comenzar su trabajo con esta herramienta deberán implicarlas para conseguir coordinar el proyecto particular de cada una con el del centro.

Otro aspecto importante que menciona el informe es el programa de formación de profesores. Como hemos visto hasta el momento, el trabajo con el Portfolio Europeo de las Lenguas plantea una filosofía del trabajo muy distinta a

la que se venía llevando a cabo en el aula tradicional. Consecuentemente, un sólido plan de formación de profesores es requisito fundamental. En el análisis de los seminarios internacionales realizado en el capítulo anterior, se ponía de relieve la constante demanda de dicha formación por parte de los profesores implicados en los distintos proyectos PEL. Los años de experimentación recogidos en el informe que nos ocupa recordaban esa necesidad.

El programa de formación de profesores era de vital importancia si se pretendía conseguir el uso extensivo del PEL a medio plazo. Dicho programa debía tener como objetivos la difusión de la herramienta, garantizar su correcta utilización en los centros y una evaluación del trabajo en los mismos con objeto de conseguir posibles mejoras. Además, era especialmente importante que en el plan tuviese lugar la formación específica de equipos directivos para que pudiesen conocer los beneficios de su implementación y tomar las medidas pertinentes con respecto a la misma (MEC, 2007, p. 20).

Tras la fase de experimentación 2004-2006, se planteaba como siguiente objetivo un proceso de implementación generalizada del PEL con fecha umbral 2010 (MEC, 2007, p. 23), que sería llevado a cabo por las distintas comunidades y apoyado por el Ministerio de Educación que proporcionaría información, formación para profesores y equipos directivos, servicios de inspección y asesores de formación, y facilitaría originales y medios de imprenta.

Ya desde este informe tras la fase de experimentación, se propone la posibilidad de diseñar un portfolio electrónico para el que se sugieren ciertas características. Debería tratarse de una versión realmente plurilingüe que contara con enlaces, cuenta de correo, dispositivos de almacenamiento, programas de animación y diversificación por niveles. El portfolio electrónico llegaría a desarrollarse dos años más tarde, en 2009 y analizaremos su contenido más adelante.

Los datos numéricos de todos los participantes en esta primera fase de experimentación, pueden resumirse de la siguiente manera, tal y como muestra la Tabla 16.

**Tabla 16**

*Datos de la experimentación PEL 2005-2006*

Comunidad Autónoma	Número de centros 2005-2006				Número total de alumnos
	Inf	Prim	Sec	Ad	
Andalucía	6	6	6	5	790
Aragón	2	6	1	5	2.061
Asturias	9	9	4	6	2.586
Baleares	5	5	4	3	1.619
Canarias	23 en total (no especifica)				2.094
Cantabria	23 en total (no especifica)				1.300
Castilla la Mancha	2	1	2	1	166
Castilla y León	33	32	2	2	1.568
Cataluña	0	3	0	12	150 de primaria No se especifica cuántos de adultos
Extremadura	3	0	0	0	120
Galicia	6	5	7	7	632
La Rioja	38 en total (no especifica)				1.569
Madrid	0	0	0	1	20
Murcia	3	3	4	3	1.365
Navarra	1	3	7	1	909
País Vasco	0	1	3	0	133
Comunidad Valenciana	5	5	2	2	1722
Ceuta	0	0	1	0	51
Melilla	6 en total (no especifica)				210

*Nota: Elaboración propia a partir de datos disponibles en: <https://goo.gl/FHqgDB>*

Podemos observar en la tabla 16, cómo Castilla y León es la comunidad autónoma con mayor número de centros, con sesenta y nueve, seguida por Asturias y Andalucía, con 28 y 23 respectivamente. Las comunidades con menor número de centros son Ceuta, debido a su extensión geográfica y población y Madrid, que durante este primer curso de experimentación sólo implementó el PEL en un centro de Adultos: el Centro Universitario de Idiomas de la Universidad Rey Juan Carlos.

El número de alumnos participantes en el proyecto no se corresponde con un mayor número de centros implicado. Así, vemos como la comunidad que cuenta con mayor número de alumnos que utilizaron el PEL durante el curso 2005-2006, fue Asturias, seguida de Aragón, donde 2061 alumnos trabajaron con el Portfolio en un total de 14 centros.



No existen datos publicados posteriores a 2007, con lo que no es posible ver la evolución del proyecto por comunidades ni la situación actual del mismo en 2016.

Como ya se ha mencionado anteriormente, la implementación del PEL es un proyecto nacional pero llevado a cabo a través de las distintas comunidades autónomas. Cada comunidad, atendiendo a sus características específicas, debía situar sus prioridades dentro del proyecto y decidir a qué aspectos de la implementación daría más relevancia. Para una mayor claridad expositiva, hemos resumido las prioridades y criterios de cada comunidad autónoma en la Tabla 17:

**Tabla 17**

*Prioridades de criterios por Comunidades Autónomas*

<b>Comunidades Autónomas</b>	<b>Prioridades y criterios</b>
<b>Andalucía</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dentro de Plan de Fomento de Plurilingüismo: apertura de línea de investigación para la experimentación e implantación del PEL en todo el ámbito educativo</li> </ul>
<b>Aragón</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seminarios regionales de formación</li> <li>• Integrar PEL en programación de centro</li> <li>• Recoger y analizar datos</li> </ul>
<b>Asturias</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seminarios de sensibilización</li> <li>• Consolidación de proyectos de centro</li> </ul>
<b>Baleares</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jornadas, cursos y seminarios de formación</li> <li>• Integrar PEL en programación de Centro</li> </ul>
<b>Canarias</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aumentar número de centros participantes</li> </ul>
<b>Cantabria</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Combinar formación y experimentación</li> <li>• Integrar en proyecto de centro</li> </ul>
<b>Castilla la Mancha</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asociar experimentación con evaluación del proyecto</li> </ul>
<b>Castilla y León</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseño de implementación a nivel regional</li> </ul>
<b>Cataluña</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recoger resultado de experimentación</li> <li>• Elaborar guía de apoyo para profesorado</li> </ul>
<b>Extremadura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Creación de grupos de trabajo</li> <li>• Elaboración de materiales para trabajo con PEL</li> </ul>
<b>Galicia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formación de grupos de trabajo</li> <li>• Jornadas de formación y difusión</li> </ul>
<b>La Rioja</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experimentación voluntaria</li> <li>• Familiarización con MCER</li> </ul>
<b>Madrid</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jornada de presentación</li> <li>• Cursos de formación</li> <li>• Ampliar oferta de centros</li> </ul>
<b>Murcia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formación</li> <li>• Experimentación</li> <li>• Difusión</li> </ul>

Comunidades Autónomas	Prioridades y criterios
<b>Navarra</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Diseño de plan de experimentación PEL</li><li>• Integrar en proyecto de centro</li><li>• Continuidad</li></ul>
<b>País Vasco</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Experimentación y evaluación</li><li>• Extensión</li></ul>
<b>Comunidad Valenciana</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Adecuación de guías didácticas</li><li>• Formación del profesorado</li><li>• Planificación de formación de formadores</li></ul>
<b>Ceuta</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Jornadas de difusión</li></ul>
<b>Melilla</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Formación de profesorado</li><li>• Información a familias</li><li>• Puesta en común de iniciativas</li><li>• Experimentación</li></ul>

*Nota: Elaboración propia a partir de datos disponibles en <https://goo.gl/FHqgDB>*

Tal y como se muestra en la Tabla 17, la mayoría de las Comunidades recogía como prioridad la integración del PEL dentro de la programación de centro y la organización de seminarios o jornadas de formación de profesores y de formadores. Algunas Comunidades (Andalucía, Canarias, Castilla y León, Madrid y País Vasco) mencionaban su intención de ampliar el proyecto a un mayor número de centros o, incluso, hacerlo extensivo a todo el ámbito educativo, como en el caso de Andalucía y Castilla y León. Cataluña, Extremadura y la Comunidad Valenciana hacían referencia también a la creación de materiales que facilitarían el trabajo con el PEL.

Estas prioridades, establecidas por las distintas Comunidades Autónomas en España, coinciden con las que se recogían en los seminarios internacionales organizados anualmente por el Consejo de Europa y comentadas en detalle en el capítulo tres del presente trabajo.

Como agentes protagonistas del proyecto, la opinión de alumnos y profesores resultaba de especial relevancia para poder conocer tanto los aspectos positivos del PEL en la práctica, como las dificultades con las que se enfrentaban profesores y alumnos. El impacto y aceptación de alumnos y profesores durante esta primera fase de experimentación se resumen en la Tabla 18:

**Tabla 18**

*Impacto y aceptación PEL de alumnos y profesores*

<b>Comunidades Autónomas</b>	<b>Impacto y aceptación</b>
<b>Andalucía</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Profesorado muy interesado en proyecto</li> <li>• Alumnos valoración positiva: autoevaluación</li> </ul>
<b>Aragón</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Muy buena en Infantil y primaria</li> <li>• Difícil en Secundaria</li> </ul>
<b>Asturias</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valoración positiva</li> <li>• Dificultades en implementación por necesidad de coordinación</li> <li>• Dificultades de alumnos con descriptores</li> </ul>
<b>Baleares</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valoración positiva en infantil, primaria y adultos</li> <li>• Problemático en secundaria: coordinación y dificultad con descriptores</li> </ul>
<b>Canarias</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Muy buena aceptación con adultos</li> <li>• Efecto cascada: IES y, en menor medida, CEIPs</li> </ul>
<b>Cantabria</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valoración positiva</li> <li>• Dificultad con el formato de los portfolios en papel</li> </ul>
<b>Castilla la Mancha</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valoración positiva: implicación activa y autonomía del alumnado</li> <li>• Necesidad de mejorar coordinación</li> </ul>
<b>Castilla y León</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valoración positiva</li> <li>• Necesidad de extender cultura de autonomía y autoevaluación</li> </ul>
<b>Cataluña</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valoración positiva en relación a:</li> <li>• Rol del profesor como mediador</li> <li>• Alumnos activo</li> <li>• MCER</li> </ul>
<b>Extremadura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sin datos</li> </ul>
<b>Galicia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Infantil y primaria valoración positiva</li> <li>• Secundaria se necesita regular su uso</li> <li>• Tutor Portfolio</li> <li>• Positivo: autoevaluación y reflexión</li> </ul>
<b>La Rioja</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valoración positiva en Infantil y Primaria</li> <li>• Interés decreciente en Secundaria</li> </ul>
<b>Madrid</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respuesta positiva del alumnado voluntario</li> </ul>
<b>Murcia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valoración positiva de docentes: reflexión sobre su práctica, énfasis en aprender a aprender</li> <li>• Valoración positiva de alumnos: ayuda a conocer su nivel: alumnos motivados y activos</li> <li>• Dificultades con descriptores en secundaria y con PEL en formato pepel</li> </ul>
<b>Navarra</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valoración positiva</li> <li>• Se solicita mayor apoyo institucional</li> </ul>
<b>País Vasco</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valoración positiva de alumnos: aprender a aprender e interculturalidad</li> <li>• Valoración positiva de profesores: autoevaluación, alumnos activos</li> <li>• Falta de material para primaria</li> </ul>
<b>Comunidad Valenciana</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valoración positiva de profesores: reflexión sobre enseñanza, aprender a aprender, diversidad lingüística</li> <li>• Valoración positiva de alumnos: autoevaluación, responsabilidad</li> <li>• Escasez de material</li> <li>• Formato de PEL poco práctico</li> <li>• Dificultades con los descriptores</li> </ul>
<b>Ceuta</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valoración positiva general</li> <li>• Dificultades con presentación de material</li> </ul>
<b>Melilla</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valoración desigual</li> <li>• Muy positiva en infantil y primaria</li> <li>• Poco secundado en secundaria</li> </ul>

*Nota: Elaboración propia a partir de datos disponibles en: <https://goo.gl/FHqgDB>*

En general, se observa que la valoración es positiva, sobre todo en Educación Infantil y Primaria. En Educación Secundaria es donde parece haber más dificultades, relacionadas sobre todo con los descriptores de autoevaluación y la coordinación del equipo de profesores. Ambas dificultades son recurrentes en los proyectos PEL, sobre todo de Educación Secundaria, también a nivel europeo. Tal y como veíamos en el análisis de los seminarios internacionales, se propuso en varias ocasiones la adaptación de descriptores para que resultaran más asequibles a estos alumnos. Con respecto a la coordinación de profesores, hemos podido comprobar también que es importante que el PEL sea un proyecto en el que esté implicado el mayor número de profesores posible y que forme parte de los proyectos de centro, para que el trabajo con la herramienta sea eficaz.

El informe que nos ocupa se interesó también por conocer de qué manera estaba cada Comunidad Autónoma en línea con los objetivos del PEL. El resumen de los resultados se presenta a continuación en la Tabla 19.

**Tabla 19**

*Objetivos Comunidades Autónomas y Objetivos PEL*

<b>Comunidades Autónomas</b>	<b>Objetivos Comunidad - Objetivos PEL</b>
<b>Andalucía</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En línea con las acciones generales vinculadas a Plan de Fomento del Plurilingüismo</li> </ul>
<b>Aragón</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Todos los objetivos del Portfolio aparecen reflejados en los cuestionarios y están en línea con los objetivos de la Comunidad de Aragón</li> </ul>
<b>Asturias</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PEL referente en el diseño de actividades formativas y en el desarrollo curricular y como instrumento para valorar competencia lingüística</li> </ul>
<b>Baleares</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Libertad de decisión para los centros sobre qué objetivos deben primar</li> </ul>
<b>Canarias</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoyo decidido en línea de trabajo coherente con MCER y PEL</li> <li>• Equipo de trabajo en estos ámbitos dentro de Viceconsejería de Educación</li> <li>• Jornadas de sensibilización</li> </ul>
<b>Cantabria</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La comunidad cuenta con un plan de Fomento de Lenguas extranjeras que apuestan por planteamientos PEL</li> </ul>
<b>Castilla la Mancha</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PEL dentro de programas de innovación educativa</li> </ul>
<b>Castilla y León</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunidad comprometida con implementación PEL:</li> <li>• Formación de responsables</li> <li>• Formación de profesores</li> <li>• Puesta en marcha de proyecto continuidad de proyecto</li> <li>• Evaluación</li> <li>• Propuesta de extensión para próximo año</li> </ul>
<b>Cataluña</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No hay datos</li> </ul>

<b>Comunidades Autónomas</b>	<b>Objetivos Comunidad - Objetivos PEL</b>
<b>Extremadura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plurilingüismo como eje dentro del Plan para la mejora de las competencias idiomáticas de la comunidad</li> <li>• PEL herramienta aglutinadora de proyectos de lenguas</li> </ul>
<b>Galicia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunidad trabajando para potenciar las diferentes lenguas extranjeras</li> </ul>
<b>La Rioja</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PEL como integrador cultural</li> <li>• PEL como reafirmante de concepción de enseñanza de idiomas de manera comunicativa</li> </ul>
<b>Madrid</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No hay datos</li> </ul>
<b>Murcia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PEL como promotor de diversidad lingüística y herramienta de inclusión para alumnos inmigrantes</li> </ul>
<b>Navarra</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No se dan condiciones para aplicar PEL de manera lógica e integral</li> </ul>
<b>País Vasco</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivos de PEL encajan perfectamente con trayectoria que Comunidad propone para enseñanza de lenguas</li> </ul>
<b>Comunidad Valenciana</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Especial énfasis en respeto a diversidad lingüística y cultural</li> </ul>
<b>Ceuta</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No hay datos</li> </ul>
<b>Melilla</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El PEL ha fomentado revisión de modelos lingüísticos utilizados hasta el momento</li> </ul>

*Nota: Elaboración propia a partir de datos disponibles en: <https://goo.gl/FHqgDB>*

La mayoría de las comunidades manifiestan tener políticas educativas muy en consonancia con los objetivos PEL y este forma parte, en la mayoría de los casos, de los programas de innovación. Las Comunidades de Extremadura, La Rioja, Murcia y Comunidad Valenciana mencionan el aspecto plurilingüe y multicultural del PEL como rasgo fundamental dentro de sus políticas educativas. Una única Comunidad (Navarra) afirma no contar con las condiciones adecuadas para la implementación del PEL.

Tal y como veíamos en la Tabla 19, la respuesta de alumnos y profesores era diferente dependiendo del nivel educativo al que perteneciesen y no se trabajaba con el PEL de la misma manera en todos los niveles educativos. El informe quiso explorar estas diferencias. Los resultados aparecen resumidos en la Tabla 20.

**Tabla 20**

*Diferencias entre niveles educativos en trabajo con el PEL*

<b>Comunidades Autónomas</b>	<b>Diferencias entre niveles educativos</b>
<b>Andalucía</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Infantil: Fundamental concienciación sobre variedad de lenguas</li> <li>• Primaria: Familiarizar alumnos con descriptores</li> <li>• Secundaria: Descriptores complicados. Trabajo lento</li> <li>• Adultos: Necesario desarrollar un PEL electrónico</li> </ul>
<b>Aragón</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Infantil: entusiasmo con PEL (Dossier)</li> <li>• Primaria: Trabajo en equipo</li> <li>• Secundaria: Reflexión</li> <li>• Adultos: Autonomía. Especial importancia de Pasaporte</li> </ul>
<b>Asturias</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Infantil: trabajo positivo</li> <li>• Primaria: trabajo positivo</li> <li>• Secundaria: documento poco atractivo. Demasiadas tablas</li> <li>• Adultos: trabajo positivo</li> </ul>
<b>Baleares</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Infantil: Diversidad lingüística</li> <li>• Primaria: Diversidad lingüística</li> <li>• Secundaria: Identificar perfil lingüístico. Centrar enseñanza en alumno</li> <li>• Adultos: Marcar objetivos. Autoevaluación</li> </ul>
<b>Canarias</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Secundaria: dificultades por inmadurez de alumnos en primer ciclo</li> <li>• Adultos: Alta aceptación</li> </ul>
<b>Cantabria</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Infantil: Entusiasmo</li> <li>• Primaria: Entusiasmo</li> <li>• Secundaria: Difícil reconvertir PEC. Dificultad con descriptores</li> <li>• Adultos: Mucho éxito. Práctica implantación del proyecto</li> </ul>
<b>Castilla la Mancha</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Infantil: Autoevaluación</li> <li>• Secundaria: Dificultad con descriptores</li> </ul>
<b>Castilla y León</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Infantil: Difícil autoevaluación</li> <li>• Primaria: Implicación de alumnos</li> <li>• Secundaria: Documento poderoso pero dificultades</li> <li>• Adultos: Visión humanista de enseñanza de lenguas</li> </ul>
<b>Cataluña</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sin datos</li> </ul>
<b>Extremadura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sin datos</li> </ul>
<b>Galicia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Infantil: Motivador</li> <li>• Primaria: Motivador</li> <li>• Secundaria: Dificultades descriptores</li> <li>• Adultos: Importancia del Pasaporte</li> </ul>
<b>La Rioja</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Infantil: Alumnos receptivos</li> <li>• Primaria: Alumnos receptivos</li> <li>• Secundaria: Cambio que no les convence. Documento poco atractivo</li> </ul>
<b>Madrid</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sin datos</li> </ul>
<b>Murcia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Infantil: Función pedagógica</li> <li>• Primaria Función pedagógica</li> <li>• Secundaria Función pedagógica</li> <li>• Adultos: Función informativa</li> </ul>

<b>Comunidades Autónomas</b>	<b>Diferencias entre niveles educativos</b>
<b>Navarra</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Primaria: derivación hacia proyecto Tratamiento integrado de lenguas</li> <li>• Secundaria: Diseño de actividades “ad hoc”</li> <li>• Adultos: Autonomía plena de profesores</li> </ul>
<b>País Vasco</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Primaria: Elaboración de materiales complementarios porque PEL no adaptado</li> <li>• Secundaria: Se demanda material para hacer descriptores accesibles</li> </ul>
<b>Comunidad Valenciana</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Infantil: Función pedagógica</li> <li>• Primaria Función pedagógica</li> <li>• Secundaria Función pedagógica</li> <li>• Adultos: Función informativa</li> </ul>
<b>Ceuta</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Secundaria: Poca madurez</li> <li>• Bachillerato: Mejor aceptación</li> </ul>
<b>Melilla</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Infantil: Interés máximo</li> <li>• Primaria: Interés máximo</li> <li>• Secundaria: Descriptores</li> <li>• Adultos: Expectantes ante lo que puede suponer</li> </ul>

*Nota: Elaboración propia a partir de datos disponibles en: <https://goo.gl/FHqgDB>*

Podemos observar a través de los resultados de los cuestionarios expuestos en la Tabla 20, como la mayoría de las comunidades encontraban el trabajo con el PEL en Educación Infantil motivador. Parecían estar de acuerdo en que era desarrollado con entusiasmo y ayudaba a los alumnos a ser conscientes de la variedad de lenguas. En el caso de Educación Primaria, el trabajo también resultaba motivador, los alumnos mostraban una actitud receptiva y el trabajo parecía centrarse principalmente en la explotación de la función pedagógica a través del trabajo en equipo.

En el caso de Educación Secundaria es donde aparecían más dificultades. En el informe aparecen reflejado los problemas derivados del trabajo con los descriptores. Algunas comunidades mencionaron también lo poco atractivo que resulta el formato del PEL de secundaria: es voluminoso y tiene muchas tablas. Por otro lado, se mencionan aspectos positivos del PEL en esta etapa, como la promoción de la reflexión y la enseñanza centrada en el alumno.

En el caso de la Educación de Adultos, parece que es el sector en el que la función informativa cobraba más relevancia y muchas comunidades así lo manifiestan. También aparece de manera recurrente la promoción de la autonomía y se menciona la necesidad de desarrollar un portfolio electrónico.

El PEL es una herramienta de trabajo con todas las lenguas del alumno: la materna, la del entorno y aquellas que aprende tanto de manera formal en la institución educativa, como informal en otros entornos. Los alumnos inmigrantes que proceden de países de habla no hispana pueden aportar a su trabajo con el PEL su lengua materna. El informe quiso valorar el posible impacto del PEL en estas lenguas y los resultados aparecen resumidos en la Tabla 21.

**Tabla 21**

*Impacto en lenguas del alumnado inmigrante*

<b>Comunidades Autónomas</b>	<b>Impacto en lenguas de alumnado inmigrante</b>
<b>Andalucía</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Sienten su lengua revalorizada</li></ul>
<b>Aragón</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Aprender a valorar otras lenguas y querer utilizarlas</li></ul>
<b>Asturias</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Carácter integrador</li></ul>
<b>Baleares</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Sin datos</li></ul>
<b>Canarias</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Sin datos</li></ul>
<b>Cantabria</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Sin datos</li></ul>
<b>Castilla la Mancha</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Sin datos</li></ul>
<b>Castilla y León</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Valoración de otras culturas</li><li>• Fomento de investigación sobre otras lenguas</li><li>• Sensibilidad ante pluralidad lingüística y cultural</li></ul>
<b>Cataluña</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ayuda a integración de alumnos inmigrantes</li><li>• Valorar que conocimiento de lenguas es un valor cualitativo</li></ul>
<b>Extremadura</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Sin datos</li></ul>
<b>Galicia</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Sin datos</li></ul>
<b>La Rioja</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Conciencia del valor integrador del PEL</li><li>• Alumnos se inician en frases básicas en lenguas de alumnos inmigrantes</li><li>• Inmigrantes: El PEL les da pie a participar</li></ul>
<b>Madrid</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Sin datos</li></ul>
<b>Murcia</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Papel integrador del PEL</li></ul>
<b>Navarra</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Explotación de componente intercultural</li></ul>
<b>País Vasco</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• No hay datos</li></ul>
<b>Comunidad Valenciana</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ayuda a reconocimiento de diversidad lingüística del alumnado</li><li>• Fomenta actitudes de respeto</li></ul>
<b>Ceuta</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Valoración positiva de su lengua materna gracias al PEL</li></ul>
<b>Melilla</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Diversidad como excusa para aprender y respetar</li></ul>

*Nota: Elaboración propia a partir de datos disponibles en <https://goo.gl/FHqgDB>*

Se observa como la promoción del plurilingüismo es un objetivo que se consigue a través del PEL. La mayoría de las comunidades mencionan su carácter integrador. El PEL ayuda a los alumnos a revalorizar su lengua materna y a



valorar otras, al reconocimiento de la diversidad del alumnado y, en general, al enriquecimiento lingüístico y cultural.

El uso del PEL tiene también efecto en las lenguas cooficiales. Resumimos este efecto en la Tabla 22. Se han incluido únicamente aquellas comunidades que cuentan con una lengua cooficial y que aportaron datos al respecto.

**Tabla 22**

*Impacto del PEL en las lenguas cooficiales*

<b>Comunidades Autónomas</b>	<b>Impacto en lenguas cooficiales</b>
<b>Baleares</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Predominio lingüístico de catalán en centros PEL porque proyecto dirigido por especialistas de catalán</li> </ul>
<b>Cataluña</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los descriptores no se ajustan a conocimiento de castellano y catalán</li> <li>• Se ha perdido oportunidad de trabajar conjuntamente las tres lenguas que se enseñan</li> </ul>
<b>Comunidad Valenciana</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseño del PEL insuficiente para lenguas maternas</li> <li>• Replanteamiento de PEL para poder trabajar con ellas</li> </ul>

*Nota: Elaboración propia a partir de datos disponibles en <https://goo.gl/FHqgDB>*

Solo tres comunidades autónomas con lenguas cooficiales contestaron al cuestionario y parecían estar de acuerdo en que el PEL, en su formato en papel impreso, no estaba preparado para poder trabajar con las lenguas cooficiales y que sería necesario modificar los descriptores.

El informe concluye presentando la valoración cualitativa y abierta que hacen alumnos y profesores del trabajo con el PEL. En el caso de los alumnos, la mayoría acepta el trabajo con el PEL de manera positiva y estima la reflexión que el PEL propone sobre cómo aprender. Los alumnos son conscientes de que el PEL les ayuda a demostrar lo que saben hacer en otras lenguas y a hacerse responsables de su propio aprendizaje y lo valora de manera positiva. Además, manifiestan que el PEL les ayuda a aprender sobre otras culturas y les motiva a aprender otras lenguas. Observamos, a través de las opiniones de los alumnos, como el PEL parece cumplir con sus objetivos, puesto que tras un año trabajando con él los alumnos tienen claro cuáles son los beneficios y coinciden exactamente con los objetivos del PEL.

Por otro lado, también comentaron las dificultades surgidas durante el proceso. En primer lugar, mencionan que en el 53% de los casos los profesores no estaban de acuerdo con las autoevaluaciones realizadas por los alumnos. Esto pone de manifiesto la necesidad, reiterada en distintas ocasiones a lo largo de este trabajo, de entrenar las estrategias meta-cognitivas y en concreto la autoevaluación. Los alumnos también ponían de relieve el hecho de que el PEL resulta complicado, poco manejable y, a ratos, aburrido y que no es posible trabajar con él sin la ayuda del profesor. Por último, los alumnos de secundaria mencionan de nuevo la dificultad de comprensión de los descriptores.

Con respecto a la valoración de los profesores, realizan en general una evaluación positiva del proyecto. El aspecto mencionado de manera más recurrente es que el PEL consigue implicar a los alumnos en el proceso de aprendizaje y ayuda comprender las capacidades lingüísticas de los alumnos. Además, el hecho de que el PEL unifique los criterios de evaluación y haga partícipes a los alumnos de la misma es valorado de manera positiva. El PEL, comentan, fomenta el trabajo en equipo y consigue que los alumnos se sientan partícipes de un proyecto europeo. Por último, mencionan que el PEL promueve una revisión metodológica necesaria.

Al igual que lo hicieran los alumnos, los profesores también plantean las dificultades en el uso de esta nueva herramienta. Están de acuerdo con las opiniones de los alumnos al decir que existen desajustes entre la autoevaluación de los estudiantes y la que ellos realizan. También les dan la razón cuando los estudiantes afirman que no están preparados para utilizar el PEL solos y que el formato del documento es poco práctico. Asimismo, consideran que la redacción de los descriptores es demasiado general y que el trabajo con el PEL requiere mucha coordinación en el departamento, para lo que reclaman la necesidad de formación.

Este informe se realiza cuando el trabajo con el PEL estaba aún en fase de experimentación en España y sus resultados arrojaban luz sobre los aspectos de la implementación que requerían atención. El proyecto PEL llevaba ya unos años funcionando a nivel europeos, y se contaba con bastante información de la que se

pudo aprender antes de iniciar la implementación en España. Los seminarios internacionales organizados anualmente, además de ofrecer formación, también eran lugar de intercambio de experiencias y reflexiones. En el análisis de estas que realizamos en el capítulo tres, se puede comprobar cómo tanto las dificultades, como los beneficios de la implementación del PEL que aparecían de manera recurrente a nivel europeo son los mismos que veíamos en el caso de España.

### **4.3 El plan de formación nacional**

El Ministerio de Educación y Ciencia encargó al OAPEE la tarea de coordinar comisiones de trabajo para desarrollar los distintos PEL. Asimismo, y tras el seminario internacional de 2004 celebrado en Madrid (Little, 2004), se propuso un plan de formación a nivel nacional dentro del cual tendrían lugar jornadas anuales con un formato muy parecido al de los seminarios internacionales organizados por el Consejo de Europa. En estos seminarios se darían cita expertos y, sobre todo, experimentadores para intercambiar experiencias. El seguimiento exhaustivo de estas jornadas arroja luz sobre cómo ha funcionado la implementación PEL, ya que no existen informes oficiales, ni de las comunidades, ni del Ministerio que permitan analizar el proceso. Pasamos por tanto a presentar la información relevante obtenida tras el estudio de las jornadas<sup>71</sup>.

#### **4.3.1 Valladolid 2005**

Las primeras jornadas sobre el Portfolio Europeo de las Lenguas tuvieron lugar el 14 de noviembre en Valladolid y estuvieron dedicadas al Portfolio de Educación Infantil y en ellas se dieron cita representantes de distintas comunidades, así como profesores interesados en el tema.

Además de una ponencia en la que se presentaba el PEL de Infantil para aquellos presentes poco familiarizados con él, la jornada tuvo como objetivo el intercambio de experiencias. Maestros de Educación Infantil de varios centros de distintas ciudades (Burgos, Ponferrada, León, Palencia, Gijón y A Coruña)

---

<sup>71</sup> La información sobre las jornadas de formación PEL se encuentra disponible en el siguiente enlace: <https://goo.gl/0e3eVa>.

comentaron cómo habían abordado el trabajo con el PEL y cuáles habían sido los resultados.

En general, todos los profesores que habían trabajado con el PEL consideraron que se trataba de una experiencia positiva, aunque no exenta de dificultades. En algunos casos (CEIP Atalía) el trabajo con el PEL fue recibido de manera excelente y la mayoría de los profesores de Educación Infantil en el centro se implicaron en el proyecto. En otros casos (CEIP Rabadeira-Oleiros), fue difícil lograr apoyo e involucrar al profesorado y el PEL no pasó de ser una iniciativa personal de una profesora en concreto. El PEL de Infantil aparece también como herramienta perfecta para apoyar un Plan de Convivencia de centro existente (C.P. E.I.P Marqués de Santillana, Palencia) y es acogido con ilusión y compromiso. Los centros que relataron sus experiencias también quisieron ilustrar sus relatos con actividades de aula a través de las que trabajaron el PEL.

#### **4.3.2 Zaragoza 2005**

Las Jornadas de 2005 tuvieron lugar en Zaragoza el 28 de noviembre y estuvieron dedicadas al PEL de Primaria. En primer lugar, Lourdes Magallón (2005) presentó el Plan de Acción en la Comunidad de Aragón, para garantizar un uso significativo y sistemático del PEL. Magallón insistía en la necesidad de definir objetivos y formularlos para cada sector implicado: alumnos, profesores, padres, centro educativo. Comentó también la importancia de dar difusión a los beneficios del PEL: autoevaluación, información e innovación. Además, sería de gran ayuda en la implementación del PEL desarrollar un plan de comunicación; establecer responsables de equipo y coordinadores y desarrollar acciones coherentes con los objetivos del proyecto. Entre ellas, Magallón sugería acciones estratégicas con respecto a los alumnos tales como la cooperación y la colaboración, el enfoque plurilingüista y pluricultural, o los distintos estilos de aprendizaje. Con respecto a los docentes, los ejemplos de acciones propuestos fueron: apostar por innovación, trabajar en equipo, formación e influencia positiva del PEL. Los equipos directivos debían estar también implicados y las acciones dirigidas a ellos debían ser: promover el compromiso y apoyo, enfatizar los beneficios para la institución, así como dotarles de estrategias que facilitasen el

comienzo de la experimentación: Por último, el plan debía tener en cuenta también a las familias que deberían ser informadas mediante cartas informativas y ejemplos.

Desde el punto de vista pedagógico, Blanco (2005) comentó las experiencias con el PEL en cinco centros de la comunidad de Aragón después de la experimentación durante el curso 2004-2005. Las conclusiones de los profesores que participaron en la experimentación situaban al PEL como medio de información, de autoevaluación, coevaluación e integración. Además, Blanco no quiso olvidar que el PEL potencia la colaboración para trabajar en un proyecto común, la reflexión sobre la práctica docente, y era un elemento motivador.

Cubel (2005) aportó el punto de vista de los alumnos en la experimentación. En este caso, el PEL se presentaba como herramienta de información, puesto que informa al aprendiz de lo que aprende y de cómo lo aprende; informa a las familias sobre la evaluación e informa al nuevo centro o etapa. El PEL es además una herramienta de autoevaluación y está ligado al aprendizaje a lo largo de toda la vida, la autonomía y la evaluación del proceso y no solo del resultado. Además, Cubel comentó la propuesta didáctica que se había seguido en estos centros. En primer lugar, profesores y alumnos trabajaban juntos para decidir el tema de trabajo. Después, con ayuda de los portfolios buscaban descriptores que decidieran lo que se iba a evaluar y partir de ellos se sugerían actividades. El profesor ayudaba a los alumnos en la supervisión y guía de las actividades y, al finalizar, los alumnos evaluaban y co-evaluaban las tareas. Finalmente, el alumno decidía lo que quería guardar en el dossier.

Dos centros de otras dos comunidades autónomas diferentes aportaron sus experiencias durante el curso 2004-2005. Gemma Tur (2005) resumió la experiencia de aplicación del PEL en el CP Sa Graduada, en Ibiza. Las razones que llevaron al centro a querer trabajar con el PEL fueron diversas. Entre otras, se destacaba que es una herramienta que ofrece beneficios tanto a los alumnos (motivación, plurilingüismo, interés y esfuerzo) como a los profesores (desarrollo profesional). Tras la positiva experiencia vivida, Tur recomienda comenzar la implementación poco a poco y ampliar el número de cursos implicados en el

proyecto a medida que los profesores vayan adquiriendo experiencia. También resulta importante la creación de una comisión PEL en el centro que planifique, informe y coordine.

El trabajo con el PEL en el aula en el CP Sa Graduada se llevó a cabo en cuatro etapas: creación de expectativas y presentación de conceptos (antes de entregar el PEL); actividades introductorias (trabajo con biografía y dossier); etapa de descriptores y etapa de conclusiones. Como conclusión, el trabajo con el PEL consiguió mejorar el nivel de la clase de lengua y más calidad en proceso enseñanza-aprendizaje.

Por último, María Ferragud y Consuelo García (2005) comentaron cómo había sido la experiencia en el CEIP Balmes de Guadassuar (Comunidad Valenciana). Después de sesiones de formación en CEFIRES (Centros de Formación de Profesorado) y SEDEV (Servicio de enseñanza en Valenciano), el centro comienza el trabajo con el PEL como parte de su proyecto de centro. La experiencia resultó positiva. Los profesores llevaban años trabajando en el mismo centro y estaban acostumbrados a trabajar en equipo. Los alumnos estuvieron muy motivados por verse protagonistas y las familias estuvieron dispuestas a colaborar. Por último, el equipo directivo organizó los proyectos en ciclos y planificó tiempo dentro del horario para la coordinación y experimentación PEL.

Podemos concluir tras las jornadas de este primer año de trabajo con el PEL, que los resultados de la experimentación tanto con el portfolio de Primaria como el de Secundaria fueron positivos.

#### **4.3.3 Valencia 2006**

El 20 de febrero de 2006 tuvieron lugar las primeras jornadas dedicadas a PEL de Secundaria en Valencia. En primer lugar, Rafael Fresquet (2006) explicaba el proceso de implantación en todas las etapas de educación no universitaria. Fresquet comentaba cómo lo primero que hicieron en la Comunidad Valenciana fue redactar una guía didáctica para cada etapa. Esta guía contenía una introducción en la que se explicaba qué es el MCER y qué es el PEL. Después, se

centraba ya de lleno en el PEL y en cómo integrarlo en las clases de lengua. Además, se establecía la relación ente PEL y el modelo de enseñanza plurilingüe que este persigue. Las guías recogían también aspectos que no están incluidos en el PEL pero que resultan importantes, tales como las habilidades de mediación (interpretación y traducción) o la capacidad de elección intencional de lenguas dependiendo del contexto. En el caso de la guía didáctica del PEL de Secundaria, contenía también un apartado de dedicado a cuestiones metodológicas y otro con actividades de ejemplo. La experimentación PEL comenzó en Valencia, pues, con formación y difusión acerca de la herramienta y sus implicaciones metodológicas.

Dentro de las ponencias con carácter más teórico, se abordó en estas jornadas el tema de la autoevaluación, recurrente en programas de formación por su importancia y dificultad. La autoevaluación propuesta en el PEL se realiza a través de descriptores, es decir, se evalúa por criterios. Esto significa que la evaluación será siempre positiva y no se contempla el fracaso. El hecho de que la autoevaluación se realice a través de criterios y de que adquiriera un papel tan importante dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje supone un reto importante para profesores y alumnos porque les obliga a plantearse sus actitudes hasta el momento. De hecho: “La integración satisfactoria del PEL en los programas y en los centros, depende, en parte, de conseguir establecer la correcta relación entre la autoevaluación y las otras formas de evaluación por parte de terceros”, sostiene García Pla (2006, p. 2), responsable de esta ponencia. La autoevaluación es elemento clave dentro del trabajo con el PEL porque es la que sitúa al alumno en su camino hacia la autonomía y el aprendizaje reflexivo. El autor lo describe de la siguiente manera:

(...) supone la formación en la responsabilidad y en el esfuerzo, mediante el cual situamos al alumnado ante el hecho de tener que reflexionar sobre su propio aprendizaje, de asumir responsabilidades y alcanzar autonomía, para ser un buen aprendiz de lenguas durante toda la vida.(2006, p. 3)

Dentro de los ejemplos concretos de implementación PEL en la Comunidad Valenciana, en estas jornadas se pudo escuchar el caso de la *Nostra Escola*, centro concertado de enseñanza Infantil, Primaria y Secundaria muy implicado en

proyectos de innovación del aprendizaje. El trabajo con el PEL se planteó para dos cursos de Secundaria. Tras un periodo de formación, los profesores implicados en el proyecto diseñaron las actividades que llevarían a cabo con los alumnos en el aula y fuera de ella. Se daba la circunstancia de que los alumnos iban a realizar un intercambio lingüístico en Holanda, lo cual suponía una oportunidad perfecta para el trabajo con el PEL. La valoración del trabajo fue muy positiva tanto para alumnos como herramienta innovadora que promueve la reflexión y para los profesores como filosofía de trabajo.

Dentro de los ejemplos de otras comunidades que se dieron cita en estas jornadas, cabe destacar el de Navarra, en el que Iñaki Mundiano y Pilar Santos (2006) comentaron aspectos generales sobre la implementación del PEL en Navarra ilustrando la experiencia con un ejemplo práctico. La experimentación con el PEL se llevó a cabo en siete centros pertenecientes a las distintas zonas lingüísticas de Navarra (vascófona, no vascófona y mixta). En primer lugar, se realizaron actividades de formación con profesores y luego pasaron ya al trabajo en el aula. El equipo de experimentadores diseñó actividades ad hoc además de una web en la que se compartirían recursos<sup>72</sup>. Tras el proyecto de experimentación, los profesores valoraron el PEL como instrumento de innovación, pero plantearon que debería revisarse el formato. Comentaron también un tema que solía ser recurrente en las jornadas de formación tanto a nivel nacional como europeo: que el PEL debería tener reflejo en la planificación curricular y en los proyectos lingüísticos de centro.

#### **4.3.4 Santander 2006**

El 3 de abril de 2006 en Santander tuvieron lugar las primeras jornadas sobre el Portfolio de Adultos. En estas jornadas se ilustraron varios ejemplos de trabajo con el PEL en diversas Escuelas Oficiales de Idiomas (EOIs).

A través del ejemplo de dos EOIs, se dio una panorámica general sobre cómo se había llevado a cabo la experimentación con el portfolio en Cantabria, comunidad anfitriona de las jornadas. Se describieron dos modelos: en clase o a

---

<sup>72</sup> Esta web no sigue activa en fecha 20/11/2016.



través de tutorías. Lo más llamativo de la experiencia parecía ser el cambio de actitudes en los alumnos: de “me enseñan mal” a aprendizaje autónomo y responsable; de “aprender un idioma es aprender gramática y vocabulario” a aprender de manera comunicativa; de “para aprender hay que aprobar el oral y el escrito” a: el nivel puede no ser el mismo en las distintas destrezas; de “hay idiomas de primera y de segunda” a la cultura del plurilingüismo y multiculturalismo (González y Cabezas, 2006). El PEL aparece como agente de cambio ya desde un primer momento.

Con respecto a los beneficios, se comentó que facilita la reflexión sobre el aprendizaje, que ayuda a plantearse otros métodos, a establecer objetivos, registrar conocimientos, a autoevaluar destrezas, y, en general, ayuda a los alumnos a ser más responsables. Por otro lado, aparecen también algunos aspectos negativos, como la excesiva longitud y densidad, la dificultad del trabajo con los descriptores y, más allá del terreno puramente académico, la complicada relación entre el PEL y el mundo laboral.

En la Escuela de Idiomas de Santander el trabajo con el PEL se propuso, como complemento a las clases en las que se trabajaba con el PEL, un seminario de *aprender a aprender*. Este seminario se organizó en dos bloques: en el primero se abordó el tema del alumno como agente principal del proceso de aprendizaje y en el segundo las estrategias y recursos para fomentar un aprendizaje más eficaz. El curso tuvo mucho éxito y la valoración del mismo fue muy positiva. Los profesores implicados concluyeron que se consiguió fomentar autonomía, responsabilidad y actitud crítica (Santos, 2006).

La última experiencia que se comentó a lo largo de estas jornadas tuvo lugar en un Centro de Personas Adultas (CEPA). Los profesores se centraron en exponer las dificultades encontradas en el trabajo con descriptores, la escasa autonomía de los alumnos debida a la falta de hábitos, y, consecuentemente la poca motivación. El PEL en este caso no parecía haber sido acogido con la actitud que encontrábamos en los alumnos más jóvenes. Sin embargo, los profesores implicados en este proyecto también hicieron referencia a que el PEL desarrolló actitudes positivas, generó mayor dinámica de grupo y favoreció la interacción.

Además, los profesores también estaban de acuerdo en que se trataba de un proceso participativo y comprometido para el aprendiz, que facilitaba un enfoque más funcional. Se destacó también el nuevo rol del profesor como mediador, lo que les había obligado a replantearse su práctica docente.

En general, se planteó el uso del PEL de manera positiva, aunque no exento de dificultades, tales como la escasa formación del profesorado, la autoevaluación, el trabajo con descriptores, crear hábitos de autoaprendizaje o integrar modelo tradicional con PEL (Ruano y García, 2006).

#### **4.3.5 Murcia 2006**

El 6 de noviembre de 2006 tuvieron lugar las jornadas sobre PEL de Educación Infantil en Murcia. En 2006 los centros que habían participado hasta el momento en proyectos de implementación del PEL lo habían hecho de forma experimental y se esperaba poder aumentar el número de centros en sucesivos años. Por ello, era importante aún realizar la difusión del documento y de su relación con el MCER. Por este motivo, las jornadas comenzaron con una ponencia de Susana Llorián sobre políticas lingüísticas europeas y el papel del Marco y el PEL dentro de las mismas.

Llorián presentaba de esta manera el PEL en relación con el MCER: “Con el objeto de llevar a la práctica estos fines (los del Marco), se desarrolla el proyecto conocido como Portfolio Europeo de las Lenguas, promovido desde el Consejo de Europa” (2006, p. 3). Explicaba, además, como España había respaldado el proyecto con gran entusiasmo con la creación de cuatro modelos PEL, uno de ellos, el de Educación Infantil, único hasta el momento y como conclusión a su ponencia quiso resaltar una de las ventajas del PEL:

(...) la ventaja del PEL radica en que permite, por un lado, proporcionar información de las capacidades del individuo en términos de competencias y, por otro, que no se rinda cuentas ante terceros únicamente de los productos de las experiencias formativas o profesionales (titulaciones o certificados) sino que exista un espacio para la narración personal de estas experiencias y la posibilidad de

ilustrarlas con muestras auténticas de la manifestación de las propias competencias.  
(2006, p. 3)

En esta misma línea de dar a conocer tanto el contexto del PEL como la herramienta en sí, Carmen Alario, una de las responsables de la creación del PEL de Educación Infantil, hizo una presentación del documento. Como ya hemos apuntado anteriormente, en 2006, era importante que siguiese habiendo charlas formativas sobre la herramienta o sobre aspectos relacionados con la misma, además de las experiencias prácticas con la misma.

Hemos podido ver cómo, tanto en los seminarios europeos, como a través del análisis de distintos documentos utilizados en la realización del presente trabajo, se comenta de manera reiterada lo importante que es que el PEL forme parte de los proyectos de centro y el apoyo institucional. En estas Jornadas de Murcia se pudo conocer cuál es el papel de la Inspección (en el caso concreto de la Comunidad Autónoma de Canarias) con respecto a la implementación PEL. Dentro de las acciones 2004-2006 para dicha comunidad se encontraba el uso efectivo y transparente de las escalas MCER, estrechamente relacionadas con el PEL. El papel de la inspección en este contexto era el de asesorar, colaborar y promover intercambio entre centros. Consecuentemente, la inspección propuso para los centros un plan de formación y ayuda para poder comenzar con la implementación. Además, dentro de las acciones tomadas con respecto a la Consejería de Educación, se planificó incorporar el MCER y el PEL al temario de las oposiciones y a los programas de formación de profesores en prácticas (Castro, 2006). Observamos cómo, dentro de los agentes implicados en el proyecto, la inspección juega también un papel importante.

Con respecto a la descripción de experiencias con el PEL de Infantil y Primaria en la región de Murcia, se reitera la importancia de que el PEL forme parte de la dinámica del centro y aparezca reflejado en los documentos que regulan la misma (PEC, PC y PGA). En palabras de Fernández Lozano, responsable de describir la experiencia: “(el PEL) participa de toda actividad que nos acerca a los aprendizajes y que, motivándonos, propicia elementos de reflexión e integración” (Fernández Lozano, 2006, p. 2).

Como ejemplo de otras comunidades, se ilustró el caso de Melilla. Esta comunidad presenta un carácter singular puesto que en ella conviven cinco culturas. Los experimentadores PEL deciden no separarlas y utilizar la diversidad lingüística y cultural como punto de partida. El trabajo con el PEL se centra en que los alumnos aprendan a respetar diferencias. El problema que se planteaba era uno de los que hemos podido ver de manera recurrente: el PEL no puede ser trabajo de unos pocos y es necesario involucrar al mayor número de profesores posible y al equipo directivo.

El año 2006 fue el primero en el que se pudieron presentar resultados de experiencias con el PEL a todos los niveles. Durante el curso 2004-2005, algunas comunidades habían comenzado ya su trabajo, y así se reflejaba en las jornadas celebradas durante el año 2005, pero el número de centros, alumnos y profesores implicados era aún muy limitado. El curso 2005-2006 dio el pistoletazo de salida a un gran número de proyectos y sus resultados quedan claros a lo largo de estas jornadas. Además, es el primer curso en el que se organizan jornadas para todos los niveles educativos: Educación Infantil, Primaria<sup>73</sup>, Secundaria y Adultos.

#### **4.3.6 Sevilla 2007**

El 23 de marzo de 2007 tienen lugar las jornadas de formación sobre el PEL de Secundaria en Sevilla. De nuevo, dentro de las jornadas se dan cita expertos en el PEL que ofrecen información sobre el documento en sí o aspectos relacionados con el mismo, y experimentadores que relatan sus experiencias.

Sagrario Salaberri (2007) hizo una presentación del documento para aquellos asistentes que aún no lo conocían en profundidad y el inspector Castro (2006) volvió a explicar cuál era el papel de la inspección dentro del proyecto PEL, al igual que ya hiciese en las jornadas de Murcia. Para terminar con las exposiciones teóricas, Fernando Trujillo (2007) pronunció una ponencia en la que recopilaba mucha de la información y el trabajo realizado hasta el momento. Quiso recordar también qué era el MCER y su relación con el PEL en sus funciones informativa y

---

<sup>73</sup> No se han comentado las jornadas sobre el Portfolio de Primaria, que tuvieron lugar en Barcelona el 20 de noviembre de 2006 porque la información que de las mismas ofrece la página del SEPIE no se corresponde con el contenido de las jornadas.

pedagógica. Con respecto a los beneficios del PEL, Trujillo consideraba que el trabajo con el PEL sería más eficaz cuando represente realmente beneficios para los profesores. Esto le llevó a realizar la siguiente propuesta: el PEL podría utilizarse como herramienta de diagnóstico y punto de partida para redactar un contrato de aprendizaje entre profesores y alumnos. De esta manera, el PEL representaría ventajas para los profesores, puesto que facilitaría el establecimiento de objetivos, el diseño de un currículo integrado y garantizaría que los alumnos asumieran responsabilidad.

Dentro del resumen de experiencias que, como venía siendo habitual, tenía lugar dentro de las jornadas nacionales, se expuso el proyecto llevado a cabo en el IES Triana de Sevilla. Tras formar un grupo de trabajo e informar a la comunidad escolar, se puso en marcha el trabajo con el PEL. La experiencia durante ese curso dejaba como objetivos cumplidos la sensibilización con los niveles MCER, la aceptación de la pluralidad cultural y la promoción de la autoevaluación, que los alumnos veían como algo positivo. Además, valoraban que el PEL les había ayudado a conocer su nivel en lenguas extranjeras y a reflexionar sobre ellas. El formato del documento, su volumen, peso y excesivo número de preguntas, fueron aspectos negativos comentados por los alumnos (Medrano, 2007).

La otra experiencia comentada fue la del IES Estados del Duque (Malagón, Ciudad Real). En este caso el PEL se había integrado en PEC dada la clara relación entre currículo-MCER y PEL. El uso del Portfolio fue sobre todo como herramienta de evaluación. Tras la experiencia en Lengua Extranjera, la intención del centro era la de extrapolar su uso a otras asignaturas, como Lengua Española.

#### **4.3.6 Tenerife 2007**

El 16 de abril de 2007 tuvieron lugar en Tenerife las jornadas de formación PEL de adultos. Las ponencias teóricas estuvieron a cargo de Fernando Trujillo (2007), Nestor Castro (2007) y Ricardo Fernández Francés (2007). Trujillo y Castro realizaron ponencias muy parecidas a las pronunciaron en jornadas anteriores. La presentación del documento estuvo a cargo de Ricardo Fernández Francés que quiso remitirse a los orígenes del documento, realizar una

introducción histórica, describir sus componentes y los principales retos que supone. Quiso fundamentalmente destacar la conveniencia de un PEL digital que contase con un dossier multimedia, fácil de cumplimentar y enviar, de fácil acceso y fácil de actualizar.

La descripción de experiencias ilustró el caso de dos Escuelas de Idiomas en la Comunidad Canaria (Güímar e Ingenio) y una Universidad, la Rey Juan Carlos (URJC), de Madrid. La EOI de Ingenio planteó el trabajo con el PEL a partir de la selección de documentos que les parecieron más útiles a los alumnos, como las tablas de autoevaluación. Después llevaron a cabo una reflexión sobre distintas herramientas a disposición de los alumnos con el fin de fomentar la autonomía. Los frutos cosechados, opinaban los profesores (García García, 2007), fueron la toma de conciencia sobre el proceso de aprendizaje por parte de los alumnos y sobre lo que cada uno sabe hacer y lo que no, la definición de objetivos y la mejora del proceso de evaluación.

En esta misma línea, los alumnos estaban de acuerdo en que el PEL les había ayudado a saber qué objetivos tendrían que lograr para conseguir cada uno de los niveles; saber que son los responsables de su aprendizaje; entender la necesidad de aprender más de un idioma y a descubrir nuevas herramientas para aprender. Con respecto a las dificultades, se planteaba de nuevo el gran volumen de la carpeta y su exceso de documentos. El cambio de mentalidad que el PEL requiere no fue tampoco fácil de asumir. Como conclusión se destacó que se había tratado de una experiencia positiva pero que debía convertirse en un proceso continuo con el necesario estímulo por parte de administración.

En la EOI de Ingenio, habían estado trabajando con el PEL durante el curso 2005-2006. Tras el proceso, pudo observarse que los alumnos habían conseguido una nueva visión del aprendizaje de una lengua, además de un mayor interés por aprender, habían emprendido el camino hacia la autonomía, asumido y valorado el cambio de roles en alumnos y profesores y aprendido a apreciar el aprendizaje no formal. Los alumnos pensaban que el PEL les había dado sugerencias para un aprendizaje más efectivo y ayudado a demostrar lo que saben, formulado en términos positivos. Con respecto a los aspectos negativos, se tenía la percepción

de que el trabajo con el PEL quitaba tiempo de clase, los formularios resultaban repetitivos y la autoevaluación difícil. Además, no quedaba clara la validez del documento. Como conclusión final se destacó que es importante que el PEL y el currículo estén en sintonía y que los profesores pongan en práctica realizar los cambios metodológicos que el portfolio requiere. La implicación del claustro en el proyecto, así como la formación continua de los profesores son también importantes si se plantea un proyecto de implementación a largo plazo (Estupiñán, 2007).

La Universidad Rey Juan Carlos fue el primer centro en implementar un proyecto piloto de implementación del Portfolio en la Comunidad de Madrid. Su experiencia fue relatada en estas jornadas en Tenerife por la directora de su Centro Universitario de Idiomas, Rosalie Henderson. En este caso, la implementación se realizó de manera diferente, puesto que los alumnos que participaron lo hicieron de manera voluntaria en un seminario diseñado ad hoc. Con ayuda de los profesores, los alumnos fueron explorando el documento y rellenando los distintos impresos. Para que la autoevaluación resultase más sencilla, se diseñaron actividades para cada uno de los descriptores con el objetivo de que los alumnos pudiesen comprobar si su autoevaluación era correcta o no.

La evaluación de los alumnos fue positiva y destacaban sobre todo que el PEL les había ayudado a reflexionar: sobre la lengua, sobre su aprendizaje y sobre el porqué de las actividades que se hacían en el aula. Los profesores también estaban de acuerdo en que la experiencia había sido positiva como manera de dar a conocer el PEL. Sin embargo, la función pedagógica del PEL presentaba muchas más posibilidades que habrían de ser exploradas con más tiempo (Henderson, 2007).

#### **4.3.7 Madrid 2007**

Las últimas jornadas de formación nacionales en 2007 tuvieron lugar el 3 de diciembre en Madrid. Estas jornadas fueron diferentes a las celebradas anteriormente. En ese momento, ya existía una trayectoria importante de trabajo con el PEL: muchas experiencias, estudios y publicaciones y era posible revisar lo

que se había hecho hasta el momento para poder establecer las líneas de trabajo futuras. Estas jornadas no se centrarían en el PEL para un nivel educativo concreto, sino en todos a la vez. En primer lugar, especialistas en la materia, responsables del OAPEE que repasarían el trabajo hecho hasta el momento y después se organizarían talleres de las distintas etapas en el que participaban docentes que han trabajado con PEL.

Emilio García Prieto (2007), director del OAPEE, abrió las jornadas recordando los objetivos del PEL, sus beneficios tanto para el proceso de aprendizaje en sí, como para el profesor y aportaba los datos de participación a nivel nacional con número de centros, profesores y alumnos.

Además, tras conocer cómo se había realizado la implementación en muchos centros, hizo sugerencias básicas para una implementación con éxito, como que el PEL se debe entender como una herramienta que responde al planteamiento general del aprendizaje de lenguas en el centro y todos los profesores deben implicarse en el proyecto trabajando las cinco destrezas, incorporando objetivos lingüísticos en todas las áreas, entrenando la autoevaluación, y dentro de un enfoque metodológico unificado. El PEL debe formar parte de los documentos de centro: PEC y Proyecto Lingüístico y ambos deben responder a un planteamiento plurilingüe en el que no debe enseñarse ninguna lengua de forma aislada y donde la lengua debe abordarse como instrumento de aprendizaje en áreas no lingüísticas. La aplicación del PEL supone adaptar las orientaciones del MCER, aplicarlo a todas las lenguas y no enseñar ninguna de forma aislada. García Prieto reiteró también la importancia de implicar a las familias y la necesidad de la formación del profesorado.

Con respecto a las dificultades, se recuerdan los problemas en implicación y coordinación del profesorado, la sobrecarga de proyectos en el centro, la falta de continuidad, la baja implicación de equipos directivos y la reticencia por parte del profesorado a cambiar metodologías. Por último, se anticipa que se espera lanzar un portfolio electrónico en 2008-2009.



Tras esta panorámica general de cómo se estaba realizando la implementación a nivel nacional y las dificultades que se habían detectado, Martínez Sallés (2007) intervino para hablar sobre autoevaluación, que es uno de los aspectos del PEL en los que reiteradamente se expresa dificultad. Propone que las dificultades para los profesores vienen de la falta de tradición y práctica con este tipo de evaluación (por criterios), además de las dificultades intrínsecas de la misma. En el caso de los alumnos, las dificultades se originan en la resistencia a actividades de co y autoevaluación y en la redacción de los descriptores. Como sugerencias para atajar estas dificultades se propone simplificar los descriptores, subdividir los niveles de dificultad, presentar los descriptores acompañados de actividades y organizar actividades que promuevan la discusión de términos académicos.

Después de estas dos ponencias, tuvieron lugar talleres para llevar a cabo un intercambio de experiencias entre los profesores que habían estado trabajando con el portfolio. Se organizaron talleres de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. En todos ellos los profesores discutirían sobre las mismas cuestiones. En la Tabla 23 se han resumido las reflexiones de los profesores en los talleres para tener una mejor panorámica de las diferencias y semejanzas entre las distintas etapas.

**Tabla 23**

*Resumen talleres PEL Madrid 2007*

	<b>Ed. Infantil</b>	<b>Primaria</b>	<b>Secundaria</b>
<b>Cambios y mejoras en planteamientos metodológicos globales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PEL para ayudar a los niños a que vayan siendo conscientes de su aprendizaje</li> <li>• El PEL acerca a otras lenguas presentes en el aula y promueve desarrollo en habilidades comunicativas</li> <li>• Importancia de involucrar a profesorado que imparte otras lenguas y familias</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un buen trabajo con el PEL debería implicar una concepción más práctica de enseñanza de lenguas</li> <li>• Coordinación entre profesores</li> <li>• Continuidad metodológica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Necesario un cambio en criterios de evaluación para poder adaptarse al PEL</li> <li>• Cambio de objetivos</li> <li>• Dar prioridad al aspecto comunicativo</li> </ul>
<b>Cambios y mejoras en la aplicación práctica de las actividades relacionadas con el aprendizaje de lenguas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Toda actividad compatible con el PEL,</li> <li>• El PEL no altera programación prevista</li> <li>• Enfoque globalizado, el PEL no tiene un momento asignado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interesante reflejar en programación “momento PEL”</li> <li>• Utilizar el PEL como referente para diseñar proyectos de trabajo</li> <li>• PEL no debería suponer trabajo extra sino instrumento para mejorar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Libros de texto han hecho esfuerzo por adaptarse al PEL</li> <li>• Se debería trabajar para estandarizar</li> </ul>
<b>Cambios y mejoras en la evaluación de las competencias lingüísticas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No proponerse como meta ningún techo</li> <li>• Más importante conocer el mundo que les rodea y disfrutar con el aprendizaje</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A1-A2 en lengua extranjera</li> <li>• B1-B2 en lengua materna</li> <li>• La finalidad del PEL no es alcanzar un nivel X de competencia, sino tomar conciencia de cómo aprenden</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Parece que la fase de experimentación no va a acabarse nunca</li> <li>• Necesidad de descriptores más claros</li> </ul>

*Nota: Elaboración propia*

Los profesores parecen estar de acuerdo, a pesar de las diferencias en las edades de sus alumnos y de los objetivos específicos de cada etapa, en que el uso del PEL requiere una metodología comunicativa, de un enfoque más práctico y más encaminado a la comunicación y con continuidad. En el caso de Educación Secundaria, que es donde se suelen plantear más dificultades, esta prioridad comunicativa significaría un cambio en los criterios de evaluación y los objetivos.

Otro tema en el que también estaban de acuerdo es en la integración del PEL dentro de la programación del curso. El portfolio no debía representar trabajo extra ni tener un momento concreto asignado, debería, más bien, ser parte integral de la clase.

#### 4.3.8 Jerez 2007

Siguiendo el ejemplo de las jornadas de Madrid, se plantean estas jornadas con el mismo contenido teórico sobre los aspectos del PEL comentados por Emilio García Prieto y el PEL y la evaluación.

Después, al igual que ocurriera en el taller de Madrid, se organizaron talleres en los que los profesores que tenían experiencia con el PEL pusieron en común sus ideas con respecto a varios temas que pasamos a resumir en la Tabla 24.

**Tabla 24**

*Resumen talleres PEL Jerez 2007*

	<b>Ed. Infantil</b>	<b>Primaria</b>	<b>Secundaria</b>
<b>Cambios y mejoras en planteamientos metodológicos globales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metodología PEL ayuda a alumnos a ser conscientes de su aprendizaje</li> <li>• Los alumnos van descubriendo en uso de los diferentes lenguajes</li> <li>• Empiezan a elaborar su propia identidad cultural</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El PEL herramienta útil para adoptar enfoque comunicativo que propugnaba la LOE</li> <li>• Ayuda a la integración de aspectos socio culturales</li> <li>• Favorece la autonomía personal</li> <li>• Establecido como acuerdo de centro, ayuda a coordinar al profesorado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El PEL como instrumento de trabajo fundamental para desarrollar la competencia comunicativa</li> <li>• Fomentar proyectos comunes y tareas plurilingües</li> </ul>
<b>Cambios y mejoras en la aplicación práctica de las actividades relacionadas con el aprendizaje de lenguas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enfoque globalizado</li> <li>• Los materiales curriculares deben complementarse con el PEL</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajo integrado de PEL con unidades didácticas</li> <li>• Iniciación paulatina</li> <li>• Fijar pauta de trabajo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los profesores se tienen que adaptar al PEL, cambiar el modo de trabajar y utilizar la filosofía PEL</li> <li>• Hacer programación basada en descriptores</li> </ul>
<b>Cambios y mejoras en la evaluación de las competencias lingüísticas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nivel A2 en lengua materna y A1 en el resto</li> <li>• Lo más importante es que los alumnos conozcan el mundo que les rodea</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nivel B1 en lengua materna y A2 en el resto de lenguas</li> <li>• Competencia social</li> <li>• Aprender a aprender</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nivel B1 en lengua materna</li> <li>• Nivel A2 en L2</li> <li>• Nivel A1 en L3</li> <li>• Se trabaja sobre todo expresión y comprensión escritas</li> </ul>

*Nota: Elaboración propia*

Los profesores participantes en estos talleres parecían estar de acuerdo con sus compañeros del taller de Madrid en que el PEL requería de una metodología comunicativa para la que era necesario realizar algunos cambios en el modo de trabajo, sobre todo en Educación Secundaria.

#### 4.3.9 Bilbao 2008

Las jornadas de Bilbao en 2008, siguieron el formato de las anteriores de Madrid y Jerez. El contenido teórico estuvo también a cargo de los mismos expertos. Pasamos a resumir el contenido de los talleres en la Tabla 25.

**Tabla 25**

*Resumen talleres PEL Bilbao 2008*

	Ed. Infantil	Primaria	Secundaria
<b>Cambios y mejoras en planteamientos metodológicos globales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planteamiento metodológico del PEL y la LOE coinciden: MCER</li> <li>• Los profesores reflexionan y unifican criterios</li> <li>• Los alumnos aprenden a aprender</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El trabajo se centra en el “saber hacer”</li> <li>• Reflexión y autonomía personal</li> <li>• El PEL es una filosofía de trabajo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluar por competencias</li> <li>• Diferencia entre uso del PEL para lenguas vehiculares y extranjeras</li> </ul>
<b>Cambios y mejoras en la aplicación práctica de las actividades relacionadas con el aprendizaje de lenguas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distintos enfoques según los centros</li> <li>• Celebración de fiestas, momento especialmente oportuno para trabajar con el PEL</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El PEL instrumento al servicio de todas las áreas</li> <li>• Compatible con el libro de texto, aunque este pasa a tener un uso diferente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cambio metodológico basado en consenso</li> <li>• Aprendizaje acumulativo</li> <li>• Autoevaluación</li> </ul>
<b>Cambios y mejoras en la evaluación de las competencias lingüísticas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivo nivel A1 y A2</li> <li>• Además: habilidades sociales, técnicas de trabajo adecuadas, procedimientos variados, trabajo en grupo, en parejas e individual, trabajo con familias, trabajo con distintos estilos de aprendizaje</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• B1 en lengua materna</li> <li>• A2 en L2</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perfiles irregulares que el PEL ayuda a evidenciar y visualizar</li> </ul>

*Nota: Elaboración propia*

De nuevo, la percepción de los profesores acerca de las cuestiones planteadas coincidía con las reflexiones planteadas en seminarios anteriores. Se recalca la importancia del PEL como filosofía de trabajo, como herramienta para ayudar a los alumnos a aprender a aprender desde edades tempranas y como catalizador para cambios metodológicos que requieren consenso y coordinación por parte de los equipos docentes.

#### **4.3.10 Madrid 2008**

Madrid volvió a acoger unas jornadas de formación nacional en 2008 y Emilio García Prieto vuelve a ser el responsable de abrir las jornadas. Después, Irún, Permanyer y Soler (2008) exponen su experiencia de implementación en sus centros en los que se trabajó inglés, catalán y castellano a través del PEL. Trabajaron con el portfolio comenzando por la Biografía, seguida del Pasaporte y finalmente recopilaron material en el Dossier. Los profesores diseñaron actividades ad hoc en formato papel y electrónico a través de Moodle. La experiencia fue positiva y los alumnos valoraron especialmente el trabajo a través de la plataforma virtual. La conexión entre el PEL y las nuevas tecnologías queda de manifiesto una vez más a través de esta experiencia.

Como en ocasiones anteriores, se organizaron talleres de Infantil, Primaria y Secundaria. Esta vez, los talleres vinieron precedidos por la descripción de buenas prácticas. En el caso de Infantil y Primaria el centro que relató su experiencia fue el CEIP Pedro de Valdivia en Castuera, Badajoz. Se comentaron todos los proyectos relacionados con el aprendizaje y enseñanza de lenguas en el centro. Tras la exposición, los profesores participantes se organizaron en grupos de trabajo. El resumen de sus reflexiones se ilustra en la Tabla 26.

**Tabla 26**

*Resumen talleres PEL de Infantil y Primaria Madrid 2008*

<b>Ed. Infantil y Primaria</b>	
<b>Cambios y mejoras en planteamientos metodológicos globales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El PEL herramienta esencial para desarrollo de competencias básicas</li> <li>• Acerca a los alumnos a otras lenguas promoviendo la competencias social y ciudadana</li> <li>• Consolida la autonomía de los alumnos</li> </ul>
<b>Cambios y mejoras en la aplicación práctica de las actividades relacionadas con el aprendizaje de lenguas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permite el trabajo con metodologías innovadoras</li> <li>• Ayuda a unificar criterios</li> <li>• Mejora los conocimiento del alumno</li> <li>• Aumenta las habilidades sociales en clase</li> <li>• Se comparte la responsabilidad alumno-profesor</li> <li>• Acercamiento de las familias a la vida del centro</li> </ul>
<b>Formación en PEL por parte de la administración</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jornadas nacionales</li> <li>• Jornadas en comunidades</li> <li>• Grupos de trabajo</li> <li>• Sería imprescindible más formación al ser un proyecto a largo plazo</li> <li>• Se demanda intercambio de experiencias</li> </ul>

*Nota: Elaboración propia*

El taller de Secundaria se centró en la descripción de buenas prácticas por parte del equipo de profesores implicados en la experimentación con el PEL en el centro IES Sierra Morena. El grupo de profesores implicados se preparó durante un año antes de comenzar con el trabajo. Usaban el PEL de manera adaptada y centraban el trabajo en la biografía. Consiguieron construir el currículo a partir de módulos de trabajo donde todas las áreas se organizaban en torno a un centro de interés. Se trabajaba en inglés, pero existía coordinación con todas las áreas.

Este modelo de trabajo en el que todas las áreas, y no solamente los departamentos de idiomas, trabajan de manera coordinada a partir de un proyecto de centro que contempla el trabajo con el PEL como herramienta central que articula el aprendizaje de manera transversal es el que se había intentado promover tanto desde los seminarios internacionales como nacionales. Sin embargo, pocos centros llegaron a conseguir implantar el modelo.

#### **4.3.11 Málaga 2009**

El seminario de Málaga en 2009 lo conformaron exactamente las mismas ponencias que el de Madrid 2008 y las mismas descripciones de buenas prácticas, y, por tanto, no repetiremos el contenido.

Es interesante apuntar que se les dio a los asistentes una hoja con ejemplos de actividades, webs y blogs de centro con el ánimo de conseguir ese intercambio de experiencias que siempre se demanda. Todas las webs consultadas a fecha de noviembre de 2016 o bien han dejado de existir, o la información referente al portfolio no está actualizada y no hay entradas desde 2011.

#### **4.3.12 Oviedo**

Las jornadas de Oviedo en 2009 cierran este ciclo de formación centrado en los portfolios de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. El formato fue el mismo que se siguió en Madrid y Málaga. En Oviedo participaron noventa maestros de seis comunidades autónomas diferentes. Pasamos a resumir las reflexiones de los profesores de primaria en el Tabla 27<sup>74</sup>.

---

<sup>74</sup> No existen datos sobre los talleres de Secundaria.

**Tabla 27**

*Resumen talleres PEL Oviedo 2009*

<b>Infantil y Primaria</b>	
<b>Relación del PEL con competencias básicas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Necesidad de renovación metodológica más comunicativa que implique a todas las áreas</li> <li>• Consolida autonomía</li> <li>• Acerca a los alumnos a otras lenguas y culturas, mejorando la competencia social y ciudadana</li> </ul>
<b>Beneficios PEL para los centros</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Beneficio para profesores: provoca cambio metodológico</li> <li>• Beneficio para alumnos: aumenta habilidades sociales y comunicación. Mejora motivación</li> <li>• Familias: Implica a las familias</li> </ul>
<b>PEL y libro de texto</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No hay contradicción pero hay que usa el libro con flexibilidad e imaginación</li> </ul>
<b>Formación PEL por parte de la administración</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jornadas nacionales</li> <li>• Jornadas y seminarios en comunidades</li> <li>• Se demanda más formación al ser un proyecto a largo plazo</li> </ul>
<b>Número de profesores implicados en el proyecto</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Varía mucho según el centro</li> <li>• Entre uno y más de ocho</li> <li>• Lo ideal sería implicar a todo el claustro</li> </ul>
<b>Experiencias de lenguas en el centro</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proyecto Comenius</li> <li>• Secciones bilingües</li> <li>• Auxiliar de conversación</li> </ul>

*Nota: Elaboración propia*

En esta ocasión, los profesores reiteraron de nuevo el cambio metodológico que el PEL supone y los beneficios del mismo. Comentaron también que el PEL acerca a los alumnos a otras lenguas y culturas, a la vez que mejora sus habilidades comunicativas y sociales. Como en ocasiones anteriores, se recalcó la necesidad de implicar a un gran número de profesores del centro en el proyecto y de seguir un plan de formación.

#### **4.4. El e-PEL (+14)**

Durante 2007 y 2008 las jornadas se habían centrado en Educación Infantil, Primaria y Secundaria. El PEL de Adultos, por el contrario, no había recibido la misma atención. Sin embargo, el 30 de noviembre de 2009 se lanza el Portfolio electrónico y las jornadas de formación desde ese momento se centran en la presentación de la herramienta y sus implicaciones metodológicas. EL e-PEL está pensado para alumnos de más de catorce años, con lo cual puede usarse en los



últimos años de Educación Secundaria y Bachillerato y en Educación de Adultos. Infantil y Primaria continuarían con el PEL existente y sin recibir ya más formación a nivel nacional.

#### **4.4.1 Madrid 2009**

El 30 de noviembre de 2009 tienen lugar en Madrid las jornadas de presentación del e-PEL. Como introducción a las Jornadas, Olatz López Fernández intervino presentando el concepto de eportfolio en el ámbito educativo. Como ya se comentó en el capítulo 1 del presente trabajo, el aprendizaje a través de portfolios es una metodología activa utilizada actualmente en diversos ámbitos. El Portfolio Europeo de Lenguas, tanto en su versión papel como electrónica, es un ejemplo concreto de esta metodología aplicado a la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Fernández López (2009) recordaba en estas jornadas la historia de los portfolios como herramienta de aprendizaje, presentes desde los años cincuenta, así como sus beneficios: permite mostrar el proceso de aprendizaje, requiere seleccionar el material a incluir, por lo tanto requiere reflexión; facilita el seguimiento y limitaciones: atención continuada del docente si no se pauta la evaluación formativa; desconexión entre proceso y producto; caos en las evidencias si los criterios no están claros; dificultades técnicas en el caso de eportfolios.

La tendencia del momento (2009) en el uso del eportfolio, su utilización cada vez más habitual en escuelas, institutos y universidades; la promoción del cambio de paradigma a una educación más centrada en el alumno apoyada también por otras metodologías hacía pensar que el desarrollo del e-PEL facilitaría su uso extensivo a partir de ese momento.

Además del uso de los portfolios educativos en otros ámbitos, que hacen que la aparición del e-PEL sea en un momento idóneo, en las jornadas se presentó la aplicación Europass Mobility (Khokhar, 2009), pensada para facilitar la movilidad de trabajadores y estudiantes a nivel europeo. El Pasaporte del Portfolio Europeo de las Lenguas en su versión electrónica forma parte de dicha aplicación.

Una vez reflejado el contexto en el que nace el e-PEL, sus creadores (Pitarch, 2009) realizaron una presentación de la herramienta<sup>75</sup> así como de las implicaciones metodológicas de la misma (Fernández Molero, 2009) entre las que encontramos, como ya se ha mencionado reiteradamente a lo largo de este estudio, el cambio de enfoque en la enseñanza hacia el aprendizaje, la actualización real de las programaciones didácticas y la actualización metodológica del profesorado hacia el aprendizaje cooperativo apoyado por las TIC. Además, se presentaron ejemplos prácticos de actividades que pueden realizarse con el e-PEL.

A partir de ese momento, el plan de formación promovido por el OAPEE se centraría en la presentación y difusión de la herramienta. El formato y contenido de estas primeras jornadas de Madrid se repetiría en las jornadas posteriores de Tenerife, Las Palmas, Cáceres, Santiago de Compostela, Córdoba y Madrid.

Hasta la aparición del e-PEL, el plan de formación se había centrado en Educación Infantil, Primaria y Secundaria y se había prestado menos atención al PEL de adultos, que es diferente porque tiene lugar en un contexto con menos continuidad (Centros de Adultos, EOIs y Universidad). A partir del e-PEL, sin embargo, todas las sesiones de formación se centran en este nuevo PEL que está pensado para adultos.

Como ya hemos comentado anteriormente, el OAPEE era el organismo responsable de la promoción del PEL y el encargado de organizar la formación. De lo que de ellos dependía y dedicado únicamente al PEL, hubo solo información hasta el 2011. Es decir, paradójicamente, tras la presentación del e-PEL no se continúa con la formación a ningún nivel. El e-PEL sigue activo desde esta misma página, aunque no se han realizado actualizaciones de formato desde su creación en 2009.

En este momento, el Portfolio Europeo de Lenguas es gestionado por el SEPIE (Servicio Español para la Internacionalización de la Educación). La página del SEPIE contiene información relativa al PEL, cursos y jornadas (ninguno posterior

---

<sup>75</sup> No nos detendremos aquí a describir el ePel. Su descripción pormenorizada se realizará en el capítulo 5.

a 2011) y acceso al e-PEL. El Portfolio Europeo de Lenguas aparece dentro de las iniciativas del servicio, junto al Programa Pestalozzi, el Sello Europeo de Lenguas, El Proyecto de Lenguas de Centro y Expertos Bolonia. Su relación con estos proyectos es evidente y, de hecho, aparece como herramienta dentro de los mismos.

El programa Pestalozzi<sup>76</sup>, como mencionábamos al hablar del Portfolio Europeo de Lenguas en Europa, es una actividad de la Comisión Europea para promocionar la formación continua del personal docente no universitario. Dentro de las temáticas de sus talleres y seminarios encontramos el plurilingüismo o la educación intercultural y la diversidad cultural, en clara relación con los objetivos del PEL. Incluso se han organizado cursos sobre el Portfolio Europeo de Lenguas en sí, como herramienta de apoyo a estas políticas<sup>77</sup>.

El Sello Europeo<sup>78</sup> es también una iniciativa de la Comisión Europea para incentivar el aprendizaje de lenguas con el fin de conseguir una mejor integración europea. Se trata de un reconocimiento que distingue experiencias innovadoras dentro de la enseñanza de lenguas. En todas las convocatorias de Sello Europeo desde 2006, que es cuando comenzó de manera oficial la implementación PEL, existen premios relacionados con el portfolio. En algunos casos porque se ha utilizado como herramienta de soporte al proceso y en otros porque ha sido directamente el objeto de trabajo<sup>79</sup>.

Dentro de las iniciativas del SEPIE encontramos también Europass<sup>80</sup>. Su relación con el PEL es clara, puesto que uno de los documentos Europass es el Pasaporte de Lenguas que contiene el portfolio y, por lo tanto, el Portfolio Europeo de las

---

<sup>76</sup> La información sobre el programa Pestalozzi en España se encuentra disponible en el siguiente enlace: <https://goo.gl/ZaQt4B>.

<sup>77</sup> Curso: The European Language Portfolio. Alemania. 28-09.2016. Más información en el siguiente enlace: <https://goo.gl/YeCvzJ>

<sup>78</sup> La información relativa al Sello Europeo de lenguas se encuentra disponible en el siguiente enlace: <https://goo.gl/Wk8EoU>.

<sup>79</sup> 2013: El Portfolio como herramienta de trabajo. 2012: Elaboración de 452 microactividades comunicativas en lenguas extranjeras basadas en el PEL. 2006: El PEL en Educación Infantil y Primaria.

<sup>80</sup> La información relativa a Europass se encuentra disponible en el siguiente enlace: <https://goo.gl/hn3a6X>.

Lenguas tiene su lugar en las jornadas de difusión Europass. En noviembre de 2016 se celebra el Infoday Europass en el que existe una mesa redonda titulada: *Sinergias entre iniciativas europeas y Europass: Portfolio Europeo de las Lenguas*.

Con respecto al Proyecto de Lenguas de Centro (PLC), en la descripción del mismo, encontramos el PEL como instrumento para la mejora de la competencia comunicativa:

Son casi quinientos los centros en los que se está aplicando el PEL como instrumento para la mejora de la competencia comunicativa. Se presenta como un instrumento que ha comenzado a dar algunos frutos, entre ellos el desarrollo del concepto de autoevaluación e integración de lenguas con un camino abierto de futuro. (SEPIE, 2016)

Muy recientemente, el 15 de noviembre de 2016, se organizó un Grupo de Trabajo de Lenguas SEPIE con el nombre *El Portfolio Europeo de Lenguas*. En este grupo se trataron los recursos y novedades relativas al PEL y se discutió en pequeños grupos acerca de distintas experiencias de implementación. Todo apunta, por tanto, a que, a pesar de que el trabajo con el PEL quedó en un segundo plano a partir del lanzamiento del e-PEL, se está intentando relanzar. Su presencia dentro de otras iniciativas así lo demuestra.

Además del plan de formación nacional para el PEL llevado a cabo por el OAPPE, este instó a las comunidades autónomas a que pusieran en marcha también sus propios planes de formación a nivel local. No existe documentación oficial de los mismos, más que lo que podemos inferir de las jornadas nacionales en las que se refleja el trabajo por comunidades. Tampoco se han publicado informes ni memorias de trabajo a nivel autonómico y no es posible hacer una revisión del proyecto por comunidades. Intentaremos, no obstante, ilustrar el plan de formación llevado a cabo en la Comunidad de Madrid.

#### 4.5 El Portfolio Europeo de Lenguas en la Comunidad de Madrid

La implementación del PEL en la Comunidad de Madrid comenzó durante el curso 2005-2006 de manera experimental y en 2006-2007 de manera oficial. Durante el primer curso de trabajo con el portfolio, trabajaron con él un total de 24 centros. Resumimos el número de centros, alumnos y profesores implicados en el proyecto en la Comunidad de Madrid en la Tabla 28.

**Tabla 28**

*Número de centros, profesores y alumnos experimentadores PEL*

Curso	Número de Centros	Número de alumnos	Número de profesores
<b>2005-2006</b>	24	No hay datos	No hay datos
<b>2006-2007</b>	24	1440	50
<b>2007-2008</b>	32	3240	más de 110

*Nota: Elaboración propia*

Se organizaron tres Jornadas de Formación entre los años 2005 y 2008. En noviembre de 2005 se celebraron las I Jornadas: El Portfolio Europeo de las Lenguas en el Centro Regional de Innovación y Formación (CRIF) “Las Acacias”, que sería el encargado del plan de formación autonómico entre los años 2005 y 2009. El objetivo de las jornadas era dar a conocer el documento para que los centros interesados pudiesen solicitar su participación en el proyecto experimental (de la Torre, 2007)

En marzo de 2007 tienen lugar las II Jornadas: El Portfolio Europeo de las Lenguas, con el doble objetivo de, una vez más, dar a conocer el MCER y el PEL y, a la vez, dar ya a conocer ejemplos de buenas prácticas, que serían presentados por los profesores que habían comenzado el trabajo con el PEL el curso anterior de manera experimental. Por último, en abril de 2008, el CRIF “Las Acacias”, acogería las III Jornadas *El Portfolio Europeo de Lenguas* con los mismos objetivos y formato que las anteriores.

Además de estas jornadas formativas y dada la importancia de la formación del profesorado, se conformaron grupos de trabajo y seminarios en los diversos

Centros de Apoyo al Profesorado (CAP) y en el propio CRIF “Las Acacias”. Los seminarios organizados en el CRIF tuvieron lugar entre 2006 y 2010. En ellos, los profesores de los centros participantes, divididos según sector educativo, se reunían tres veces por curso para intercambiar experiencias y sugerir líneas de trabajo futuras.

Aunque el uso del PEL por el momento es restringido, como el de todo proyecto en periodo de experimentación, estamos convencidos de que en un plazo no muy largo se podrá utilizar de forma más amplia. Llegará a los centros y a todos los que aprenden lenguas en general, como una herramienta de ayuda al profesorado y al alumnado; especialmente cuando exista un portfolio en versión electrónica en un futuro no muy lejano. (De la Torre, 2007, p. 19)

Estas eran las palabras de Ana de la Torre, Directora del Departamento de Lenguas Extranjeras del CRIF “Las Acacias”, implicada en el proyecto de implementación del PEL desde los orígenes del mismo. El PEL se presentaba en la Comunidad de Madrid, de la misma manera que ocurriera en Europa y en España como una herramienta útil y con grandes beneficios pedagógicos que tenía un gran futuro por delante. Sin embargo, durante el año 2010 (la reunión final de los grupos de trabajo tuvo lugar el 11 mayo de 2010) el CRIF “Las Acacias” dejó de hacerse cargo de la implementación del PEL y este volvió al OAPEE, que sería el único organismo responsable del proyecto a partir de entonces.

Como hemos comentado anteriormente, durante el año 2009 se lanzó el esperado portfolio electrónico, e-PEL+14, y, ya desde el OAPEE, se organizaron diversas sesiones de presentación y formación en el uso de la herramienta. A partir de ese momento, no volvieron a organizarse seminarios, ni grupos de trabajo ni jornadas. El trabajo con el PEL se ha llevado a cabo como iniciativa personal de profesores o centros con distinto nivel de éxito, pero no existen informes oficiales que ilustren el proceso desde 2011 hasta 2016.

No obstante, el Portfolio Europeo de las Lenguas no es un proyecto muerto ni olvidado. Como hemos visto anteriormente, el PEL forma parte de las iniciativas dentro del Servicio Español para la Internacionalización de la Educación y se

utiliza como herramienta dentro de otros proyectos (Pestalozzi, PLC, Europass, Sello Europeo de las Lenguas). Además, la reciente organización del grupo de trabajo de Lenguas SEPIE, en el que aparecía el PEL como uno de los puntos del día, nos lleva a pensar que se pretende volver a impulsar este proyecto.

La descripción del desarrollo del proyecto PEL en España, así como de su plan de formación pone de manifiesto su alcance dentro de nuestro país. Al igual que ocurriera a nivel europeo, en España se dedicó mucho tiempo, dinero y esfuerzo a poner en marcha distintos proyectos de implementación. Una vez recorrida la historia del Portfolio Europeo de Lenguas como proyecto, es importante conocer su trayectoria como herramienta, como producto. Dedicaremos, por lo tanto, el siguiente capítulo a dicha revisión. Lo haremos centrándonos en su versión electrónica, dadas las ventajas que presenta sobre el PEL en formato en papel.





## Capítulo 5: Propuesta para un e-PEL de jóvenes y adultos

Después de haber analizado la historia del Portfolio Europeo de las Lenguas tanto a nivel europeo como nacional, el quinto y último capítulo de esta memoria doctoral quiere hacer un recorrido por la historia del PEL como herramienta, como objeto. El análisis llevado a cabo en los capítulos anteriores dejaba de manifiesto que el formato del PEL debía ser electrónico.

El presente capítulo repasará la historia del PEL como documento digital, desde los primeros portfolios digitales hasta los más utilizados actualmente incluyendo un análisis pormenorizado de estos últimos. Asimismo, se revisará el e-PEL+14 que es el portfolio en formato digital diseñado por el MEC para su uso con jóvenes y adultos.

Por último, se concluirá con una propuesta de actualización para este e-PEL +14, que fue creado en 2009 y, por lo tanto, probablemente requiera una actualización, teniendo en cuenta los avances tecnológicos que se han producido desde entonces.

### 5.1 El Portfolio Europeo de las lenguas en formato electrónico

El Portfolio Europeo de las Lenguas en sus orígenes era un documento en papel que se creó en el año 2001. Sin embargo, las nuevas tecnologías que empezaban a despuntar entonces y que hacían posible un formato más flexible y accesible parecían ser el futuro de la herramienta. Además, el uso de portfolios electrónicos en diversos ámbitos académicos estaba extendiéndose cada vez más:

The advent of the *digital age* has seen the emergence of electronic portfolios (ePortfolios) as a logical next step to paper based portfolios. An ePortfolio is a repository of digital artefacts offering evidence of mastery and achievement. It also serves as an assessment tool for users and becomes a learning space through which a student matures, learning through self-reflection. For language learners, the European Language Portfolio represents such learning space. (Haines and van Engen, 2012, p. 130)

Sin embargo, a pesar de que el aprendizaje a través de portfolios se iba haciendo cada vez más popular en distintas disciplinas, como se mencionaba anteriormente, el Portfolio Europeo de Lenguas, tanto en formato electrónico como en papel, no parecía correr la misma suerte. Así lo expresaba Álvarez:

More than a decade since the birth of the ELP, there is not much research data on whether the ELP is adequate for a variety of target groups; on whether it is applicable to diverse contexts; on how culturally transferable different models are; and on what challenges educators face during the creation process of new models. (...) This lack of research on the ways in which the ELP has been developed and used is even more intriguing when compared with the ample academic work undertaken in the area of educational portfolios. (2012, p. 125)

David Little admite que, a pesar del gran número de portfolios validados y registrados, 118 portfolios validados en 32 países y 22 registrados, el PEL no se ha logrado implementar a gran escala en ningún sistema educativo: “(...) the ELP has never been used on a large scale in most national education systems and seems to be largely forgotten in some of those that were among the first to develop ELPs and submit them for validation” (2016, p. 162). No obstante, añade Little, el PEL ha tenido un gran impacto en la transformación de currícula, libros de texto y práctica docente.

Resulta paradójico que, una vez demostrado el valor pedagógico del PEL tras su fase piloto y los años en los que los proyectos de implementación estuvieron activos y tras la aparición del uso de portfolios de aprendizaje en diversos ámbitos educativos, el PEL no haya logrado diseminar e implementar su uso de manera sistemática. Little (2016, p. 166-167) apunta cuatro razones principales para este fracaso:

- El PEL no cumplió la expectativa de ser la *píldora mágica* (*magic bullet*) que proporcionara el remedio universal para las dolencias del aprendizaje y enseñanza de idiomas: en muchos países el PEL necesitaba mucho más apoyo del que las autoridades podían proporcionar.

- El enfoque pedagógico del PEL era extraño (*alien*, lo califica Little) a la mayoría de los sistemas educativos.
- El PEL se encontró con problemas de integración en tres áreas: la mayoría de los modelos PEL no se desarrollaron como parte de una reforma curricular más amplia, por lo que los descriptores de autoevaluación eran difíciles de relacionar con los objetivos del currículo. Además, en la mayoría de los centros educativos se trabajaba con un libro de texto, lo que suponía que el PEL fuese una carga extra. Por otra parte, la cultura de autoevaluación y aprendizaje reflexivo que subyace en el PEL eran impensables en muchos sistemas educativos.
- El PEL en sí presenta algunos problemas, tales como la dicotomía entre el uso de lengua meta y el plurilingüismo.

Como se ha podido observar a lo largo del presente estudio, David Little ha sido una de las figuras más relevantes dentro del proyecto PEL a muchos niveles. Su trabajo de investigación sobre el tema de la autonomía respalda los principios que subyacen en el PEL; fue el responsable de la implementación del PEL en Irlanda; fue el coordinador de todos los seminarios internacionales y uno de los autores de la guía para profesores del PEL de Secundaria (Little y Perclová, 2003). Sus muchas publicaciones con respecto al PEL arrojan luz sobre diversos aspectos relacionados con el desarrollo de la puesta en marcha de los proyectos de implementación. Dada su experiencia en el tema, sus conclusiones sobre qué debería hacerse para volver a pensar en poner en marcha proyectos de implementación PEL nos parecen de especial relevancia y serán utilizadas como referencia para articular el resto de este capítulo.

Little considera que “the educational ideals on which the CEFR and the ELP are founded have lost nothing of their relevance and urgency” (2016, p. 168), y por ello propone cinco ideas para garantizar un *retorno* del PEL en buenas condiciones. A continuación, vamos a resumir estas cinco ideas.

En primer lugar, “we should take seriously the CEFR’s view of language learning as a variety of language use” (2016, p. 168). El MCER, explica Little,

propone que la competencia lingüística se va desarrollando a través del uso de la lengua en distintas tareas comunicativas; es decir, el aprendizaje de una lengua debe estar centrado en el alumno y es esencial que se utilice la lengua meta como medio de expresión, puesto que el aprendizaje de la lengua es una variedad de uso lingüístico en sí. Además, si el uso de la lengua es un comportamiento que requiere autonomía y el aprendizaje de una lengua es un tipo de uso lingüístico, la consecuencia lógica es que el aprendizaje de la lengua también esté basado en un comportamiento autónomo. Según Little, la autonomía es un requisito indispensable (*a must*).

La segunda idea que sugiere Little está relacionada con el modelo de implementación. Propone un modelo que nazca en las aulas y se vaya extendiendo hacia las instituciones superiores: “Educational reform is notoriously difficult to implement top-down. (...) works best at the level of the individual institution (school, college, university) or institutional network (chains of schools, university associations, etc.) in other words, by working from the bottom up” (2016, p. 169).

En tercer lugar, Little recuerda la importancia de establecer vínculos claros entre los currículos oficiales y el PEL. Esto supone la reformulación de los objetivos de los currículos oficiales siguiendo las escalas del MCER.

Es importante también rediseñar el proceso de evaluación para que incluya auto-evaluación, co-evaluación y evaluación del profesor e institucional y todas se puedan reflejar en el PEL. Además, las tareas de evaluación deben combinar distintas destrezas, de modo que vayan en consonancia con la visión de evaluación que propone el MCER.

Por último, Little propone que es importante rediseñar la herramienta de acuerdo a cada contexto particular, ahora que ya no existen procesos de validación ni registro y, por lo tanto, la creación de nuevos PEL puede ser más flexible. Little propone mantener el formato del Pasaporte, estructurar la Biografía alrededor de las escalas de autoevaluación, con un enfoque reflexivo adecuado a los estudiantes a los que se dirige el PEL y el Dossier como diario de aprendizaje flexible que refleje la estructura y el enfoque del curso en el que el PEL se va a utilizar.

En el capítulo 4 se muestra en detalle cómo se desarrolló el proceso de creación e implementación del PEL en España. Al igual que ocurrió en la mayoría de países europeos, el PEL no logró el estatus esperado y a partir del año 2011 el seguimiento de la implementación dejó de tener carácter oficial y se limitó a iniciativas personales o de algunas instituciones educativas aisladas.

En el capítulo 4 quedaba constancia también de cómo en estos últimos años y gracias en parte al desarrollo de las metodologías activas, el PEL parecía estar de nuevo presente de alguna manera, ya no como proyecto de implementación per se, pero sí como herramienta dentro de otros proyectos más amplios (Programa Pestalozzi, Proyectos de Centro, Premios Sello Europeo o Europass). Además, desde el SEPIE se plantea volver a dar impulso al PEL (P. Martín González<sup>81</sup>, comunicación personal, 13 diciembre 2016).

Para intentar que este nuevo impulso al PEL sea fructífero es importante recordar las ideas propuestas por Little. Concretamente, en este trabajo querríamos centrarnos en una de ellas: el rediseño del PEL adecuado al contexto. El último portfolio registrado en España fue el e-PEL+14 en 2010. En los siete años que han transcurrido desde su creación, las nuevas tecnologías se han desarrollado de manera importante y el e-PEL+14 ha quedado obsoleto. Para poder volver a poner en marcha algún proyecto PEL, es primordial que la herramienta con la que contásemos estuviese adaptada al momento presente, y por eso este capítulo quiere concluir con una propuesta de adaptación del e-PEL+14 al contexto actual.

Se ha elegido el e-PEL+14 porque es el único en formato electrónico que se desarrolló en España. El formato electrónico presenta múltiples ventajas sobre el formato papel y hoy en día es el elegido en la mayoría de las instituciones que trabajan con portfolios a nivel internacional.

El desarrollo de portfolios electrónicos se promovió desde el Consejo de Europa a partir del año 2004. Así, encontramos entre los objetivos de su plan

---

<sup>81</sup> Pablo Martín González es actualmente el director del SEPIE.

estratégico 2004-2007: “the development of electronic e-ELPs, especially for older learners” (Little, 2004, p. 17).

Desde ese momento, se comenzó a trabajar en una versión del PEL en formato electrónico y, durante estos últimos años han ido apareciendo varias versiones, a pesar de que ni su uso ni su creación han tenido la repercusión que se esperaba:

From the very beginning, some efforts were directed towards producing an electronic version of the original paper-based ELP, probably as a reaction to the increasingly strong support for the advantages that digital formats bring to education, although e-models are still rare. (Álvarez, 2012, p. 127)

De hecho, en comparación con la cantidad de portfolios que se crearon en formato papel, el número de portfolios electrónicos resulta bastante escaso. Así lo constataba Álvarez: “At present, only a handful of full e-ELPs are available, compared with a great many paper models” (2012, p. 130). A pesar de que la autora afirma esto en 2012, en 2016 podemos seguir diciendo lo mismo. Este capítulo se centrará en la revisión de dichos portfolios y veremos que su número no es muy elevado.

En cualquier caso, la creación de un PEL en formato electrónico se hacía necesaria y, tal y se vio en los capítulos 3 y 4, era una de las peticiones más repetidas por parte de los participantes en el proyecto. Álvarez afirmaba que el e-PEL o portfolio electrónico era la única forma de supervivencia posible para el PEL:

It can be ventured that the drive behind the creation of the ELP will be sustained only if it grows in a virtual form, taking into account any technological developments, social factors and practical issues. The ELP should be transformed into a universal language e-portfolio that fully utilizes online connectivity and brings together forms, frameworks and tools for all language learners beyond European borders. (Álvarez, 2012, p. 140)

La creación de un portfolio electrónico traía consigo muchas ventajas. Haines y van Engen apuntaban, por ejemplo, a que el uso de varias lenguas en distintos escenarios se estaba convirtiendo en algo habitual y que podía hacerse visible a

través de los distintos componentes del portfolio en formato digital: “The use by learners of several languages in a variety of settings and with a variety of goals is becoming the norm, and the production of digital language biographies, dossiers and language passports can make this explicit” (2012, p. 131).

Además, la existencia de un portfolio electrónico hace más sencillo el poder crearlo y compartirlo: “Technology cannot only enhance the structure and content of the ELP but can help with the conception of ELP models and sharing them” (Álvarez, 2012, p. 139).

Es importante tener en cuenta, no obstante, que adaptar el PEL a formato electrónico no era simplemente cuestión de actualizar su formato. Así lo explica García: “Los portafolios electrónicos no pueden quedarse en una versión digital de sus compañeros de lápiz y papel, tal y como muchos autores sugieren. Deben ir más allá de una mera función recopilatoria y asumir funciones de gestión del aprendizaje.” (2005, p. 115). A pesar de esta recomendación: “The tendency has been mostly to replicate the paper design and format”, sin tener en cuenta las ventajas tecnológicas que pueden mejorar el proceso del aprendizaje a través de portafolios (Álvarez, 2012, p. 131).

Barret, en la misma línea, afirma que es importante tener presentes los objetivos con los que se crea un determinado portfolio en papel a la hora de diseñar su versión electrónica, sin olvidar que no se trata de un mero cambio de formato y que el soporte electrónico, a la vez que ofrece más posibilidades, exige unos requisitos diferentes:

A portfolio that closely emulates a paper version and just happens to be stored in an electronic container is a very different document from online database systems and systems that focus on portfolios as a means to conduct high stakes evaluations...it will be important for education programs to maintain their focus on the original purposes for which paper portfolios have been successful, and carefully assess the impact that the conversion to an electronic format will have on those original goals. (Barrett, 2005, p. 7)

Los portfolios electrónicos tienen sus características particulares y es importante no olvidarlas a la hora de trasladar un portfolio que originalmente estuviera en formato papel, como ocurre con el PEL. Pasamos, por tanto, a analizar las recomendaciones para la creación de portfolios electrónicos.

## 5.2. Recomendaciones sobre el diseño de portfolios electrónicos

Barret define los portfolios electrónicos de la siguiente manera: “(...) an electronic portfolio uses electronic technologies as the container, allowing students/teachers to collect and organize portfolio artifacts in many media types (audio, video, graphics, text); and using hypertexts links to organize the material, connecting evidence to appropriate outcomes, goals or standards” (2005, p. 5).

Barret afirma que el formato electrónico mejora la herramienta e identifica las características ilustradas en la Tabla 29 que le hacen diferir del formato tradicional:

**Tabla 29**

*Elementos en portfolios tradicionales y electrónicos*

<b>Traditional portfolio processes include</b>	<b>Adding technology allows enhancement through</b>
Collecting	Archiving
Selecting	Linking/Thinking
Reflecting	Storytelling
Projecting	Collaborating
Celebrating	Publishing

*Nota: Barrett, 2007, p. 438.*

La primera de las características que Barret menciona es *Archiving*. Los portfolios en formato papel simplemente pueden limitarse a recopilar (*collecting*) de manera limitada, sin embargo, un entorno digital incrementa la capacidad de recopilación y archivo.: “The advantage if this is that it gives a more evident and visible sense of development, an explicit history of progress. Such a profile will clearly correspond better with the concept of a lifelong learning ELP” (Álvarez, 2012, p. 131).



Los portfolios en formato electrónico permiten hipertextualidad y por eso es posible revisar y corregir archivos de manera más sencilla (*Linking/Thinking*). Los portfolios en formato tradicional recogían una selección de archivos (*Selecting*) que una vez archivados no podían modificarse. El formato electrónico posibilita la revisión y corrección de trabajos. Además, puede facilitar la incorporación de experiencias sociales digitales puesto que tiene la capacidad de alojar archivos en diferentes formatos.

La tercera característica que Barrett identifica como propia de los portfolios electrónicos es *Storytelling*. Un portfolio cuenta la historia de nuestro aprendizaje, lo que va más allá de la mera reflexión. Así lo explican Paulson y Paulson en su definición:

A portfolio tells a story. It is the story of knowing. Knowing about things...Knowing about oneself...Knowing an audience...Portfolios are students' own stories of what they know, why they believe they know it, and why others should be of the same opinion. A portfolio is opinion backed by fact...Students prove what they know with samples of their work". (1991, p. 2 en Barrett, 2005, p. 19)

La historia del aprendizaje del estudiante es un objeto de reflexión en sí mismo. El portfolio electrónico ofrece formatos atractivos para la narración convirtiéndose en una herramienta especialmente adecuada. Así, pueden crearse diarios de reflexión, discusiones en línea, wikis, blogs, etc.

Por último, los portfolios electrónicos permiten la colaboración y la publicación de contenidos. A pesar de que el portfolio es una herramienta personal, el titular puede decidir compartir alguna de sus secciones y colaborar con compañeros en la realización de tareas o en la evaluación de las mismas. Esta característica es posible gracias a la web 2.0 que hace posible que los portfolios sean interactivos mejorando mucho las posibilidades de uso.

Como se observa en las características anteriores, el componente de reflexión que todo portfolio debe contener resulta más fácil de desarrollar a través del formato electrónico. Además, existen ventajas adicionales asociadas a dicho formato: se actualiza de manera sencilla; toda la información se almacena en una

base de datos a la que el alumno puede acceder en cualquier momento para ver su evolución; una vez registrados los alumnos pueden acceder a su portfolio de manera gratuita siempre que quieran; el portfolio digital se puede personalizar según el nivel del alumno; la estructura digital permite la coexistencia de muchos idiomas sin recarga gráfica; posibilita que el portfolio sea multimedia y que el dossier recoja no solo documentos en papel sino también en otros formatos; es fácil de enviar por mail y más rápido de rellenar (Barrett, 1994, p. 10).

Además de estas características generales a todos los portfolios electrónicos, también se deben tener en cuenta las características particulares para un Portfolio Europeo de Lenguas en formato electrónico. Álvarez (2012, p. 135) las resume de la siguiente manera:

- El ePEL debe dar una visión de conjunto, tanto de cada parte del PEL, como de la herramienta en general para que su finalidad les quede clara a los alumnos.
- La navegación debe ser sencilla, intuitiva, debe parecerse a otras herramientas que ellos utilizan.
- El formato debe ser visualmente atractivo y estimulante.
- Debe reproducir plantillas para Pasaporte, Biografía y Dossier y debe permitir que se puedan archivar archivos de diferente formato.
- La información de las tres secciones del PEL debe estar conectada para que la información completada en una se refleje en las demás.
- Debe poderse descargar y exportar para compartir.
- Debe asegurar privacidad de datos.
- Debe incorporar una sección de estilos de aprendizaje como parte del proceso reflexivo dentro de la biografía.
- Debe integrar la *Autobiography of Intercultural Encounters*<sup>82</sup> desarrollada por el Consejo de Europa.
- Que sea un modelo que pueda utilizarse sin ayuda de un profesor.

---

<sup>82</sup> Documento elaborado por el Consejo de Europa que recoge encuentros interculturales del aprendiz y ayuda a la reflexión sobre los mismos. El documento se encuentra disponible en el siguiente enlace: <https://goo.gl/a9g5i2>. Asimismo, existen instrucciones para su uso y distintas actividades de apoyo en el enlace: <https://goo.gl/xctspI>.

Teniendo en cuenta todas estas características, vamos a analizar distintos modelos de Portfolio Europeo de las Lenguas en formato electrónico y comprobar con qué elementos cuentan y cuáles son las funcionalidades que ofrecen.

### 5.3. Dialang

Antes de analizar los distintos Portfolios Europeos de las Lenguas en formato electrónico, en adelante ePEL, que han ido surgiendo a lo largo de los años, es importante mencionar el sistema Dialang, puesto que puede considerarse el precursor de todos ellos.

Dialang<sup>83</sup> es un “sistema de evaluación pensado para alumnos de idiomas que quieren conseguir información de diagnóstico sobre su dominio de la lengua estudiada” (Trim, 2000, p. 217). El sistema cuenta con un programa de autoevaluación, pruebas lingüísticas y retroalimentación y está disponible en catorce lenguas europeas: alemán, danés, español, finés, francés, griego, holandés, inglés, irlandés, islandés, italiano, noruego, portugués y sueco.

El sistema Dialang comenzó a funcionar en 2001 y podía accederse a él a través de internet de manera gratuita. El proyecto se llevó a cabo con el apoyo económico de la Comisión Europea y la Dirección General de Educación y Cultura (Programa Sócrates, Lingua, Acción D). Se trataba de un proyecto muy ligado al MCER, ya que todas sus pruebas de evaluación estaban basadas en los niveles del Marco y la autoevaluación se realizaba en forma de *can-do statements*.

El proyecto Dialang se dirigía a los adultos que quisieran conocer su nivel de dominio de una lengua según la destreza, así como sugerencias sobre cómo mejorar. Los alumnos que querían utilizar Dialang debían entrar en el sistema a través de la página web [www.dialang.es](http://www.dialang.es) y realizar un registro. Después, debían elegir el idioma y la destreza en la que querían ser evaluados. Antes de realizar la prueba de evaluación, el alumno debía autoevaluarse a través de una serie de preguntas formuladas con *Can-do statements* basados en las escalas del MCER y

---

<sup>83</sup> La página original que alojaba Dialang ([www.dialang.org](http://www.dialang.org)) se encuentra inactiva. Sin embargo, es posible acceder al programa a través del siguiente enlace: <https://dialangweb.lancaster.ac.uk/>.

así decidir lo que ellos creían que eran capaces de hacer en la lengua extranjera elegida. Una vez hecho esto, el alumno podía acceder a la prueba de evaluación. Cuando ya se habían realizado las dos pruebas, el sistema ofrecía los resultados de ambas, así como razones para las posibles incongruencias entre ellas. La autoevaluación, como hemos visto de manera reiterada a lo largo de este trabajo, es una estrategia meta-cognitiva compleja y debe entrenarse. Dialang ofrecía un primer paso en esta dirección.

El sistema Dialang se puede considerar el precursor de los ePEL puesto que, además del formato, comparte los objetivos: “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” (Trim, 2000, p. 218). A través de Dialang, el alumno es consciente de que no es necesario tener el mismo nivel de competencia en todas las destrezas y de que es importante aprender a autoevaluarse para poder asumir el control sobre su proceso de aprendizaje. Estas ideas son, como se ha podido ver hasta ahora, centrales en el trabajo con el portfolio, y Dialang fue el primer sistema en darles un soporte electrónico.

#### **5.4. EAQUALS - ALTE eELP**

El primer Portfolio Europeo de las Lenguas en formato electrónico fue el desarrollado por EAQUALS - ALTE y acreditado en el año 2000. Se trata de un portfolio que debe descargarse en el PC<sup>84</sup> tras un sencillo registro para poder trabajar con él. No existe actualmente una versión actualizada completamente online. La Figura 9 muestra una panorámica general con todas las secciones del European Language ePortfolio que aparecen al acceder al programa.

Como puede observarse en la Figura 9, este eELP contiene las tres secciones siempre presentes en todos los PEL: Pasaporte, Biografía y Dossier.

---

<sup>84</sup> El portfolio se encuentra disponible para su descarga en el siguiente enlace: <http://www.eelp.org/eportfolio/index.html>.

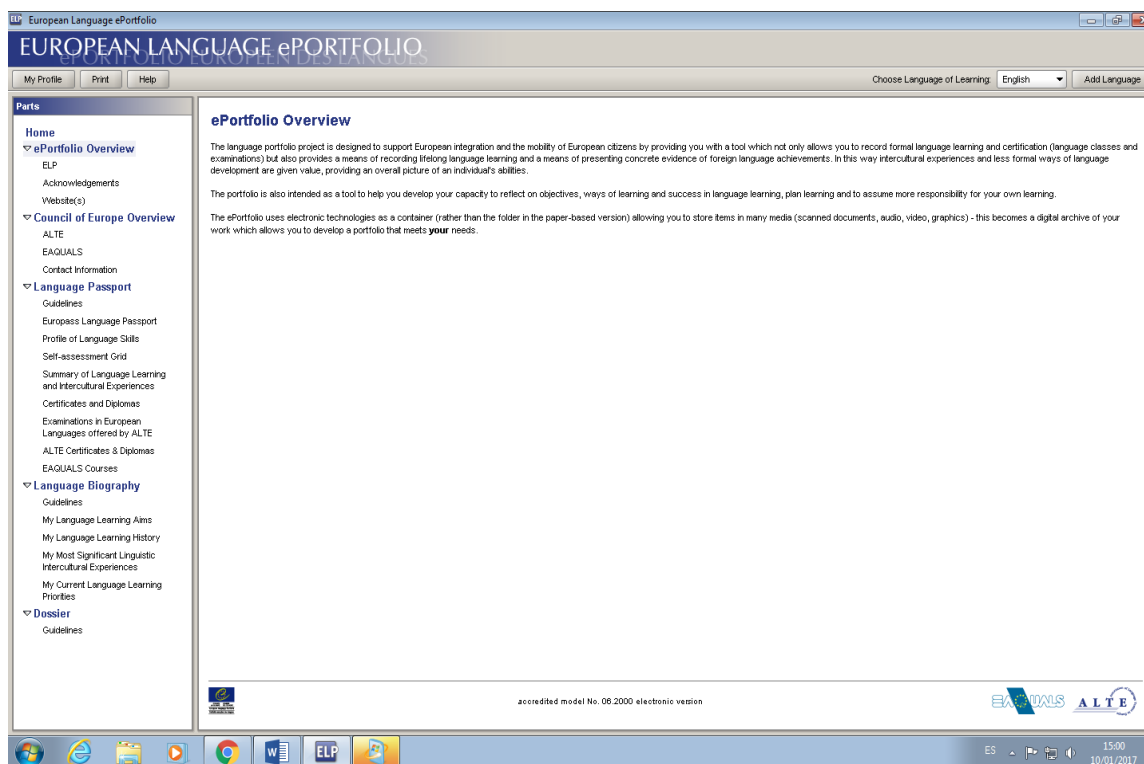


Figura 9. Captura de pantalla vista general ePEL EAQUALS-ALTE. Fuente: <https://goo.gl/0I9Uzx>.

Dentro del Pasaporte, encontramos el Pasaporte Europass, el Perfil de Destrezas Lingüísticas, el resumen de experiencias de aprendizaje de lenguas e interculturales y el recuento de los distintos exámenes y diplomas acreditativos de nivel, con especial atención a aquellos relacionados con EAQUALS y ALTE.

En el Perfil de Destrezas, el alumno se auto-evalúa de manera general y decide cuál es su nivel. Es recomendable hacerlo después de haber hecho la tabla de descriptores de la biografía para obtener una autoevaluación más acertada.

Dentro de la Biografía encontramos varias secciones dirigidas a que el titular reflexione. La primera de ellas es *My Language Learning aims*. En esta sección, el titular puede establecer sus objetivos de aprendizaje. Los objetivos no se eligen de una lista, sino que el titular deberá redactarlos con la ayuda de unas preguntas: ¿por qué quieres aprender este idioma?, ¿lo aprendes para el trabajo, para viajar o para estudiar?, ¿qué necesitas ser capaz de hacer en el idioma?, ¿qué es más importante para ti?, ¿ser capaz de entender a la gente cuando habla, escribir,

hablar o leer?, ¿necesitas conseguir un nivel en concreto?, ¿cómo crees que aprendes mejor? Como hemos comentado a lo largo de este trabajo, establecer objetivos de aprendizaje es una de las estrategias meta-cognitivas que ayuda a los estudiantes a conseguir autonomía, aunque no resulta sencillo. Estas preguntas tienen la función de guiar el proceso y sirven como entrenamiento.

La segunda sección de la que consta la Biografía es *My Language Learning History*, de nuevo una sección abierta para que el alumno registre sus distintas experiencias de aprendizaje de manera breve. Cada experiencia se registra con su fecha, de forma que al final se consiga una especie de CV de lenguas.

La siguiente sección en la Biografía es *My most significant Linguistic and Intercultural Experiences*. El aspecto intercultural tiene espacio en esta sección en la que el titular puede registrar sus experiencias. Se diferencia claramente de las *Experiencias de Aprendizaje* porque el tipo de preguntas que se proponen para la reflexión tienen otro carácter e inciden en la relación entre lengua y experiencia cultural. Así, esta sección propone describir experiencias interculturales que hayan sido formativas para el titular; pensar en cómo han cambiado su relación con esa lengua y esa cultura; considerar cómo han contribuido a su éxito aprendiendo esa lengua y entendiendo esa cultura, incluso con cuál de esas experiencias el estudiante disfrutó más. Estas preguntas dejan claro el carácter no formal del aprendizaje y la importancia de la multiculturalidad. Esta sección constituye un avance en la línea de lo que más adelante llegaría a ser la Biografía de Encuentros Interculturales que se ha mencionado anteriormente.

La última sección de la Biografía es *My current Language Learning Priorities*, donde encontramos las tablas de descriptores de autoevaluación por niveles. Para cada descriptor existen dos opciones: *I can do this* y *My priorities*. No permite decir que un determinado descriptor describe una función que el estudiante no es capaz de realizar, pero que tampoco se encuentra entre sus objetivos. Si se selecciona *I can do this* el sistema requiere dejar constancia de la fecha en la que eres capaz de hacerlo y si, por el contrario, es prioridad la fecha que te fijas como objetivo. Esta información, a diferencia de lo que ocurre en los ePEL posteriores, no se traslada al Pasaporte, porque en este portfolio no hay aún hipertextualidad.

Por último, el Dossier es simplemente un repositorio donde se pueden cargar documentos que ilustren el proceso de aprendizaje del titular. El eportfolio de EAQUALS-ALTE fue el primer Portfolio Europeo de Lenguas desarrollado en un soporte digital. Hoy en día resulta bastante limitado y con pocas funcionalidades. Sin embargo, es un portfolio muy sencillo de utilizar y cuenta con herramientas para reflexión y autoevaluación.

### **5.5 The Electronic European Language Portfolio**

Existe otro Portfolio Europeo de las Lenguas en formato electrónico desarrollado en estos primeros años (2003-2005) a nivel internacional: el Electronic European Language Portfolio<sup>85</sup> (e-ELP). Este portfolio se desarrolló como parte de un proyecto Minerva financiado por la Unión Europea y contó la participación de la Universidad de Milán, Intercollege, la Universidad de Salamanca, GAP multimedia, la Universidad de Göteborg, la Universidad de Skövde y la Universidad de Viadrina Frankfurt. El objetivo general era adaptar el PEL a formato electrónico. Además, el proyecto contaba con objetivos específicos:

- To create an economic, multimedia, fit-for-harness and easy deliverable digital ELP;
- To produce an ELP specific for university language students in view of their entrance into the EU job world;
- To make the ELP available in Italian, Greek, Spanish and Swedish;
- To give Institutions a tool to monitor the students' language learning process;
- To promote a pedagogically correct use of the ELP (Landone, Vrasidas, Christodoulou y Retalis, 2004, p. 508)

Ya se ha comentado, cómo desde los primeros proyectos de implementación a lo largo de Europa, se recomendaba el desarrollo de un portfolio electrónico. Sin embargo, a fecha de 2004 solo existía el desarrollado por EAQUALS ALTE.

---

<sup>85</sup> Disponible para su descarga en <http://eelp.gap.it/>.

El e-ELP persigue los mismos objetivos que el PEL en formato papel y cuenta con las mismas secciones: Pasaporte, Biografía y Dossier. La figura 10 muestra la visión general del ePEL que se obtiene una vez se descarga el programa.

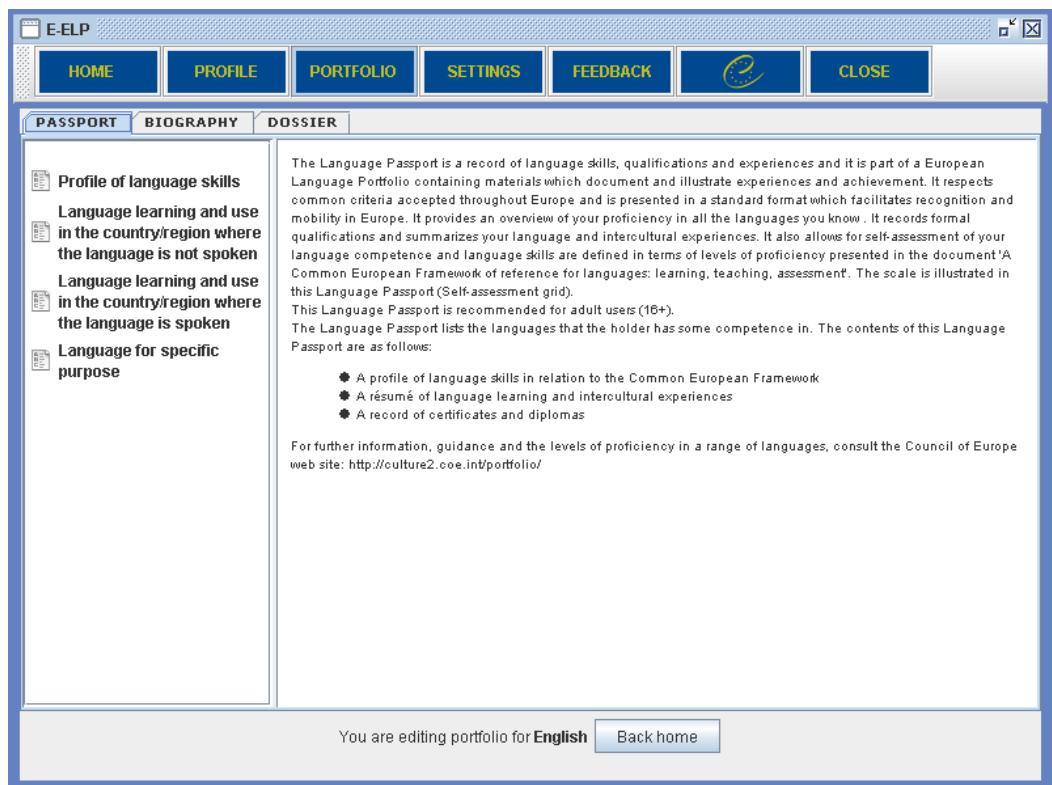


Figura 10. Vista general del e-ELP. Fuente: <http://eelp.gap.it/ES/>.

Podemos observar como aparecen las tres secciones del e-PEL perfectamente diferenciadas con tres pestañas distintas y cada una de las secciones contiene subsecciones diferentes. El Pasaporte se compone de cuatro subsecciones. En primer lugar, el perfil lingüístico en el que el titular rellena su nivel de competencia en cada una de las destrezas. Las siguientes dos secciones ayudan a contextualizar dónde ha tenido lugar el aprendizaje. El titular deberá recordar en qué lugares y situaciones aprendió la lengua extranjera en el país en el que se habla la lengua o en otro (aprendizaje de la lengua en país en el que se habla la lengua y aprendizaje de la lengua en país en el que no se habla la lengua). Por último, y con el fin de determinar qué tipo de léxico y estructuras conoce mejor el titular, el Pasaporte cuenta con la sección *Lengua con Fines Específicos*, en la que



el titular tiene que dejar constancia de los contextos en los que más habitualmente utiliza la lengua: comercial, médico, legal, etc.

La Biografía Lingüística cuenta con varios apartados: los descriptores de autoevaluación (organizados por destrezas), descriptores de competencias (pragmática, socio-lingüística, estratégica, intercultural y de aprendizaje) y la sección *Mis Objetivos*. La figura 11 muestra una panorámica general de la Biografía del eELP.

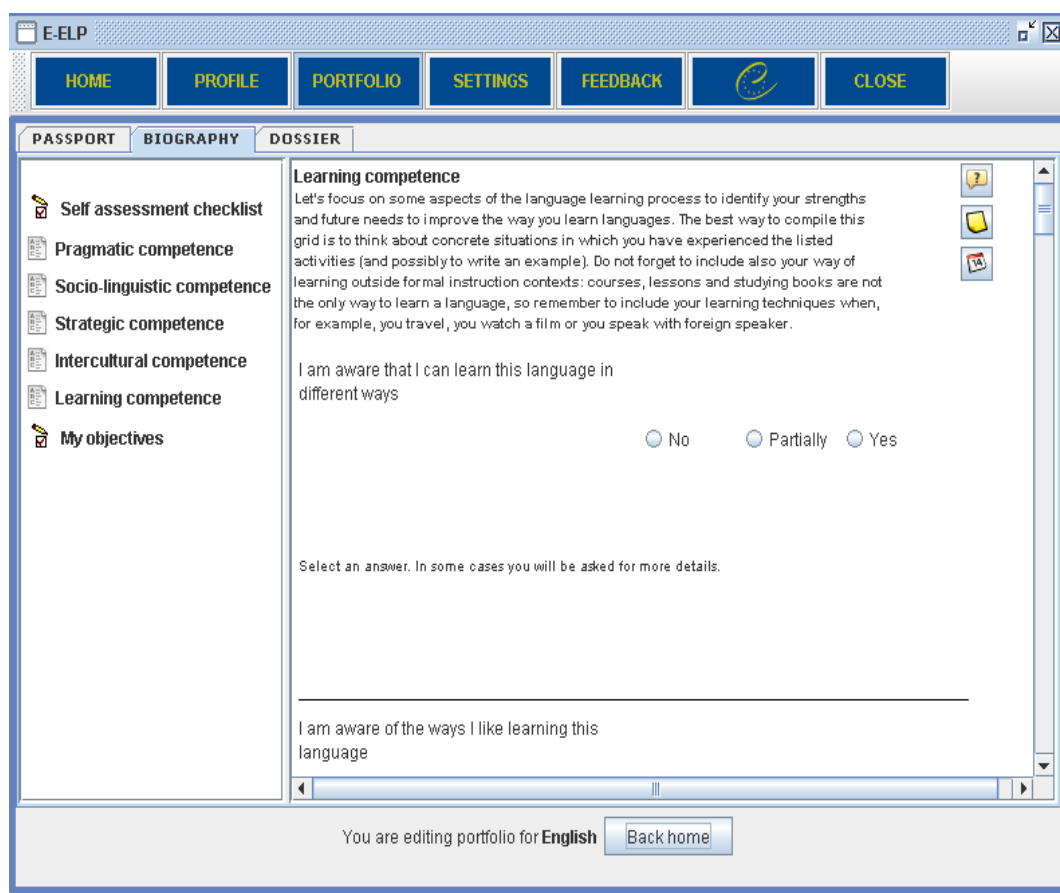


Figura 11. Biografía Lingüística. Fuente: <http://eelp.gap.it/ES/>.

Además de las ventajas sobre PEL en formato papel que ya se han mencionado anteriormente y que son comunes a todos los portfolios en formato digital, hay una concreta de este e-ELP. Se puede ver como este portfolio da respuesta a la preocupación generalizada sobre la dificultad de los descriptores, que aparecía reiteradamente tanto en los seminarios nacionales como internacionales y que ya se ha comentado en anteriores capítulos del presente trabajo.

Para facilitar el trabajo con los descriptores y la autoevaluación, el e-ELP permite centrarse en un aspecto concreto de dichos descriptores, lo que contribuye a un mejor entendimiento de los mismos. La Figura 12 ofrece un ejemplo de descriptor fraccionado.

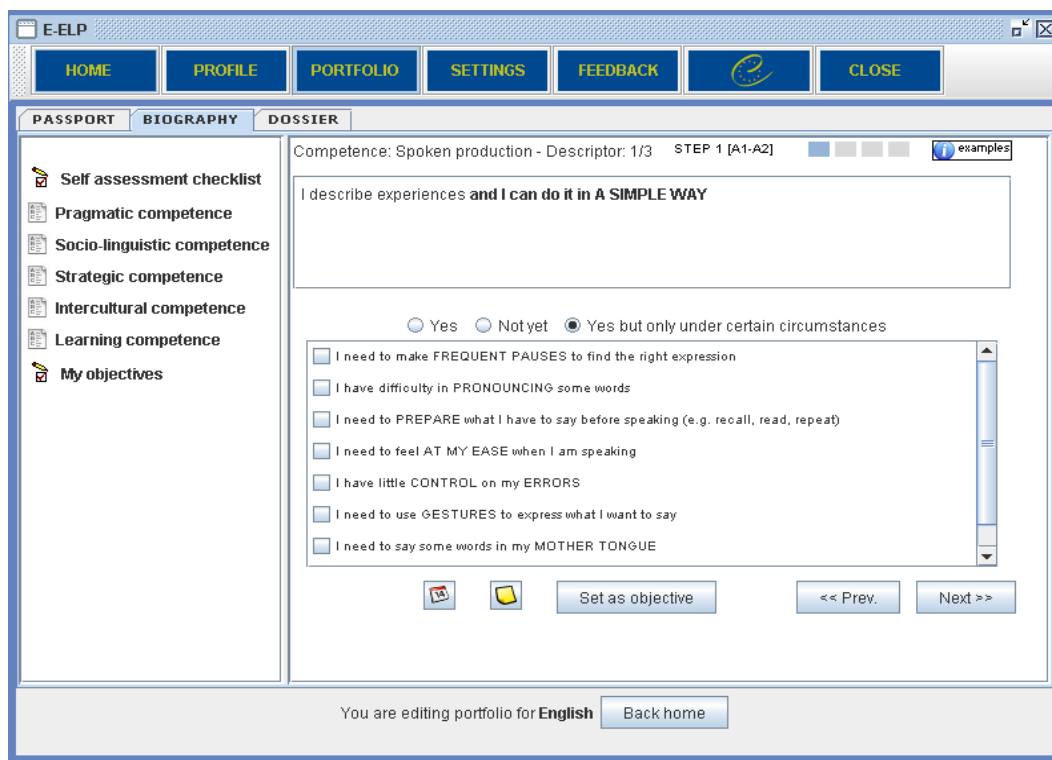


Figura 12. Descriptores de autoevaluación. Fuente: <http://eelp.gap.it/ES/>.

Como puede observarse en la Figura 12, el e-PEL ofrece descriptores para su autoevaluación, por ejemplo: *I describe experiences and I can do it in a simple way*. El titular puede elegir si cree que es capaz de hacerlo, *Yes*, no, *Not yet*, o en determinadas circunstancias, *Yes, but only under certain circumstances*. Si el titular selecciona esta última opción, el e-ELP le da entonces ejemplos de esas circunstancias, para que pueda especificar su autoevaluación. En este caso, aparecen: necesito hacer muchas pausas para encontrar la expresión adecuada, tengo dificultades para pronunciar algunas palabras, necesito preparar previamente lo que quiero decir, tengo poco control sobre mis errores, etc.

Además, el e-ELP ofrece ejemplos de situaciones reales asociadas con cada descriptor para que el titular pueda comprender exactamente lo que debe evaluar y pueda ajustar su autoevaluación de la manera más realista posible.

El titular puede establecer cada uno de los descriptores que desee como objetivo, lo que aparecerá reflejado en la sección *Mis Objetivos* de manera automática. Ésta es otra de las ventajas de los portfolios electrónicos sobre las versiones en formato papel y que aparece por primera vez en este e-ELP: permite al titular trabajar de manera transversal dentro del propio portfolio, lo que hace que el trabajo sea más dinámico.

Además de los objetivos seleccionados durante la autoevaluación, la sección *Mis Objetivos* ofrece la posibilidad de redactar nuestros propios objetivos para un determinado periodo de tiempo. La guía de uso del e-ELP, que puede consultarse tras la descarga del programa, ofrece sugerencias sobre como formular objetivos:

Intente formular sus objetivos de forma específica y concreta. Por ejemplo, solamente decir “Me gustaría hablar mejor” no le ayudará a conseguir su objetivo porque es demasiado genérico. En cambio, pensar por qué se quiere mejorar una determinada destreza es más útil para formular mejor los objetivos: por ejemplo, “Me gustaría mejorar mi expresión oral en conversaciones telefónicas de trabajo para alcanzar el nivel B2”. (Mighuetto y Sohrman, 2008, p. 9)

El Dossier permite almacenar certificados, diplomas, notas y documentos que demuestren la competencia lingüística del titular a la vez que muestran sus progresos y favorecen su aprendizaje (Mighetto y Söhrman, 2008, p. 5). El formato digital del Dossier permite guardar documentos de texto, audiovisuales, imágenes, presentaciones digitales, proyectos web, etc.

Cada una de las secciones del e-ELP cuenta con dos funciones comunes: *Notas* y *Fecha*. La función *Fecha* permite al titular llevar un registro cronológico de todas las actualizaciones que realiza en su portfolio, ya sean totales o parciales. La función *Nota* es “una especie de *post-it* que usted puede poner en diferentes secciones de su e-ELP” (Mighetto y Söhrman, 2008, p. 7) y que tiene dos usos

posibles. Por un lado, el titular puede utilizar esta función para agregar cualquier tipo de información que considere útil para respaldar su reflexión (anécdotas, ejemplos, experiencias, etc). Por otro lado, esta función puede ser utilizada por otros; es decir, el e-ELP puede ser enviado a un profesor, a un compañero, etc., que puede utilizar la función *Nota* para dar retroalimentación al titular del e-ELP.

Otra de las ventajas de los portfolios electrónicos que vemos ya en el e-ELP es que puede exportarse. El titular puede elegir si desea una o varias lenguas y las secciones que desea exportar o si desea exportar el portfolio completo. Una vez hecho esto, el programa genera un documento PDF que puede ser guardado en el ordenador o en un dispositivo USB para su envío o simplemente almacenamiento.

A pesar de tratarse de un PEL electrónico que ya ha quedado antiguo, presenta muchas de las ventajas que permite este formato: es dinámico, tiene más capacidad de almacenamiento que un portfolio en papel, el trabajo con descriptores es más sencillo, puede recoger documentos en muchos formatos diferentes, puede enviarse por correo electrónico, puede trabajarse con él de manera transversal, incluso permite cierta interacción a través de la función *Notas*. No se trata únicamente de un calco del PEL en portfolio papel. A pesar de que el formato ha quedado anticuado y de que los portfolios actuales permiten más funcionalidades, el e-ELP resulta interesante y sencillo de utilizar aún hoy en día. En los tres años de diferencia que tiene con el anterior se puede observar una mejora general en la herramienta.

Estos dos portfolios son relevantes por ser los primeros. Fueron desarrollados antes de la aparición de la web 2.0 y por tanto carecen de muchas funcionalidades que fueron posibles a partir de ese momento. Así lo explican Haines y van Engen “as these versions of the ELP were developed prior to the Web 2.0 *digital revolution* they lack some of the functionality that learners and their audiences, such as universities and potential employers, currently expected” (2012, p. 131).

## 5.6 Portfolios electrónicos 2.0

A partir de este momento, y gracias a la aparición en el año 2004 de la web 2.0, comienzan a desarrollarse portfolios electrónicos que abren un abanico de funciones más amplio:

Web 2.0 tools means that there has been a great increase in the kinds of digital activities and artefacts that are potentially representative of an individual's authentic language learning portfolio. The ePortfolio is thus no longer just repository for artefacts. There are examples of ePortfolios being used for other learning purposes such as creating collaborative learning space, fostering peer assessment, student advisory services and career planning. (Haines y van Engen, 2012, p. 131)

Uno de los que se puede destacar el proyecto Lolipop, que se desarrolló entre los años 2003 y 2007. El ePEL Lolipop buscaba promover la reflexión y desarrollar la autonomía del alumno a través de aplicaciones interactivas que enfatizaban su carácter de herramienta pedagógica: recuperación de información sencilla y flexible, informes de progreso con gráficos que mostraban los logros de los estudiantes, sugerencias de aprendizaje, recursos, etc. Además, los alumnos podían calificar las nuevas aplicaciones que se iban incorporando, creando así una comunidad de aprendizaje (Lolipop, 2008).

La página web que albergaba el proyecto no se actualiza desde el año 2008 y el portfolio Lolipop no funciona ya de manera online. Sí es posible descargarlo en el ordenador y poder trabajar con él de un modo más limitado. Los descriptores de autoevaluación que se redactaron para este proyecto se utilizan en el portfolio EPOS, que se analizará detenidamente más adelante.

Tal y como se vio en el capítulo 3, el interés por el PEL se extendió más allá de las fronteras europeas. En los distintos seminarios internacionales celebrados entre 2001 y 2008, existió representación de dos instituciones americanas que desarrollarían sus portfolios europeos de lenguas en formato electrónico, a pesar de no estar situadas en Europa: el *Global Language Portfolio*, creado por la

Universidad de Virginia,<sup>86</sup> y LinguaFolio, que será analizado en detalle más adelante.

Existieron también proyectos ePEL con fines específicos. Como ejemplo, el *European Language Portfolio for Professional Purposes* (Prof-ELP) para alumnos de formación profesional, que desarrolló el Servicio de empleo de la Comunidad de Navarra. Para utilizarlo, era necesario un servidor donde descargar el portfolio, no se han desarrollado versiones online y el proyecto no se encuentra activo actualmente.

También con vistas a la empleabilidad, la Universidad de Montesquieu, muy activa en su trabajo con el PEL desde 2003, desarrolló un ePEL en 2010. Este ePEL<sup>87</sup>, dirigido a los alumnos de dicha institución, incluye una base de datos a la que las empresas pueden acceder, previo permiso de los alumnos. Se encuentra activo y a disposición de los alumnos.

En el año 2014, el Centro Regional de la Educación y la Escuela Oficial de Idiomas de Pilsen, en la República Checa, desarrollaron un PEL electrónico<sup>88</sup> que, a pesar de presentar una interfaz muy sencilla y descriptores redactados de manera simple, iba ya pareciéndose a un sistema de gestión de aprendizaje (LMS). Tras un sencillo registro, el usuario puede acceder al ePEL y utilizarlo de manera autónoma. Además, puede utilizarse como apoyo a un curso concreto puesto que es posible que los profesores creen aulas virtuales en las que incluyan a sus alumnos. De esta forma, el profesor tiene acceso a los portfolios de sus alumnos y puede comentarlos. Asimismo, los alumnos también pueden solicitar que el profesor comente sus trabajos. No tiene servicio de mensajería, pero está conectado al correo electrónico de profesores y alumnos para mejorar la comunicación. Otra novedad que presenta este portfolio es que la interfaz del profesor ofrece enlaces a páginas sobre metodología.

---

<sup>86</sup> El Global Language Portfolio no funciona y la web no está actualizada, pero puede leerse la información relativa al proyecto en el siguiente enlace: <https://goo.gl/oOdhWb>.

<sup>87</sup> La página web donde se alberga el ePEL es <https://goo.gl/Rysrhg>.

<sup>88</sup> Este portfolio se encuentra disponible en el siguiente enlace: <https://goo.gl/LzgNwZ>.

Además de estos portfolios, existen tres de desarrollo más reciente y que están siendo utilizados por diversas instituciones internacionales. Se trata de los portfolios EPOS (Elektronisches Europäisches Portfolio der Sprachen), desarrollado por la Universidad de Bremen, Peppels, creado por la empresa Owik en Holanda, y LinguaFolio, diseñado en Oregón. A continuación se va a analizar cada uno de ellos.

### 5.6.1. EPOS.

El Porfolio Europeo de Lenguas en formato electrónico EPOS, fue lanzado en el año 2012 intentado aprovechar las innovaciones tecnológicas que podían facilitar el aprendizaje a través de portfolios, creando una herramienta que ofreciese funcionalidades más modernas, a la vez que se adaptaba a las metodologías activas que empezaban a utilizarse cada vez más. Ya en su primera versión puesta en marcha en 2012, EPOS permitía crear grupos para utilizarlos de forma cooperativo, realizar proyectos de manera conjunta, crear colecciones de trabajos y permitir que otros estudiantes las vieran y comentasen (Fehse, Friedrich y Kühn, 2011, p. 5). A la primera versión de EPOS (1.0) le siguieron las versiones 1.1 (19-06-2013), 1.2 (01-04-2014), 1.3 (17-10-2015) y 1.4 (30-09-2016), que es la versión que se va a analizar<sup>89</sup>.

Actualmente, hay 31 instituciones, dentro y fuera de la Unión Europea, utilizando EPOS en seis países diferentes: Austria, Suiza, Alemania, Francia, Italia, Japón, y en tres instalaciones piloto en Canadá, China y Lituania. Además, hay diez organizaciones, ministerios, asociaciones de centros de idiomas, organizaciones de código abierto, etc., que apoyan EPOS tanto política, como organizacional y económicamente (J. Friedrich, comunicación personal, 24 enero 2017).

Los principios sobre los que se desarrolla EPOS dejan claro que este portfolio es mucho más que un cambio de formato de papel a medio electrónico:

---

<sup>89</sup> EPOS se encuentra disponible en el siguiente enlace: <http://epos-portfolio.de/de>.

The development of EPOS is going to extend this product-oriented approach by a process-oriented perspective, focusing on learning activities: writing of shared stories, recording oral conversations, cooperating in virtual language learning of groups, reflecting on one's learning progress by using a learning diary etc. Computers will not simple be used as *Reading machines*, *document databases* or *certificate stores* but as interaction facilities which provide learning opportunities and motivational incentives. (Friedrich, 2013, p. 183)

La versión actual de EPOS cuenta con herramientas web que permiten la creación, uso y actualización de documentos enriquecidos. Se espera, en próximas actualizaciones, contar con una aplicación de retroalimentación de audio que permita a los alumnos grabar mensajes de audio que el profesor, u otro miembro de la plataforma, pueda escuchar y comentar. Además, se espera poder integrar contenido de redes sociales en el Dossier y combinar la estructura de los grupos de EPOS con mecanismos presentes en las redes sociales mayoritarias (J. Friedrich, comunicación personal, 10 enero, 2017). Vemos, por tanto, como EPOS se ha ido actualizando aprovechando el desarrollo tecnológico para poder ser una herramienta eficaz.

Con respecto a su uso, EPOS se desarrolló principalmente como herramienta para apoyar el aprendizaje autónomo que puede tomar forma de diversas maneras. En la Universidad de Bremen, que es donde fue creado, se utiliza como apoyo a un plan de aprendizaje auto-dirigido complementado por tutorías. EPOS puede utilizarse también de manera totalmente autónoma o dentro de un curso de idiomas, puesto que permite crear clases y adoptar rol de alumno o profesor con sus respectivas funciones. Se trata de una herramienta muy versátil que puede adaptarse a situaciones de aprendizaje diferentes (Kühn y Friedrich, 2017).

#### **5.6.1.1. Secciones.**

EPOS no está dividido en Pasaporte, Biografía y Dossier. No existe Pasaporte como tal. Sin embargo, contiene todos los elementos que un PEL debe tener, aunque con distinto nombre. Además, como hemos mencionado anteriormente, hace uso de las posibilidades que la Web 2.0 permite.



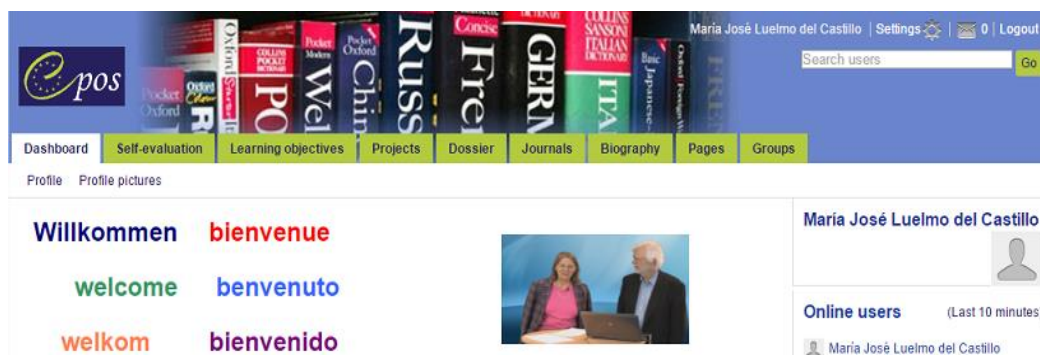


Figura 13. Presentación EPOS. Fuente: <https://goo.gl/OiAZtK>.

En la página de presentación, que aparece una vez nos hayamos identificado con usuario y contraseña, podemos ver una panorámica general con todas las secciones de EPOS: *Dashboard*, *Self-evaluation*, *Learning Objectives*, *Projects*, *Dossier*, *Journals*, *Biography*, *Pages* y *Groups*. Comenzaremos diciendo que, ya a simple vista, es posible observar que EPOS ofrece multitud de funcionalidades, que, en algunos casos pueden llegar a despistar a los usuarios, por eso también es posible, cuando se utiliza EPOS dentro de un curso, dejar algunas ocultas y mostrar solo aquellas que el profesor considere relevantes (J. Friedrich, comunicación personal, 10 enero, 2017).

Las posibilidades de configuración de EPOS permiten que se utilice como un portfolio de lenguas tradicional donde el alumno recopila información sobre su proceso de aprendizaje y reflexiona sobre él, o como un LMS que incluya materiales de aprendizaje dentro de un curso. Además, puede utilizarse de manera autónoma o dentro de un grupo.

#### 5.6.1.1.1. *Dashboard*.

*Dashboard* es el control de mandos y la primera página que se abre cuando accedemos a nuestro portfolio EPOS. Solo el titular tiene acceso a esta página. Sin embargo, dentro de la misma encontramos las secciones *Profile* y *Profile pictures* que pueden ser editadas y compartidas. Contiene información de contacto, redes sociales y una presentación personal.

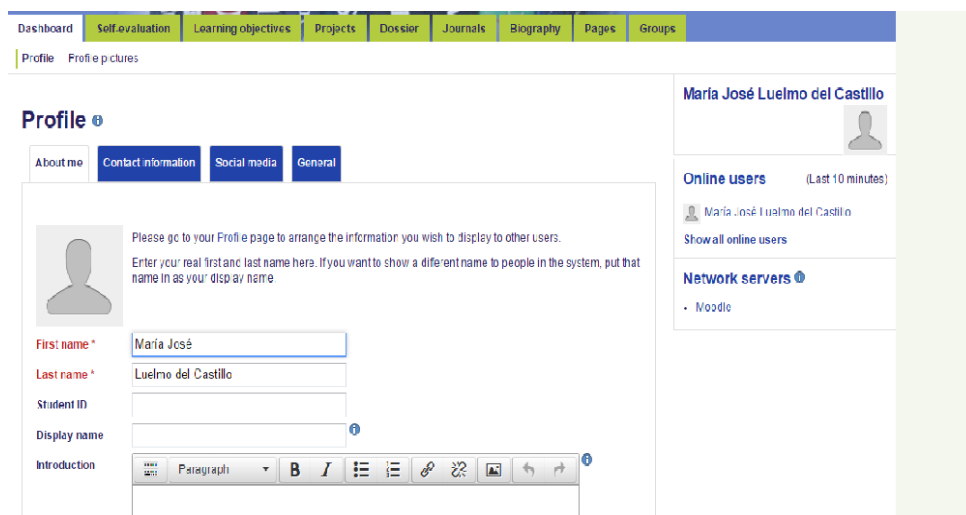


Figura 14. Dashboard. Fuente: <https://goo.gl/BJTyWY>.

#### 5.6.1.1.2. Self-Evaluation.

Como hemos comentado a lo largo de este trabajo, la autoevaluación es una de las secciones más importantes en los portfolios, ya sea en formato electrónico o en papel y una de las más complicadas de rellenar. EPOS refleja la importancia de la autoevaluación, dedicándole una sección entera subdividida en: Autoevaluación, Evaluaciones guardadas y Evaluaciones externas. Además, el programa ofrece la posibilidad de añadir o quitar evaluaciones. A continuación, se va a analizar cada una de ellas.

El usuario elige destreza y nivel y aparecen los descriptores. EPOS cuenta con distintas escalas de descriptores elaboradas por distintas instituciones: CERCLES, LOLLIPOP, EPOSTL. Dependiendo de las necesidades de cada usuario, se puede usar una u otra.

Para cada descriptor, el alumno tiene cuatro tipos de evaluación: *not at all*, *sufficient*, *satisfactory* y *good*. Además, puede elegir seleccionarlo o no como objetivo de aprendizaje. Aquellos descriptores que el alumno decida marcar como objetivos aparecerán en la sección *Learning Objectives* gracias a la hipertextualidad de EPOS. Es importante destacar que los descriptores son breves y están redactados de manera sencilla.

En algunos casos, dependiendo de las escalas elegidas, EPOS ofrece ejemplos de las funciones de lenguaje que se puntualizan en los descriptores para facilitar su comprensión. Es parte de los objetivos futuros de EPOS ofrecer tanto ejemplos como posibles actividades que el alumno pueda realizar para comprobar su competencia (J. Friedrich, comunicación personal, 10 enero, 2017).

El usuario puede añadir nuevas áreas de competencia y descriptores adicionales y redactarlos por sí mismo. Las autoevaluaciones pueden guardarse y ser comparadas posteriormente y, de esta forma, el usuario puede ver su progreso.

La Figura 15, muestra la imagen de la pantalla de Auto-evaluación, tal y como la ve el usuario.

Self-evaluation | Stored Evaluations | External evaluations | Add/remove self-evaluations

**Self-evaluation** Print Store Compare

English (10 Language competence, Univ., EN-4 (@ CercleS)) Select

Click on one of the bars in order to evaluate your expertise in the selected area of competence and level.

Competence area	A1	A2	B1	B2	C1	C2
1 Listening	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Reading	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 Spoken interaction	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 Spoken production	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 Writing	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**4 Spoken production – B1**

(Switch to overall evaluation)

Goal?

I can give a reasonably fluent description of a subject within my academic or professional field, presenting it as a linear sequence of points  not at all  sufficient  satisfactory  good

I can narrate a story or relate the plot of a film or book  not at all  sufficient  satisfactory  good

I can describe personal experiences, reactions, dreams, hopes, ambitions, real, imagined or unexpected events  not at all  sufficient  satisfactory  good

I can briefly give reasons and explanations for opinions, plans and actions  not at all  sufficient  satisfactory  good

Figura 15. Detalle pantalla autoevaluación. Fuente: <https://goo.gl/BJTyWY>.

#### 5.6.1.1.3. *Stored Evaluation.*

La sección *Stored Evaluation* contiene todas las autoevaluaciones que el usuario haya hecho con su fecha correspondiente. El titular puede elegir dos o más de la lista y compararlas. También se pueden borrar. Si el titular del portfolio desea ser evaluado por terceros, puede enviar una solicitud de evaluación a través de la función *External Evaluation* a alguno de sus compañeros, profesores u otros usuarios de EPOS que él tenga registrados como amigos. En este caso, se evalúan siempre los descriptores y es una de las formas que tiene EPOS de co-evaluación. Como ya se mencionaba anteriormente, se está desarrollando una aplicación que permita aportar comentarios de evaluación de forma oral para mejorar esta función (J. Friedich, comunicación personal, 10 Enero, 2017).

#### 5.6.1.1.4. *Learning Objectives.*

En la sección *learning objectives* aparecen reflejados los objetivos que se marcaron en la autoevaluación para que el alumno pueda consultar en cualquier momento cuáles fueron sus objetivos marcados. No permite añadir ni suprimir, hay que hacerlo desde la sección de autoevaluación.

#### 5.6.1.1.5. *Projects.*

La sección *Projects* permite dar título a un plan de trabajo, incluir tareas dentro de él con su correspondiente fecha y descripción, y decidir cuándo se ha concluido el proyecto, pero no es posible subir archivos. Es una manera de organizarse el trabajo, de decidir qué tareas va a realizar el alumno para conseguir un determinado objetivo. Esta sección ayuda al usuario con la planificación y la hace visible. Los trabajos en sí se almacenarán más tarde en el Dossier.

#### 5.6.1.1.6. *Dossier.*

El Dossier de EPOS es, como en la mayoría de los portfolios, un repositorio digital al que se pueden subir archivos y organizarlos en carpetas. Los archivos pueden tener distintos formatos y se pueden incluir audio y video con un tamaño máximo de 200 MB.

#### 5.6.1.1.7. *Journal.*

Al igual que la sección *Projects*, los diarios de reflexión, *Journals*, son una sección que no aparecía antes en ningún portfolio de manera independiente y que invita a la reflexión. Permite crear distintos diarios. La reflexión que se realiza en estos diarios de aprendizaje no es guiada en absoluto, puesto que el titular puede incluir la información que desee, sin estar supeditado a ninguna plantilla.

#### 5.6.1.1.8. *Biography.*

La sección Biografía permite al usuario crear tantas biografías como desee. Cada biografía contiene un título y una descripción. El editor de texto en el que se redacta la descripción permite incluir archivos de imagen, así como links a páginas web. De nuevo, se trata de una sección en la que el alumno puede redactar de manera libre sin estar supeditado a plantillas que tiene que rellenar.

#### 5.6.1.1.9. *Pages.*

Las dos últimas pestañas, *Pages* y *Groups* son las que permiten interacción entre profesores y alumnos o entre distintos usuarios de EPOS. A través de *Pages*, el alumno puede crear una página con actividades y compartirla para su evaluación. La persona que la reciba (un profesor, un compañero u otro usuario EPOS) puede dar retroalimentación.

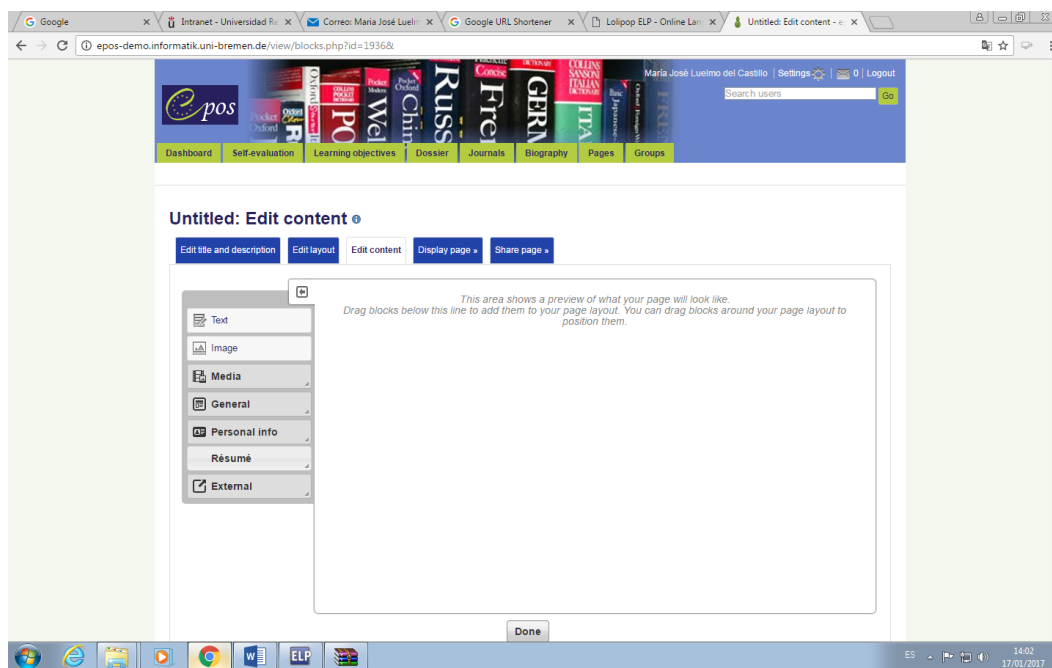


Figura 16. Captura de pantalla sección Pages. Fuente: <https://goo.gl/hEUS4I>.

El alumno puede ir construyendo la página incluyendo distintas herramientas. Como puede observarse en la Figura 16, es posible incluir texto, imágenes, multimedia, etc., tanto cargados en el ordenador como tomados de la web.

En la subsección *General* encontramos herramientas que permiten incluir: espacio para retroalimentación, posts en foros recientes (si el usuario está dado de alta en algún foro dentro de EPOS), notas, evaluación (con información que proviene de los descriptores) y *goals*, donde aparecen aquellos objetivos que se fijaron en la autoevaluación.

Además, también puede incluirse información personal a través de la subsección *Personal Info*. El usuario puede añadir datos sobre sus redes sociales, sus nombres de usuario y manera de ser localizado en las mismas. Por último, la subsección *Resumé* completa esta sección con la información profesional del alumno. Contiene plantillas del Pasaporte Europeo de Lenguas Europass y del CV Europass para que el usuario pueda rellenarlas e incluirlas en la página.

Una vez creada la página, el usuario puede editarla y compartirla. Cuando decide compartir, se puede seleccionar con quién, durante cuánto tiempo, y si se

admiten comentarios o no. De esta forma, el alumno puede conseguir ser co-evaluado por sus compañeros. En la sección *Pages* aparecen las páginas que el alumno ha creado, las que ha compartido y las que han sido compartidas con él.

#### 5.6.1.1.10. Groups.

La sección Groups es la red social de EPOS. Se pueden crear grupos, buscar grupos o unirse a grupos ya existentes. La Figura 17 muestra su aspecto general.

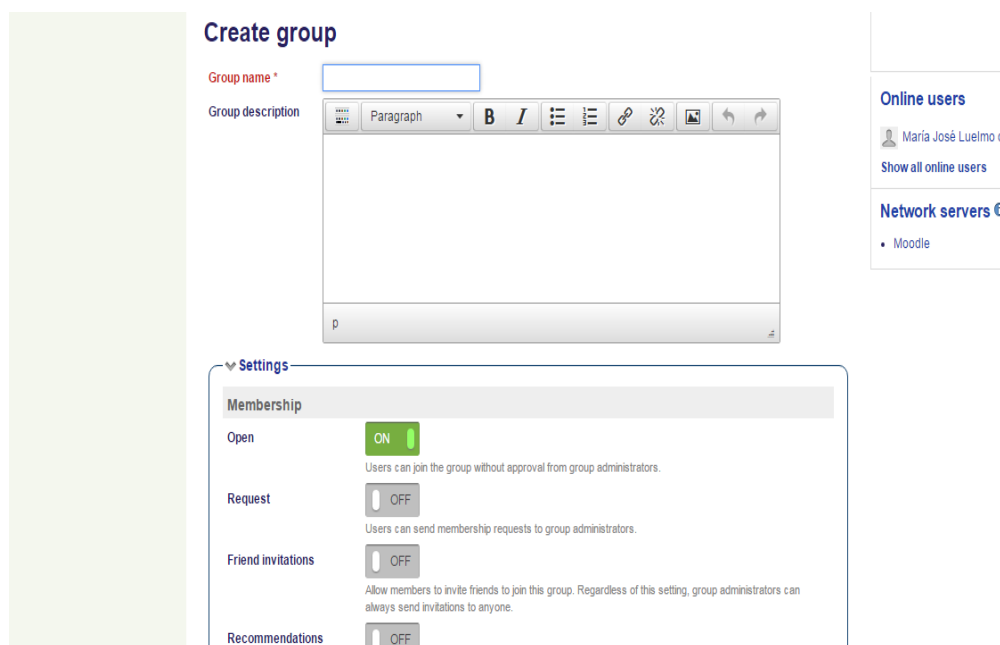


Figura 17. Captura de pantalla sección Groups. Fuente: <https://goo.gl/hEUS4I>.

La Figura 17 muestra la pantalla que permite crear grupos. Al crear un grupo, el sistema posibilita configurarlo con distintas opciones: nombre y descripción del grupo; público o privado; si se puede invitar a amigos de miembros; si se puede sugerir la participación; quién puede crear y editar las páginas del grupo; crear informes de participación; el tiempo en el que el grupo estará activo, etc.

Tanto *Pages* como *Groups* son las secciones que hacen que EPOS se parezca cada vez más a un LMS y haga que su uso sea más versátil: desde el uso independiente para el que fue creado originalmente, al uso como apoyo a un

programa de aprendizaje auto-regulado o como apoyo a un curso concreto. Estas dos secciones permiten la interacción entre usuarios o entre alumno y profesor. Es posible, a través de *Groups*, crear foros de discusión, lo que permite que exista el diálogo, que es fundamental en el aprendizaje de un idioma.

Estas dos funciones contribuyen a que el portfolio sea una herramienta para ser utilizada en grupo. El aprendizaje a través de portfolios es la única metodología activa en la que el aprendizaje no se realiza necesariamente en grupo porque invita sobre todo a la reflexión individual, pero EPOS combina ambas cosas.

Además, gracias a la reflexión no guiada que se lleva a cabo en las secciones *Biography* y *Journals* y a la interacción posible gracias a *Pages* y *Groups* el alumno podrá mejorar su competencia lingüística porque, tal y como apunta Little (2016, p. 168) esta se va desarrollando a través del uso de la lengua en distintas tareas comunicativas.

A pesar de ser un portfolio muy completo no existen secciones referentes a interculturalidad, ni acerca de estilos de aprendizaje o aprender a aprender. Estos aspectos podrían tener cabida de alguna manera dentro de las secciones existentes, pero actualmente no tienen espacio propio.

### **5.6.2. Peppels.**

Tal y como vimos a lo largo del capítulo 3, Holanda fue pionero en la creación de un PEL interactivo que contaba con propuesta de actividades que los alumnos podían realizar a través de la propia herramienta. No es extraño, por tanto, que hayan sido ellos los primeros en Europa en crear un portfolio tan completo. Peppels se desarrolló en 2007 y se actualizó en 2015. Es un portfolio de apariencia atractiva y moderna que cuenta con muchas funcionalidades. Al igual que *LinguaFolio*, se comercializa. Actualmente, existen unos 35.000 usuarios Peppels, número considerable si tenemos en cuenta que se trata solo de usuarios



en Holanda (T. De Vries<sup>90</sup>, comunicación personal, 6 de febrero 2017). La versión de Peppels que vamos a describir a continuación solo está disponible en holandés.

### 5.6.2.1 Secciones.

A primera vista, es el único que mantiene el formato original de los PEL en tres secciones, que no se llaman Pasaporte, Biografía y Dossier, pero que cumplen con las mismas funciones. Las tres secciones de este ePEL son: *Presentatie* (presentación), *Werkomgeving* (entorno de trabajo) y *POP manager* (gestor). Para la realización del siguiente análisis, se solicitó a la empresa Owik, responsable del desarrollo de este portfolio, una cuenta de acceso como alumno y se configuró como ejemplo para poder mostrar las distintas funcionalidades que ofrece. La figura 18 muestra un detalle de pantalla con las secciones.



Figura 18. Captura de pantalla vista general Peppels. Fuente:

<https://www.owik.net/app#/leerling/lifelog>.

#### 5.6.2.1.1. Presentatie.

Este portfolio hace posible presentar información tanto académica como profesional y personal. En su primera sección de presentación observamos que contiene espacio para incluir datos sobre estos tres ámbitos.

En primer lugar, el usuario se encuentra con una cabecera editable con un título profesional como presentación, nombre de usuario, foto e información sobre redes sociales. Desde esta primera cabecera, queda claro el espíritu de herramienta

<sup>90</sup> Thom de Vries es la persona de contacto de la empresa Owik para el portfolio Peppels.

profesional y personal interactiva. La cabecera incluye enlace al pasaporte de lenguas, primera información de ámbito académico que ofrece este portfolio. De los tres Epel 2.0 que se analizan en detalle en este capítulo, este es el único que cuenta con un Pasaporte de lenguas como los que aparecían en los PEL en formato papel. Al igual que ocurría en aquellos, este ePEL incluye información de contacto, información sobre la lengua materna del titular y sobre su nivel de competencia por destrezas en las tres lenguas que se estudian de manera oficial en Holanda (inglés, francés y alemán). La Figura 19 muestra un detalle de pantalla de esta subsección.








		 Luisteren	 Lezen	 Gesprekken voeren	 Spreken	 Schrijven
<input type="checkbox"/>						
<input type="checkbox"/>						
<input checked="" type="checkbox"/>		A1	A2	A1	A1	

Figura 19. Detalle de pantalla Pasaporte de Lenguas. Fuente: <https://goo.gl/IUvwJk>.

Como puede apreciarse, aparecen las cinco destrezas que establece el MCER: comprensión auditiva y lectora, producción escrita y oral e interacción oral. El titular no rellena aquí su nivel de competencia, sino que la información proviene de la sección *Werkomgeving*, donde el alumno se autoevalúa a través de los descriptores de autoevaluación. El eportfolio traslada automáticamente esta información sobre la autoevaluación al Pasaporte.

A continuación, Peppels ofrece una biografía lingüística. Al contrario de lo que ocurre en EPOS y en LinguaFolio, esta biografía está guiada. La figura 20 muestra un detalle con los distintos apartados.

Talen die ik ook gebruik

Taal	Waar? Hoe? Met wie?	Luisteren	Spreken	Lezen	Schrijven
Frans	Op radio of televisie	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kies een taal	Met mijn familie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Talen geleerd tijdens een opleiding

Taal	Van	Tot	Diploma/Certificaat	Behaald
Engels	jan 2000	feb 2007	First Certificate	<input checked="" type="checkbox"/>
Kies een taal	maand jaar	maand jaar		<input type="checkbox"/>

Deelname aan een taal cursus

Taal	Van	Tot	Diploma/Certificaat	Behaald
Duits	maand jaar	maand jaar		<input type="checkbox"/>
Kies een taal	maand jaar	maand jaar		<input type="checkbox"/>

Gebruik van een vreemde taal voor werk, onderwijs of training

Taal	Waar? Hoe? Met wie?	Van	Tot
Kies een taal		maand jaar	maand jaar

Regelmatige contacten met sprekers van een taal

Figura 20. Detalle de pantalla biografía lingüística dentro de Pasaporte. Fuente:

<https://goo.gl/IUvwJk>.

Estos apartados describen de manera resumida las situaciones en las que el estudiante ha tenido contacto con determinadas lenguas extranjeras en distintos contextos y con diferentes objetivos. Así, vemos que hay espacio para reflexionar sobre: idiomas que utilizo (cuáles, dónde, con quién y qué destrezas); lenguas aprendidas durante un curso (idiomas, fecha y certificado o diploma obtenido); uso del idioma para el trabajo, educación o formación (idioma, dónde, con quién y fecha); contacto regular con hablantes de la lengua (idioma, dónde, con quién y fecha); uso del idioma durante unas vacaciones (idioma, dónde, con quién, fecha) y, por último, otras situaciones en las que se ha utilizado la lengua extranjera. El alumno puede completar esta sección incluyendo todas las lenguas que desee. De esta forma, puede conseguir de un vistazo tener una panorámica general de su experiencia con las lenguas extranjeras.

La última sección del Pasaporte contiene la descripción de los niveles del MCER por destrezas a modo de referencia.

La sección *Presentatie* tiene como objetivo presentar al alumno, ya que esta sección será visible para otros usuarios, a la vez que propone la reflexión sobre distintos aspectos de su relación con otros idiomas. Además del Pasaporte, contiene espacio para redactar una breve biografía del alumno y su información de contacto. En este caso, la biografía es abierta y el titular puede incluir la información que desee.

Para completar esta presentación, el titular dispone de un *Portfolio* en el que presentar información sobre sí mismo de manera visual a través de imágenes comentadas que ilustren sus aficiones, intereses, perfil profesional, etc. La Figura 21 muestra una imagen de esta sección Portfolio.

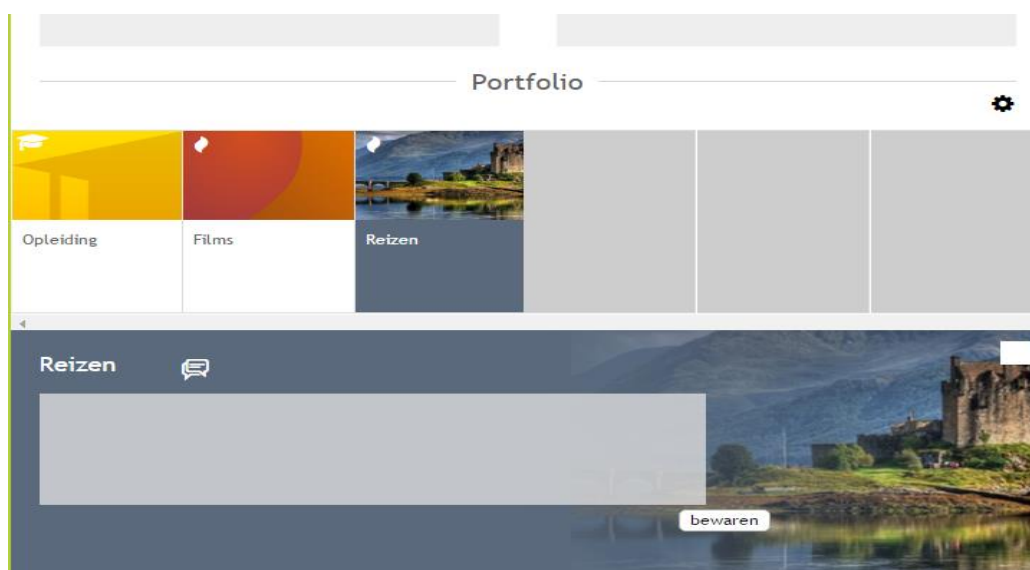


Figura 21. Captura de pantalla sección Portfolio .Fuente: <https://goo.gl/UDQNVy>.

La última sección de *Presentatie* es *Lifelog* donde el usuario puede editar la información que aparece en *Portfolio* y además ver un resumen de su actividad reciente en Peppels con la posibilidad de compartir esta información en redes sociales (Facebook, Twitter y LinkedIn), enviarla por correo electrónico para su revisión, o expresar una reacción. La Figura 22 muestra la apariencia de esta sección.

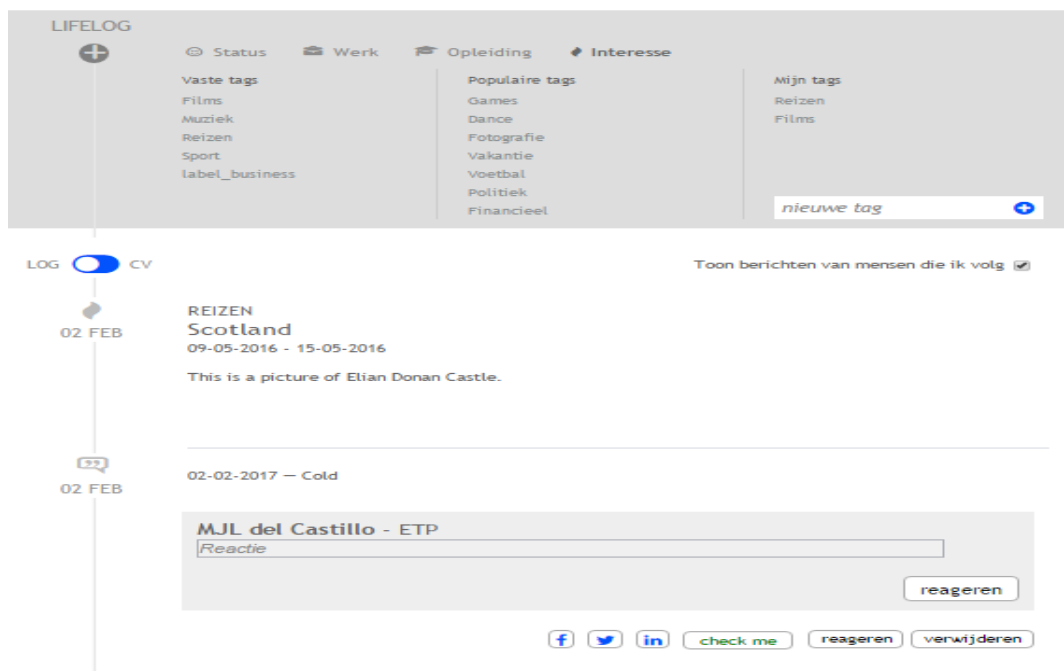


Figura 22. Captura de pantalla Lifelog. Fuente: <https://www.owik.net/app#/leerling/lifelog>.

En el menú de la derecha, fuera de las tres secciones principales, encontramos *Netwerk*, comunidad de trabajo. El alumno puede contactar con otros usuarios Peppels, utilizar el servicio de mensajería y compartir con ellos esta *presentación*.

#### 5.6.2.1.2. *Werkomgeving*.

Esta sección constituye el entorno de trabajo en el que el alumno realiza sus actividades y autoevalúa sus competencias. Peppels ofrece la posibilidad de crear hasta tres entornos de trabajo diferentes para cada una de las lenguas que ofrece y que son las tres que se estudian de manera oficial en Holanda: inglés, francés y alemán. Una vez elegido el idioma, el titular puede comenzar a trabajar de dos maneras diferentes. Si el alumno decide trabajar por destrezas, aparecerán las cinco destrezas del MCER y al pinchar en cada una de ellas comenzará el trabajo con los descriptores de autoevaluación. La Figura 23 muestra un detalle de pantalla de esta sección.



Figura 23. Detalle de pantalla Werkomgeving Inglés por destrezas. Fuente: <https://goo.gl/5uh7Y0>.

Al pinchar en cada una de las destrezas, el sistema ofrece la posibilidad de autoevaluarse comenzando con el nivel A1. Si la autoevaluación es positiva en un 100%, es decir; si el usuario es capaz de realizar todas las funciones propuestas por los descriptores para el nivel A1, aparecerá una raya verde debajo de la destreza y se podrá comenzar a trabajar con el siguiente nivel y así sucesivamente. Una vez realizada la autoevaluación, y con el objetivo de ser capaz de conseguir ser competente para las funciones expresadas a través de los descriptores, el alumno puede comenzar a crear tareas. Peppels ofrece dos herramientas diferentes con este fin: *Taak* (tarea) y *Project* (proyecto). *Taak* es una manera de planificar el trabajo y establecer qué tareas se llevarán a cabo y en qué fecha. Estas tareas pueden tomar forma a través de *Project*, que sí permite el desarrollo de actividades. Ambas herramientas posibilitan que las tareas se marquen como *sin comenzar*, *lista para ser evaluada* o *terminada* (con evaluación completa). La Figura 24 muestra la captura de pantalla de estas herramientas.

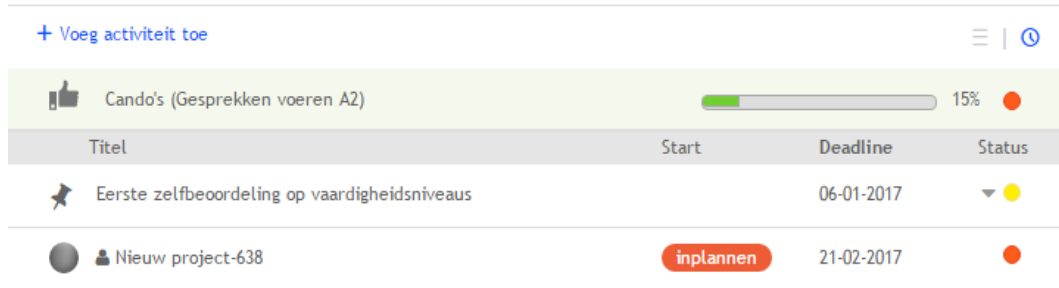


Figura 24. Captura de pantalla trabajo con descriptores. Fuente: <https://goo.gl/pVUAW9>.

En la Figura 24 aparecen las opciones que tiene el usuario cuando inicia su trabajo con los descriptores: *Voeg activiteit toe* (añadir actividad, puede ser *Taak* o *Project*), *Cando's* que al pinchar muestra los descriptores para el nivel y destreza seleccionados y el porcentaje de *cando's* conseguidos y las tareas (*taak*) o proyectos (*project*) configurados. En este caso, podemos ver una tarea y un proyecto que han sido configurados a modo de ejemplo. Al lado de cada tarea o proyecto podemos ver la fecha que se le ha asignado para su conclusión y el estado: sin comenzar (punto naranja), listo para evaluación (punto amarillo) y terminado (punto verde). Cuando las tareas se dan por concluidas y se marcan con el punto verde, desaparecen de esta sección y se almacenan en *Archief* (Archivo).

Los proyectos pueden ser configurados y desarrollados por el alumno o configurados por el profesor y colocados en la zona de trabajo del alumno para su realización. La plantilla de configuración de los proyectos permite describir el proyecto y llevar a cabo su desarrollo, así como adjuntar archivos de distinto formato. La Figura 25 muestra la captura de pantalla de la configuración de proyectos.

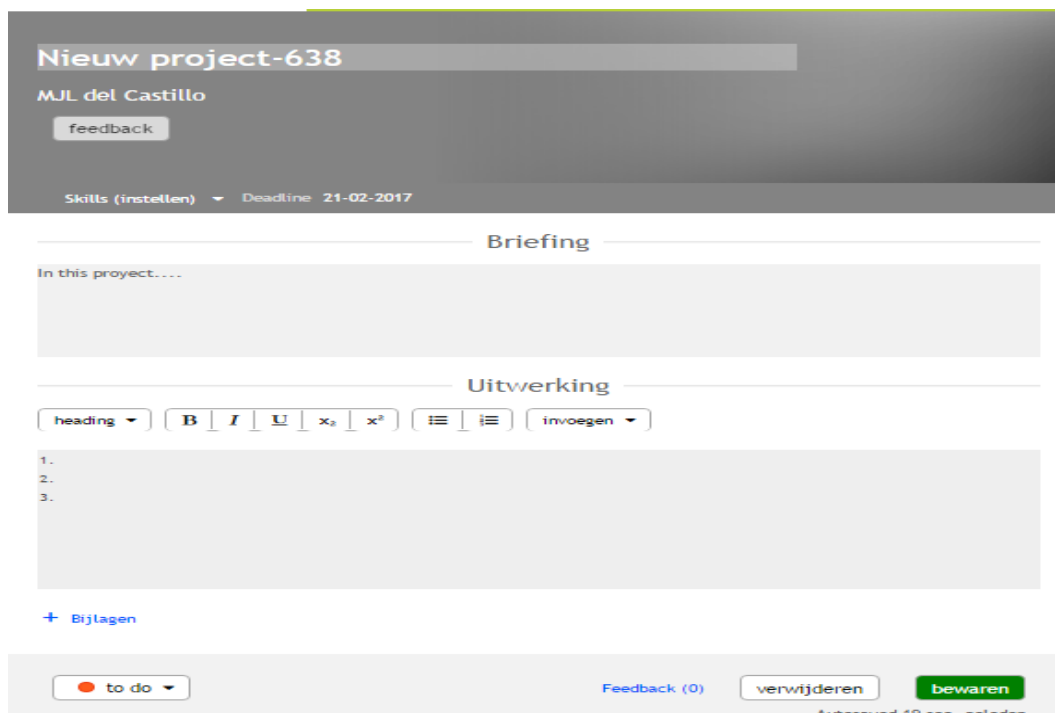


Figura 25. Captura de pantalla configuración proyectos. Fuente: <https://goo.gl/98Z9Re>.

Si el alumno no quiere trabajar partiendo de las destrezas y los descriptores, sino que quiere tener acceso a todas las tareas disponibles tiene la opción de hacerlo. Al trabajar de esta forma, el alumno puede acceder a una tarea o proyecto ya configurado de cualquiera de las destrezas o configurar uno nuevo sin utilizar los descriptores. La Figura 26 muestra la captura de pantalla para este modo de trabajo.

Titel	Start	Deadline	Status
Waarom, wat en hoe?		05-01-2017	●
Eerste zelfbeoordeling op vaardigheidsniveaus		06-01-2017	▼ ●
Planning a trip		31-01-2017 10:05	▼ ●
Nieuw project-638	inplannen	21-02-2017	●
Nieuw project-576	inplannen	26-02-2017	●

Figura 26. Captura de pantalla Werkomgeving todas las actividades. Fuente: <https://goo.gl/pVUAW9>.



Esta sección del portfolio, *Werkomgeving*, cuenta con una última parte. Al igual que en la sección *Presentatie* existía un *Lifelog*, que ayudaba al titular a presentarse y dar información sobre sí mismo, en esta sección encontramos un *Werklog*, es decir, un registro de trabajo que recoge la actividad reciente en *Werkomgeving*.

#### 5.6.2.1.3. POP Manager.

Esta sección es el lugar de interacción donde profesor y alumno se comunican, desde donde el profesor orquesta el aprendizaje del alumno proponiendo actividades, evaluando y dando retroalimentación.

La subsección *Ontwikkelportfolio* es un *centro de evaluación* donde el profesor puede pedir al alumno que presente trabajos para comprobar su desarrollo. También es posible que el alumno envíe trabajos y solicite retroalimentación.

Las secciones *Support plan* y *Rapport* permiten al profesor especificar destrezas concretas que quiere que el alumno trabaje y elaborar informes sobre las mismas. La cuenta que se nos facilitó para la realización de este trabajo era una cuenta de alumno desde la que no era posible explorar estas funciones en detalle.

### 5.6.3 LinguaFolio.

LinguaFolio es el único eportfolio de los analizados en este trabajo que no es un proyecto europeo. Aun así, tanto su diseño como los principios que subyacen son los mismos que los de Portfolio Europeo de Lenguas. LinguaFolio fue creado para alumnos de entre 12 y 18 años y, principalmente, para ser utilizado en institutos de educación secundaria. Actualmente, también se usa en algunas universidades, como la Universidad de Oregón, y en programas intensivos de aprendizaje de lenguas en otras instituciones. LinguaFolio cuenta con 60.000 usuarios de los cuales 40.000 han estado activos el último año (S. Knight, comunicación personal, 27 enero 2017).

Lingua Folio está pensado para trabajar con una clase, y el trabajo que se realiza es guiado. Se trata de una herramienta de apoyo del trabajo en el aula que

ayuda a desarrollo de estrategias meta-cognitivas: planificación, monitoreo y autoevaluación. Alumno y profesor se registran en el eportfolio, previo pago de una cuota de dos dólares por alumno, y ya pueden comenzar a trabajar. El profesor y el alumno acceden a una interfaz diferente con distintas funcionalidades.

Lingua Folio es una herramienta de reflexión personal en la que el profesor actúa como guía sugiriendo objetivos y opinando sobre la autoevaluación. Por su parte, el alumno busca y presenta evidencias de aprendizaje para los objetivos sugeridos por el profesor a través de descriptores de evaluación, realiza autoevaluación y valora la opinión del profesor sobre la misma pudiendo reconsiderarla.

Se trata de un portfolio en el sentido estricto de la palabra puesto que cuenta con una sección que recoge los datos personales, lo que sería el Pasaporte, otra en la que trabajar con los descriptores de autoevaluación, que sería la Biografía y una última sección donde se alojan las distintas evidencias de aprendizaje con espacio para la reflexión sobre las mismas, el Dossier. Sin embargo, no cuenta con ninguna herramienta que permita el trabajo en grupo, la comunicación con los compañeros o la co-evaluación. La comunicación con el profesor se realiza únicamente con respecto a la autoevaluación que el alumno realiza y el profesor comenta.

#### **5.6.3.1. Secciones.**

Una vez se accede a LinguaFolio<sup>91</sup>, el alumno puede ver un menú a la derecha en el que aparecen los distintos apartados para poder comenzar a trabajar. La Figura 27 ofrece la visión general de la pantalla principal de LinguaFolio.

---

<sup>91</sup> Para la elaboración de la descripción que aparece a continuación se solicitó a Linguafolio el acceso a una cuenta que se ha configurado para poder ilustrar sus funcionalidades. Todas las figuras en esta sección son capturas de pantalla de esa cuenta.

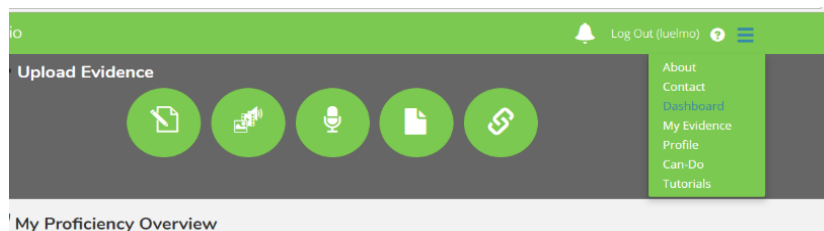


Figura 27. Pantalla principal del alumno LinguaFolio. Fuente: <https://goo.gl/REmV6C>.

Las secciones *About*, *Contact* y *Tutorials* son las primeras secciones a las que el usuario debe dirigirse porque cuentan con la información necesaria para poder comenzar a trabajar con LinguaFolio. *About* ofrece un breve resumen sobre lo que es LinguaFolio y cuáles son sus usos; *Contact* presenta un formulario de ayuda que el alumno puede utilizar si le surgen problemas técnicos. Finalmente, la sección *Tutorials* muestra tutoriales que guían a alumno y profesor a través de las distintas secciones de Lingua Folio y muestran todas sus funcionalidades. A continuación, aparecen las secciones con las que comienza el trabajo propiamente dicho: *Dashboard*, *My Evidence*, *Profile* y *Can-do*.

#### 5.6.3.1.1. *Dashboard*.

*Dashboard* ofrece una visión general del portfolio del alumno con sus tres funciones principales:

##### 1. *Upload Evidence*

Permite al alumno cargar en su portfolio evidencia de aprendizaje. El alumno puede utilizar esta función cuando es iniciativa suya subir algún documento sin necesidad de seguir los objetivos marcados por el profesor. El modo de trabajo sería el siguiente: el alumno elige el tipo de evidencia que desea subir, muestra escrita directamente redactada en LinguaFolio, archivos de audio o imagen, grabación de audio directa a LinguaFolio o enlace a página web. Una vez hecho esto, el sistema ofrece las destrezas disponibles: comunicación interpersonal, comprensión auditiva, comprensión lectora, producción oral y producción escrita. Después, el alumno debe elegir el nivel en el que se encuentra.

Como ya hemos comentado anteriormente, LinguaFolio no es un proyecto europeo y, por lo tanto, no utiliza las escalas de niveles del MCER. Los niveles que se ilustran en este portfolio son: *Novice Low, Novice Mid, Novice High, Intermediate Low, Intermediate Mid, Intermediate High, Advanced Low, Advanced Mid, Advanced High, Superior y Distinguished*. Por último, el alumno tiene acceso a los descriptores<sup>92</sup> correspondientes a la destreza y nivel elegidos y puede elegir los que serán objeto de trabajo, aquellos descriptores para los que va a cargar evidencia en su portfolio.

El alumno entonces realiza su autoevaluación y para cada descriptor puede establecer si aún no ha comenzado el trabajo relacionado con ese descriptor (*not started*), si es un objetivo (*this is a goal*), si es capaz de realizar la función descrita en el descriptor con ayuda (*can do with help*), si es capaz sin más (*can do*) o si es capaz de hacerlo bien (*can do well*).

Una vez establecido el contexto, se sube la evidencia junto con su autoevaluación y ambas quedarán recogidas en la sección *My Evidence*. Las evidencias de aprendizaje que el alumno sube al portfolio son actividades que el alumno realiza y que muestran su nivel de competencia. Puede tratarse de actividades propuestas por el profesor durante el tiempo de clase o iniciativas del alumno.

## 2. *My Proficiency Overview*

*My Proficiency Overview* muestra, a través de un gráfico, el nivel de competencia del alumno según destrezas. Siguiendo un código de colores cuya leyenda se encuentra en la parte derecha de la pantalla, sombrea el gráfico mostrando en qué porcentaje el alumno ha conseguido cada nivel de competencia basándose en las autoevaluaciones realizadas por el alumno y subidas a la sección *My evidence*. Da el porcentaje según la evidencia presentada. Como ocurre en otros e-PEL, gracias a la hipertextualidad, esta sección utiliza datos de otras para ofrecer información evitando así que el alumno tenga que completar lo mismo dos

---

<sup>92</sup> Al igual que los niveles, los descriptores de evaluación, can-do statements, no son los que se utilizan en los PEL europeos. Los utilizados en Lingua Folio se encuentran disponibles en el siguiente enlace: <https://goo.gl/Cs8dY2>.

veces. La Figura 28 muestra un detalle de pantalla con la sección *My Proficiency Overview*.



Figura 28. Detalle de pantalla My proficiency overview Fuente: <https://goo.gl/REmV6C>.

### 3. Can- do Clusters

En esta sección se recogen los objetivos en forma de *can-do statements* que el profesor ha establecido para el alumno. El profesor puede establecer un set de objetivos para un grupo completo, pero también puede personalizarlo y además de esto establecer unos objetivos para algún alumno en concreto.

Hemos visto anteriormente que el alumno, a través de la sección *Upload Evidence*, puede cargar evidencias de aprendizaje para unos descriptores de su elección. En esta sección, sin embargo, el alumno deberá cargar evidencia para los descriptores elegidos para él por el profesor.

#### 5.6.3.1.2. My Evidence.

Esta sección corresponde al Dossier del PEL. Muestra todas las evidencias de aprendizaje que el alumno ha subido a su portfolio, tanto las que él ha elegido subir a través de *Upload Evidence*, como las correspondientes a los descriptores establecidos por el profesor en la sección *Can-Do statements*.

Además de las evidencias de aprendizaje, aquí se almacenan las autoevaluaciones correspondientes a cada una de ellas y los comentarios del profesor. Las evidencias aparecen presentadas de tres formas diferentes: por destreza, por tipo de archivo o por nivel. Existe un buscador para facilitar encontrar una evidencia concreta cuando el portfolio cuenta con muchas.

Para cada evidencia es posible hacer una reflexión abierta. De esta forma, se combinan la idea de Dossier como contenedor, pero también como proceso y lugar de reflexión. La Figura 29 muestra la pantalla con esta sección.

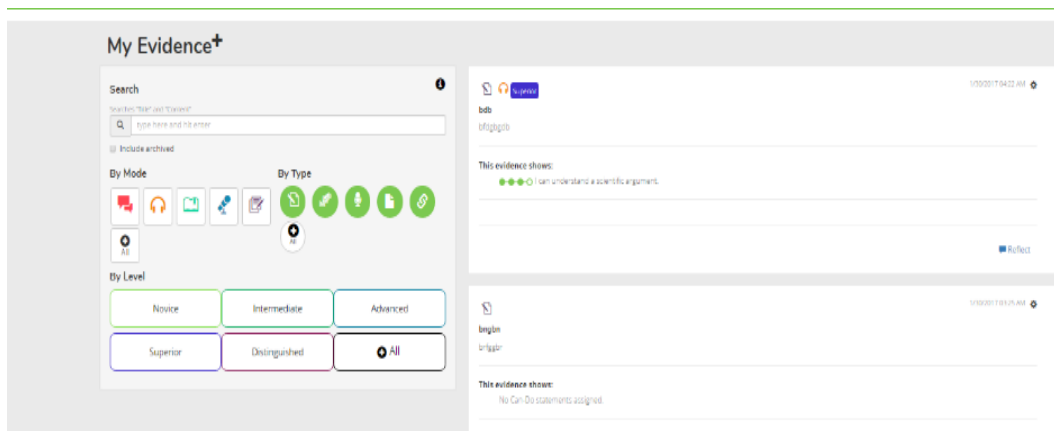


Figura 29. Detalle de pantalla sección My Evidence. Fuente: <https://goo.gl/tpwiI0>.

Como puede observarse en el Figura 29, el formato es muy atractivo físicamente y la disposición de los elementos en la pantalla ayuda a conseguir una idea clara del trabajo realizado por el alumno de un vistazo.

El alumno puede, si lo desea, también subir evidencia desde esta sección. LinguaFolio es una herramienta versátil que da la posibilidad de realizar las mismas acciones desde distintas secciones del portfolio para conseguir un manejo más sencillo y eficaz.

#### 5.6.3.1.3. Profile.

Esta sección recuerda al Pasaporte del PEL. Es donde se recoge la información personal del alumno con especial hincapié en su competencia en lenguas. La Figura 30 muestra la pantalla correspondiente a esta sección.

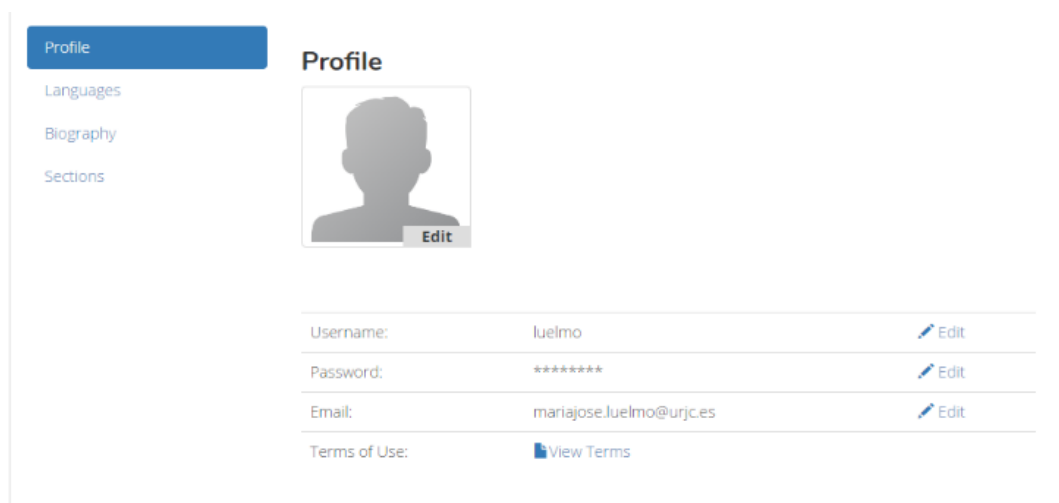


Figura 30. Detalle de pantalla sección Profile. Fuente: <https://goo.gl/pyGtoI>.

Como puede observarse en la Figura 30, esta sección contiene cuatro subsecciones: *Profile*, donde aparece la foto del estudiante y sus datos personales; *Languages*, donde aparece un listado de las lenguas que el alumno habla; *Biography* donde el alumno puede redactar de manera abierta su biografía como aprendiz de lenguas; por último, *Sections* donde aparecen los cursos a los que el alumno pertenece.

#### 5.6.3.1.4. *Can do*.

En esta sección aparecen todos los *can-do statements* por niveles para que el alumno se haga una idea de cuáles son las funciones que tiene que ser capaz de realizar en cada uno de los niveles. Es una sección meramente descriptiva y de referencia. Aun así, es posible también desde aquí poder subir evidencias.

A través de la descripción de las distintas secciones, podemos observar como Lingua Folio es una herramienta de reflexión individual que se centra en este proceso sin necesidad de incluir herramientas de interacción social. Esta reflexión puede ser guiada, cuando el alumno trabaja sobre los descriptores que el profesor le propone o abierta cuando él decide sobre qué descriptores trabajar.

Lingua Folio propone un itinerario claro para iniciarse en el aprendizaje reflexivo a través de sus distintas secciones. Todas ellas son necesarias y tienen que utilizarse para poder completar el portfolio.

### **5.7. El e-PEL +14**

Después de haber descrito EPOS, Peppels y LinguaFolio, vamos a describir el e-PEL+14 con el fin de poder llevar a cabo una comparativa entre los cuatro portfolios electrónicos. En el capítulo 4 del presente trabajo se ha hecho un recorrido por la historia de los distintos PEL desarrollados en España hasta llegar al e-PEL+14<sup>93</sup> (modelo acreditado 105.2010). Por tanto, no repetiremos los detalles sobre su origen y contexto, pero sí haremos una descripción detallada de sus secciones para poder compararlo con los otros PEL en formato electrónico que se han presentado a lo largo de este capítulo.

#### **5.7.1. Secciones del e-PEL +14.**

Entre los cuatro portfolios electrónicos que estamos revisando en este trabajo, el e-PEL+14 es el más antiguo (2010) y el que conserva una estructura más parecida a la del PEL en formato papel y la división principal en Pasaporte, Biografía y Dossier. Su descripción nos será útil para ahondar en el espíritu de los PEL originales en formato papel y ver un ejemplo de cómo se realizó la adaptación a formato electrónico sin grandes cambios. La Figura 31 muestra una captura de pantalla con la vista general del e-PEL+14.

---

<sup>93</sup> Para la descripción de este portfolio se creó una cuenta de usuario a través de la página web en la que el e-PEL+14 se encuentra alojado y disponible de manera gratuita para cualquier usuario en el siguiente enlace: <https://goo.gl/usdY0w>.



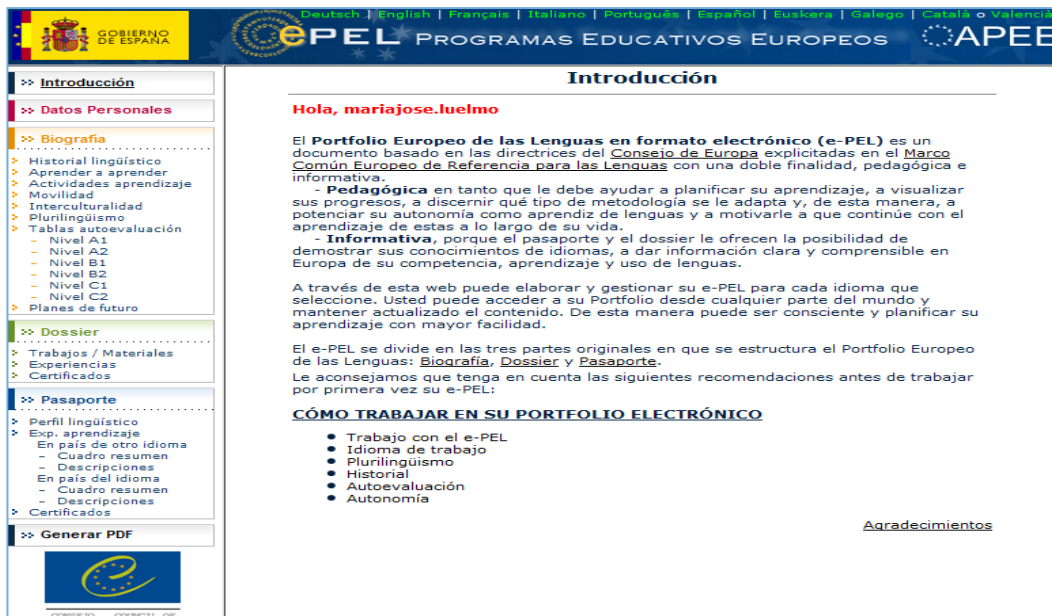


Figura 31: Vista general e-PEL +14 Fuente: <https://www.oapee.es/e-pel/>.

### 5.7.1.1 El Pasaporte Lingüístico.

El Pasaporte Lingüístico es el primer documento que encontramos dentro de cualquier PEL en formato papel. Schneider y Lenz (2001, p. 16) ilustraban el contenido del Pasaporte y explicaban que se trataba de un documento en el que el titular podía reflejar lo que era capaz de hacer en distintas lenguas. El Pasaporte lingüístico contenía un cuadro de autoevaluación mediante el cual el titular podía reflejar su competencia lingüística según las cinco destrezas descritas en el MCER (hablar, conversar, leer, escuchar y escribir); es decir, el alumno podía, ya desde este primer documento, reflexionar sobre el hecho de que es muy posible que su nivel de competencia de las lenguas fuese distinto en cada una de las destrezas. En el Pasaporte se registraban también los certificados y acreditaciones que el titular hubiese ido acumulando a lo largo de su experiencia como aprendiz de idiomas.

<sup>94</sup> Hemos elegido con mostrar todas las capturas de pantalla en español por claridad expositiva pero es importante saber que el e-PEL+14 permite la reflexión tanto en la lengua materna como en la lengua objeto de estudio.

El término Pasaporte nos hacía pensar en un documento que identifica a una persona y que es necesario para poder viajar de un sitio a otro. En efecto, ese era el espíritu del Pasaporte: facilitar la movilidad. Este fue el motivo por el cual el Consejo de Europa promovió un modelo estándar del Pasaporte de los PEL para adultos que se incluyó dentro del Europass. El Europass es un “dossier de documentos que ayuda a los ciudadanos a comunicar de manera clara y sencilla las aptitudes, las titulaciones y certificaciones adquiridas a lo largo de la vida, tanto entre países como entre sectores” (Organismo Autónomo de Programas Europeos, 2011). Este dossier engloba cinco documentos: Curriculum Vitae, Pasaporte de Lenguas, Documento de movilidad, Suplemento al título y Suplemento al título superior. Estos documentos se deberán cumplimentar dependiendo del historial de cada individuo. Su principal objetivo es facilitar la movilidad de los estudiantes y trabajadores que deseen trabajar o solicitar la admisión en algún programa educativo o formativo en cualquiera de los Estados Miembros de la Unión Europea.

El Pasaporte de Lenguas que encontramos en el e-PEL+14 contiene tres secciones que el aprendiz deberá rellenar y mantener actualizadas. Tal y como exponen Schneider y Lenz (2001, p. 2), el Pasaporte de Lenguas es un instrumento de presentación, dado que es generalmente más conciso que la Biografía y el Dossier. Tiene como objetivo mostrar todos los datos de un vistazo: incluye poca información sobre procesos de aprendizaje y no contiene ilustraciones concretas ni evidencia directa de las destrezas de lenguaje. Sin embargo, proporciona información actualizada sobre el número de lenguas y la competencia lingüística que el aprendiz ha adquirido en cada una de ellas.

La Figura 32 muestra el menú resumen con la estructura del Pasaporte:



Figura 32. Menú resumen Pasaporte e-PEL +14. Fuente: <https://www.oapee.es/e-pel/>.

### 5.7.1.1.1 Perfil Lingüístico.

El perfil lingüístico muestra una visión global del conocimiento del alumno, puesto que presenta su nivel de competencia en cada una de las destrezas de todas las lenguas sobre las que el alumno haya reflexionado. El titular del e-PEL+14 no rellena este perfil, sino que el propio PEL vuelca la información de la Biografía y la resume en este cuadro. Aparecen en él las cinco destrezas (Escuchar, Leer, Conversar, Hablar y Escribir) y los seis niveles del Marco (A1, A2, B1, B2, C1, C2). La Figura 33 muestra la captura de pantalla que refleja su apariencia.

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	Shaded	Shaded	Shaded	Shaded	Unshaded	Unshaded
← Leer	Shaded	Shaded	Shaded	Shaded	Unshaded	Unshaded
↔ Conversar	Shaded	Shaded	Shaded	Shaded	Unshaded	Unshaded
→ Hablar	Shaded	Shaded	Shaded	Shaded	Unshaded	Unshaded
✍ Escribir	Shaded	Shaded	Shaded	Shaded	Unshaded	Unshaded

Cuadro de Autoevaluación (PDF)

Figura 33. Sección Perfil Lingüístico. Pasaporte e-PEL +14. Fuente: <https://www.oapee.es/e-pel/>.

### 5.7.1.1.2. Experiencias de aprendizaje.



Dentro de las experiencias de aprendizaje, e-PEL+14 distingue entre las que han tenido lugar en el país en el que se habla el idioma o fuera de este.

#### 5.7.1.1.2.1. En país de otro idioma.

Dentro de las experiencias en el país de otro idioma, el titular encuentra dos subsecciones. En la primera de ellas, cuadro resumen, puede acceder de un vistazo a una panorámica general de dichas experiencias. En la segunda, descripciones, puede reflexionar en detalle sobre cada una de ellas.

### 5.7.1.1.2.1.1 Cuadro resumen.

La Figura 34 muestra la captura de pantalla del cuadro resumen de experiencias de aprendizaje en el país de otro idioma.

 Ayuda Inglés 

**Resumen de experiencias de aprendizaje de idiomas e interculturales**  
**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 | 
 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 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 checked="" 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 checked="" 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 checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contacto regular con hablantes de la lengua	<input checked="" 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"/>
Información complementaria				

Figura 34: Sección Cuadro Resumen Experiencias de Aprendizaje en País de otro Idioma. Fuente: <https://www.oapee.es/e-pel/>.

Esta sección resume experiencias de aprendizaje de idiomas en lugares en los que no se habla el mismo: cursos de idiomas de varios tipos, uso del idioma en el trabajo, contacto con hablantes de la lengua y uso del idioma en al ámbito académico.

### 5.7.1.1.2.1.2. Descripciones.

En esta sección, el titular del PEL puede profundizar en la descripción de todas las experiencias resumidas en el cuadro resumen anterior incorporando toda la información que considere relevante. Existe una plantilla con información que el

titular debe rellenar, además de un cuadro libre en el que puede incluir otro tipo de información. La Figura 35 muestra la captura de pantalla con la apariencia de la sección.

**Experiencias de aprendizaje de idiomas e interculturales**  
 Aprendizaje y uso del idioma en un país/región donde no se habla el mismo

**Nombre de la experiencia:** Aprender con TV

**Tipo de experiencia** (Marque las casillas oportunas):

- Centros de aprendizaje de idiomas
- Curso de idiomas:  Centros educativos
- Formación en el centro de trabajo
- Uso del idioma en el ámbito académico
- Utilización del idioma en el trabajo o por motivos profesionales
- Contacto habitual con el idioma a través de medios de comunicación
  - Conversación
- Contacto regular con hablantes de la lengua:  Correspondencia
  - Otros

Otras experiencias:

**Fecha:**  (dd/mm/aaaa)

**Descripción y comentarios**  
 (Especifique nombre y tipo de curso, tipo de trabajo, circunstancias de su relación con hablantes de la lengua, etc. e incluya cualquier información que considere relevante):

\*Si ha obtenido alguna acreditación de lo que ha descrito, inclúvala en el apartado de Dossier.


Figura 35. Sección Descripciones de experiencias de aprendizaje en país de otro idioma. Fuente: <https://www.oapee.es/e-pel/>.

#### 5.7.1.1.2.2. En país del idioma.

Del mismo modo, el e-PEL+14 permite ilustrar las experiencias de aprendizaje que han tenido lugar en el país donde se habla el idioma.

##### 5.7.1.1.2.2.1. Cuadro resumen.

De la misma manera que en la sección anterior, el titular puede aquí resumir sus experiencias de aprendizaje en el país donde se habla el idioma.

 Ayuda **Resumen de experiencias de aprendizaje de idiomas e interculturales** Inglés ▾

**Estancia en un país/región donde se habla el idioma**

Marque el tipo y la duración aproximada de estas experiencias de aprendizaje y uso del idioma. Use la opción **"Otras experiencias"** si considera que su experiencia no es asimilable a las propuestas (turismo, estancias lúdicas o familiares u otras circunstancias). Si desea completar esta 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 se habla el idioma.

→1 Hasta 1 mes | →3 Hasta 3 meses | →6 Hasta 6 meses | 6→ Más de 6 meses


	→ 1	→ 3	→ 6	6 →
<b>Asistencia a curso de idiomas</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Uso del idioma por estudios o cursos de formación</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Uso del idioma en el trabajo</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Otras experiencias</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Información complementaria</b>				

Limpiar

Figura 36. Sección Cuadro resumen de experiencias de aprendizaje en país del idioma. Fuente: <https://www.oapee.es/e-pel/>.

#### 5.7.1.1.2.2.2. Descripciones.

Esta sección presenta las mismas características que las Descripciones de Experiencias de Aprendizaje en país de otro idioma. Sin embargo, en este caso, la reflexión se realiza sobre las experiencias en el país del idioma. La Figura 37 muestra la captura de pantalla con la apariencia de la sección.

 Ayuda **Experiencias de aprendizaje de idiomas e interculturales** Inglés ▾

**Estancia en un país/región donde se habla el idioma**

Pulse la opción **"Añadir una experiencia nueva"** para describir con detalle aquellas experiencias que indiquen dónde y cómo ha aprendido el idioma seleccionado. En el apartado **"Descripción y comentarios"** podrá especificar lo que considere más relevante o particular de su experiencia. Cumplimente una ficha por cada experiencia de aprendizaje y uso que merezca la pena detallar.

Añadir una experiencia nueva

Nombre de la experiencia	Fecha	
Working in Inverness	20/03/2011	Borrar

Figura 37: Sección Descripciones Experiencias de Aprendizaje en País del Idioma. Fuente: <https://www.oapee.es/e-pel/>.

El titular puede también en esta sección ampliar la información sobre su experiencia completando una plantilla existente e incluyendo información adicional en el cuadro libre.

[Ayuda](#) **Experiencias de aprendizaje de idiomas e interculturales** Inglés

Estancia en un país/región donde se habla el idioma

---

**Nombre de la experiencia:** Working in Inverness

**Tipo de experiencia** (Marque las casillas oportunas):

General

Asistencia a curso de idiomas:  Intensivo  
 Con fines específicos

Uso del idioma por estudios o cursos de formación

Uso del idioma en el trabajo

Otras experiencias:

**Fecha:** 20/03/2011 (dd/mm/aaaa)

**Descripción y comentarios**  
 (Indique el país y especifique el motivo de su estancia. Incluya nombre del curso, tipo de trabajo, programa de estudios, etc. e incluya cualquier información que considere relevante):

\*Si ha obtenido alguna acreditación de lo que ha descrito, inclúyala en el apartado de Dossier

Figura 38: Sección Descripciones Experiencias de Aprendizaje en país de otro idioma. Fuente: <https://www.oapee.es/e-pel/>.

### 5.7.1.1.3. Certificados.

El titular del PEL puede incluir aquí los nombres de los certificados y acreditaciones, así como la fecha y lugar de expedición. En caso de tratarse de un examen, existe una plantilla en la que puede detallarse su descripción. En el Dossier pueden adjuntarse los certificados en sí.

[Ayuda](#) **Certificados y acreditaciones** Inglés

Rellene los datos del certificado o acreditación que quiere que aparezca en su lista.  
 Al pasar el cursor sobre los distintos niveles de referencia aparece la descripción de éstos según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.  
 En el caso de que la obtención del certificado o acreditación vaya unida a un examen, marque la casilla "Examen" para así poder incluir una descripción completa de éste.

**Nombre del certificado / acreditación:** First Certificate

**Nivel:**

A1	A2	B1	B2	C1	C2
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Expedido por:** Cambridge

**Fecha de expedición:** 03/07/2007 (dd/mm/aaaa)

**Lugar de expedición:** Madrid

\*Incluya el certificado / la acreditación en el apartado de Dossier

**Examen**  (Activando esta casilla se habilitará la introducción de los datos de la descripción del examen asociado al certificado)

Figura 39: Sección Certificados. Fuente: <https://www.oapee.es/e-pel/>.

**EXAMEN**

Institución examinadora:

Marque las casillas correspondientes. Puede añadir información adicional si lo considera oportuno.

TIPO DE PRUEBA	TIPO DE EJERCICIO	DURACIÓN	OTROS ASPECTOS
<b>Comprensión oral (Escuchar)</b>	<input type="checkbox"/> Realizar ejercicios de elección múltiple <input type="checkbox"/> Rellenar huecos en esquemas o diagramas <input type="checkbox"/> Responder a preguntas abiertas Otros: <input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/> Textos en audio <input type="checkbox"/> Textos en vídeo <input type="checkbox"/> Permitido tomar notas Otros: <input type="text"/>
<b>Comprensión escrita (Leer)</b>	<input type="checkbox"/> Realizar ejercicios de elección múltiple <input type="checkbox"/> Completar textos con huecos <input type="checkbox"/> Responder a preguntas abiertas Otros: <input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/> Textos literarios <input type="checkbox"/> Textos no literarios <input type="checkbox"/> Permitido usar el diccionario Otros: <input type="text"/>
<b>Expresión oral (Hablar)</b>	<input type="checkbox"/> Exposición individual <input type="checkbox"/> Diálogo con otro/s participante/s <input type="checkbox"/> Entrevista con el examinador <input type="checkbox"/> Debate <input type="checkbox"/> Responder a preguntas de los examinadores Otros: <input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/> Preparación previa <input type="checkbox"/> Permitido hacer uso de esquema Otros: <input type="text"/>
<b>Expresión escrita (Escribir)</b>	<input type="checkbox"/> Redacción de un informe, una justificación, etc. <input type="checkbox"/> Correspondencia formal <input type="checkbox"/> Correspondencia informal <input type="checkbox"/> Escribir mensajes, notas, o textos breves <input type="checkbox"/> Reescribir un texto Otros: <input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/> Permitido usar el diccionario <input type="checkbox"/> Permitido usar otras fuentes de referencia <input type="checkbox"/> Permitido hacer borrador <input type="checkbox"/> Uso procesador de textos Otros: <input type="text"/>
<b>Otros</b>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="checkbox"/> Permitido usar el diccionario <input type="checkbox"/> Permitido usar otras fuentes de referencia Otros: <input type="text"/>

¿Dispone de modelo de examen?       Sí  NO  
 ¿Dispone de folletos u otro material informativo?       Sí  NO

Figura 40. Sección Descripción de Examen. Fuente: <https://www.oapee.es/e-pel/>.

### 5.7.1.2. La Biografía Lingüística.

La Biografía Lingüística es la parte del PEL que está más relacionada con su función pedagógica, puesto que es aquí donde el alumno describe su proceso de aprendizaje. En las versiones del PEL en formato papel, esta sección incluía los impresos donde el alumno se autoevaluaba, describía las actividades de aprendizaje que más le ayudaban a aprender, reflexionaba sobre el uso de estrategias de aprendizaje, fijaba nuevos objetivos, y donde detallaba sus experiencias lingüísticas y culturales fuera de la educación formal (Lenz y Schenider, 2000, p. 7). La Biografía Lingüística es la parte más extensa del PEL y la más versátil para su uso dentro del aula. En esta sección, el alumno se ve



implicado en la planificación, registro y evaluación del proceso de aprendizaje; estrategias meta-cognitivas que se encuentran presentes en el trabajo con todas las metodologías activas.

Se presenta a continuación el menú resumen con la estructura de la Biografía en la Figura 41.

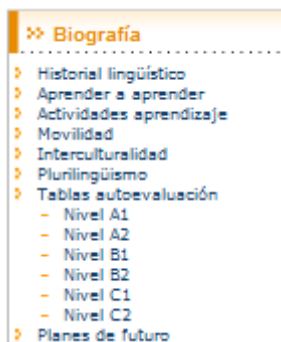


Figura 41. Menú resumen Biografía. Fuente: <https://www.oapee.es/e-pel/>.

A continuación se van a analizar en detalle las secciones que conforman esta Biografía del E-PEL+14.

#### 5.7.1.2.1 *Historial Lingüístico.*

La primera sección que encontramos en la Biografía es la denominada *Historial Lingüístico*, donde el alumno refleja de manera cronológica su experiencia con las lenguas. El titular debe rellenar esta sección recordando todas sus experiencias de aprendizaje tanto dentro como fuera del aula. Este historial puede utilizarse para informar a aquellos que estén particularmente interesados en la formación lingüística e intercultural del alumno. El modelo suizo, en el que se ha basado el E-PEL español, sugiere presentar esta sección como un currículum vitae, integrando todos los idiomas en los que el aprendiz tenga algún tipo de competencia (Schneider y Lenz, 2002, p. 25). La Figura 42 muestra la apariencia de esta sección.

 Ayuda

## Historial lingüístico

Inglés ▼

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.

Fecha de última reflexión:  (dd/mm/aaaa)

Añadir una descripción nueva

Descripción	Año desde	Año hasta	
Curso de Verano	2000	2000	Borrar

Figura 42. Sección Historial Lingüístico. Fuente: <https://www.oapee.es/e-pel/>.

### 5.7.1.2.2. Aprender a Aprender.

La sección *Aprender a Aprender* invita a la reflexión sobre el proceso de aprendizaje a través del uso de estrategias. El titular del PEL encuentra aquí un registro de estrategias y debe decidir si se trata de estrategias que él o ella emplea o, por el contrario, está ante estrategias que aún no ha puesto en práctica y le gustaría utilizar. Aparecen en esta sección estrategias cognitivas, bajo el nombre de *Aprender lo nuevo* y *Fijar lo Aprendido*; estrategias meta-cognitivas: *Reflexión* y *organización* y, por último, estrategias afectivas: *Influencia de emociones*. Las estrategias de aprendizaje han probado ser una gran ayuda en la promoción de la autonomía del alumno (Wenden, 1991), objetivo primordial del PEL, y por eso, están presentes habitualmente en el trabajo con cualquier metodología activa, como se ilustró en el primer capítulo. La Figura 43 muestra la captura de pantalla con la apariencia de esta sección.

[Ayuda](#) **Aprender a aprender** Inglés ▾

Descubra qué tipo de aprendizaje de idiomas es y qué puede ayudarle a hacer más eficaz su aprendizaje. Lea con detenimiento cada uno de los puntos de las siguientes secciones y determine lo que ya hace usted o lo que le gustaría hacer. Utilice los espacios en blanco para añadir reflexiones no incluidas en los puntos anteriores.

Influencia de emociones	Reflexión y organización	Aprender lo nuevo	Fijar lo aprendido	
Fecha de última reflexión: <input type="text"/> (dd/mm/aaaa)			Lo hago	Me gustaría hacerlo
<b>Para evitar que las emociones influyan negativamente en mi aprendizaje</b>				
<input type="checkbox"/> Intento mantener mi nivel de ansiedad bajo cuando utilizo la nueva lengua.			<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="checkbox"/> Aunque temo cometer errores, utilizo la lengua sin miedo al ridículo.			<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="checkbox"/> No me bloqueo si no entiendo una palabra o expresión, sino que sigo escuchando.			<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="checkbox"/> No me desespero si no recuerdo la palabra exacta que quiero utilizar, sino que intento decir lo mismo de otra manera.			<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="checkbox"/> Comparto con otros estudiantes mi estado de ánimo en lo que al aprendizaje se refiere.			<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="checkbox"/> Tengo un diario donde apunto como me siento al estudiar.			<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="checkbox"/> Cuando me han salido bien las cosas me felicito o me concedo algún premio.			<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="checkbox"/>			<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="checkbox"/>			<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<a href="#">Limpiar</a>				

Figura 43. Sección Aprender a Aprender. Fuente: <https://www.oapee.es/e-pel/>.

### 5.7.1.2.3. Actividades de Aprendizaje.

En la sección *Actividades de Aprendizaje* el alumno debe reflexionar sobre las actividades de aprendizaje que más le ayudan a aprender, así como descubrir otras posibilidades que le puedan ayudar a mejorar la calidad de su aprendizaje (MEC 2001, p. 20).

[Ayuda](#) **Actividades de aprendizaje** Inglés ▾

Reflexione sobre cómo ha aprendido y lo que ha resultado más eficaz y agradable a la hora de aprender el idioma, escríbalos. 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.

Escuchar	Leer	Conversar	Hablar	Escribir
Ejemplos:				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mi profesor hablando en el idioma</li> <li>• Mis compañeros/as en un debate/presentación</li> <li>• Las grabaciones de audio del libro de texto</li> <li>• Auxiliar de conversación y/o cualquier persona nativa que pueda ser invitada al aula</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Canciones (ayudado por las letras)</li> <li>• Televisión (sistema dual, por cable, satélite...)</li> <li>• Audiciones de material por internet (ej. radio)</li> <li>• DVDs (subtitulados)</li> <li>• CDs de lecturas graduadas</li> <li>• Audiciones del libro de ejercicios del curso</li> <li>• Clubs de conversación</li> </ul>		
<input type="radio"/> <b>ESCUCHAR</b>				
Fecha de última reflexión: <input type="text"/> (dd/mm/aaaa)				
<b>En el aula</b>				
<b>Por mi cuenta</b>				

Figura 44. Sección Actividades de Aprendizaje. Fuente: <https://www.oapee.es/e-pel/>.

Tal y como se observa en la Figura 44, correspondiente a la imagen de pantalla de la sección *Actividades de Aprendizaje*, las actividades aparecen organizadas por destrezas (Escuchar, Leer, Conversar, Hablar, Escribir) y se incluye espacio para reflexionar tanto sobre actividades realizadas dentro del aula, como en otros contextos, poniendo de nuevo de manifiesto el valor del aprendizaje fuera del aula.

En el capítulo 1 del presente trabajo se introducía el trabajo a través de portfolios y se enfatizaba la importancia de la reflexión como característica básica que debía estar siempre presente cuando se trabaja utilizando esta metodología. El PEL, como modelo de trabajo a través de portfolios especializado en lenguas, a través de esta sección ayuda al alumno a llevar a cabo esta reflexión acerca de las actividades que le ayudan a aprender mejor.

#### *5.7.1.2.3. Movilidad.*

Siguiendo la recomendación de Schneider y Lenz (2001), en la que sugerían que sería interesante que se incluyeran en los PEL descriptores que reflejaran aspectos de conocimiento sociocultural, así como componentes de competencia intercultural que deberían adquirirse, el e-PEL +14 incluye las secciones *Movilidad*, *Interculturalidad* y *Plurilingüismo*. Estas tres secciones presentan una mejora sobre la versión anterior del PEL de Adultos en formato papel (MEC, 2000) que no las incluía.

La inclusión de descriptores de movilidad en este portfolio concuerda con el objetivo común del Marco y el PEL de facilitar la movilidad de los ciudadanos, así como el intercambio de ideas. Estos descriptores ayudan a la integración en la vida social, profesional y académica de otras culturas (OAPPE, 2010) y en ellos el titular reflexiona sobre sus objetivos y expectativas antes de realizar una estancia, durante la misma y tras su regreso.

[Ayuda](#) **Descriptor de movilidad**

Descripción de la experiencia:

País o región de acogida:

Año:

Sobre mi estancia	Reflexiones antes de mi estancia	Reflexiones durante mi estancia	Reflexiones a mi regreso	SI	En parte	Aún no
<b>Sobre mi estancia</b>						
• Sé por qué quiero hacer una estancia				<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Sé qué expectativas relaciono con esta estancia				<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Me he marcado objetivos de aprendizaje o académicos				<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Conozco el idioma lo suficiente para encontrarme a gusto allí				<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Sé tanto del idioma como para poder participar en la vida académica / laboral del país o región a donde voy				<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Conozco las diferencias de costumbres y convenciones académicas / profesionales entre los dos países o regiones				<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Sé a quién me tengo que dirigir para obtener información				<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Soy consciente de los rasgos de mi carácter que me pueden ser de ayuda y de los que pueden ser un obstáculo				<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• <input type="text"/>				<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• <input type="text"/>				<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Limpiar

Figura 45. Sección Movilidad. Biografía. Fuente: <https://www.oapee.es/e-pel/>.

#### 5.7.1.2.4 Interculturalidad.

La sección *Interculturalidad* aparecía también como novedad en este e-PEL+14. Su función es la de tratar de mejorar la competencia intercultural del titular a través de descriptores que invitan a la reflexión sobre este aspecto.

[Ayuda](#) **Descriptor de interculturalidad**

Reflexione con ayuda de estos descriptores sobre su competencia intercultural y lo que puede hacer para mejorarla.

Fecha de última reflexión:  (dd/mm/aaaa)


	SI	Aún no
• Soy consciente de mi identidad cultural, de mis valores culturales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Soy consciente de la identidad y los valores culturales de mi interlocutor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Conozco los estereotipos que existen sobre mi cultura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Me intereso por las particularidades de otras culturas, como la vida cotidiana (comida, bebida, días festivos, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Me intereso por los datos relevantes de otras culturas (población, historia, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Puedo percibir usos y convenciones de otra cultura, por ejemplo los que se dan al visitar a alguien o en la conversación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Tengo interés por superar los estereotipos que existen en mi cultura sobre otras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Sé cómo solucionar malentendidos entre personas de distinta cultura a causa de sus diferentes puntos de vista culturales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Soy capaz de ponerme en el lugar de otro y ver las cosas desde su punto de vista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• Puedo ser tolerante con otra cultura, con independencia de mi propio convencimiento ético y moral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
• <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Limpiar

Figura 46. Sección Interculturalidad. Fuente: <https://www.oapee.es/e-pel/>.

### 5.7.1.2.5. Plurilingüismo.

La sección Plurilingüismo es la última de la Biografía que presentaba novedades sobre la edición anterior del PEL. Esta nueva sección contiene descriptores que tienen como fin que el titular mejore su competencia en plurilingüismo, cumpliendo así con el objetivo común del PEL y el Marco de promover su promoción.

 **Descriptores de plurilingüismo**

Reflexione con ayuda de estos descriptores sobre su competencia en plurilingüismo y lo que puede hacer para mejorarla.

Fecha de última reflexión: <input type="text"/> (dd/mm/aaaa)	SI	Aún no
- Estoy interesado por escuchar mi lengua hablada por personas con distinto acento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
- Estoy interesado en oír otras lenguas, aunque no las entienda	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
- Si hiciera un viaje, estaría interesado en poder saludar, dar las gracias y utilizar algunas expresiones similares en la lengua del país	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
- Merece la pena aprender una lengua aunque sólo la hablen pocas personas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
- El hecho de que en cada país haya una lengua diferente no es un problema para mí	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
- Hablar la lengua de otra gente me permite comprender mejor su cultura (literatura, cine, tradiciones, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
- Estoy interesado por aprender una nueva lengua aunque sea sólo para poderla entender o leer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
- Conocer más de una lengua me ayuda a aprender otras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
- Aprender una nueva lengua me permite ver el mundo de otra manera	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
- He traducido textos de una lengua a otra	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
- He actuado como intérprete	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
- He resumido un texto original en una lengua a partir de un texto en otra lengua	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
- He trabajado con archivos que contenían textos en diferentes lenguas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
- He dado charlas/conferencias en las que he cambiado de lengua/en las que he resumido en otra lengua	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
- He participado en conversaciones en diferentes lenguas y con personas que se entendían mutuamente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
- He dado charlas/conferencias en una lengua usando notas escritas en una lengua diferente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
- He escuchado programas de televisión en los que podía cambiar de lengua procurando no perder el hilo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
- He contado a mi profesor de una lengua lo que he hecho o hago cuando aprendo otra lengua	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
- <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Figura 47. Sección Plurilingüismo. Fuente: <https://www.oapee.es/e-pel/>.

### 5.7.1.2.6. Tablas de Autoevaluación.

Esta sección contiene las listas de control para la auto-evaluación, siguiendo la escala establecida por el MCER. El titular del e-PEL+14 tiene que preguntarse si su competencia en lengua extranjera le permite hacer lo que indica cada descriptor y, en caso afirmativo, marcarlo en la casilla correspondiente. En caso negativo, el titular puede decidir si quiere incluir la función que especifica el descriptor como un nuevo objetivo de aprendizaje (casilla *Mis objetivos*) o simplemente reseñar que se trata de una función que aún no es capaz de realizar (casilla *Aún no*). A medida que el titular va marcando las casillas en el apartado *Mis capacidades*,

queda registrado el porcentaje de descriptores que reflejan sus habilidades. Una vez el titular consigue el 80%, se considera que el nivel ha sido superado. Esta información aparecerá de manera automática en su Perfil Lingüístico del Pasaporte.

Tal y como se ha comentado de manera reiterada a lo largo de este trabajo, la autoevaluación es una estrategia fundamental para la promoción de la autonomía y se encuentra presente en todas las metodologías activas. El PEL materializa la autoevaluación del alumno en esta sección. La Figura 48 muestra la apariencia de esta sección.

**Ayuda** **Tabla de descriptores para la autoevaluación Nivel A1** Inglés ▾

*Evalúe su competencia lingüística en cada una de las destrezas, establezca objetivos concretos de aprendizaje para, en su caso, marcar su progreso.*

*Para cada descriptor detenidamente y pregúntese si puede hacer lo que indica. En caso afirmativo, márkelo en la columna 1 (Mis capacidades). A continuación, marque en la segunda columna (Aún no) aquellos descriptores que termine en parte y, para finalizar, marque en la columna 3 (Mis objetivos) aquellos que le gustaría alcanzar pero no ha conseguido ni siquiera parcialmente. Al contar en la primera columna (Mis capacidades) con un porcentaje mayor de 80%, se considerará alcanzado el nivel indicado y esto aparecerá reflejado en el Perfil de competencias lingüísticas del Pasaporte.*

*En los espacios libres de las tablas puede añadir otras capacidades de interés para usted aunque estos no se tendrán en cuenta al calcular el porcentaje de descriptores que ha superado, sin embargo en el Perfil de competencias lingüísticas del Pasaporte sí se reflejarán en sombreado las capacidades en proceso (Aún no), que por sí solas no bastarán para superar el nivel.*

Escuchar	Leer	Conversar	Hablar	Escribir																																							
Reconozco palabras y expresiones muy básicas y que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.																																											
Fecha: <input type="text"/> (dd/mm/aaaa) <span style="float: right;">89% ✓</span>				<table border="1"> <thead> <tr> <th>Mis capacidades</th> <th>Aún no</th> <th>Mis objetivos</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td colspan="3"><b>Siempre que me hablen muy lento y claro y pueda pedir que me repitan lo dicho...</b></td> </tr> <tr> <td><input checked="" type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td><input checked="" type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td><input checked="" type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td><input checked="" type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td><input checked="" type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td><input checked="" type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td><input checked="" type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td><input checked="" type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> </tr> </tbody> </table>	Mis capacidades	Aún no	Mis objetivos	<b>Siempre que me hablen muy lento y claro y pueda pedir que me repitan lo dicho...</b>			<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mis capacidades	Aún no	Mis objetivos																																									
<b>Siempre que me hablen muy lento y claro y pueda pedir que me repitan lo dicho...</b>																																											
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																									
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																									
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																									
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																									
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																									
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																									
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																									
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																									
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																									
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																									
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																									

Figura 48. Sección Tablas Autoevaluación. Fuente: <https://www.oapee.es/e-pel/>.

Para cada nivel (A1, A2, B1, B2, C1, C2) existen cinco apartados, las cinco competencias: Escuchar, Leer, Conversar, Hablar y Escribir. Dentro de ellas se encuentran los descriptores de auto-evaluación correspondientes y, además, la posibilidad de que el titular redacte los suyos propios.

### 5.7.1.2.7. Planes de Futuro.

Por último, encontramos la sección *Planes de Futuro*, donde el titular puede hacer constar sus planes y metas tras haber reflexionado con la ayuda de las otras secciones. El objetivo de esta sección es que el titular enfoque el aprendizaje y haga un planteamiento realista del mismo (Schneider y Lenz, 2000, p. 36).

Ayuda
**Planes de futuro**
Inglés

Establezca un plan de trabajo para su futuro en el aprendizaje de este idioma.

Formule los objetivos lo más claramente posible. Márquese un plazo para su realización y reflexione sobre lo que puede aprovechar de sus experiencias de aprendizaje anteriores en otros idiomas en lo que se refiere a formación, movilidad e interculturalidad y plurilingüismo. Reflexione también sobre sus motivaciones y cómo puede resultarle más fácil y agradable el aprendizaje.

Objetivo/s concreto/s		A1	A2	B1	B2	C1	C2
Nivel general que quiere alcanzar por destreza/s	Escuchar	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Leer	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Conversar	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Hablar	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Escribir	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Fecha** Inicio  (dd/mm/aaaa) Finalización  (dd/mm/aaaa)

**Por qué o para qué ese objetivo**

- Por satisfacción personal
- Por cuestiones académicas
- Por necesidades de trabajo
- Para encontrar un empleo mejor
- Para mi formación
- Para viajar
- Por negocios

Otros:

**Cómo alcanzar esos objetivos**

Formación     Movilidad, Interculturalidad     Plurilingüismo

**Liste algunas de las actividades que va a realizar**

**Mencione algunos detalles de su plan de estudios**

Figura 49. Sección Planes de Futuro. Fuente: <https://www.oapee.es/e-pel/>.

### 5.7.1.3. El Dossier.

El Dossier es la sección que más recuerda a aquel portfolio del artista que inspiró la idea del PEL (Little y Percklova, 2002, p. 8), ya que en él se recogen las muestras del trabajo del alumno. El Dossier del e-PEL +14 es una carpeta repositorio en la que el titular almacena trabajos. Es el titular quien debe decidir qué proyectos, grabaciones, etc debe incluir en su PEL. Dado que estos trabajos son los que el alumno presentará como muestra de lo que sabe hacer en lenguas extranjeras, debe tratarse de tareas significativas para el titular.



El Dossier que encontramos en el e-PEL +14 es una herramienta de carácter eminentemente informativo dado que ejemplifica la información dada en el Pasaporte y en la Biografía. La función principal del Dossier, por tanto, es la visibilidad (Kohonen, 2000, p. 39); dar valor a los trabajos realizados por el aprendiz. Sin embargo, el Dossier no es sólo una herramienta informativa, sino que puede utilizarse como herramienta dinámica para promover la reflexión sobre el aprendizaje (Kohonen y Westhoff, 2000, p. 8). Desde este punto de vista, el Dossier facilita el proceso pedagógico puesto que se convierte en un elemento más del trabajo en el aula. Asume, de este modo, características de la Biografía: facilitar la implicación del titular en la planificación y la reflexión sobre el proceso de aprendizaje y la evaluación tanto del aprendizaje, como de las necesidades del alumno.

La Figura 50 muestra la apariencia del menú resumen con todas las secciones que conforman el Dossier y a continuación se analizarán cada una de las secciones que lo forman:

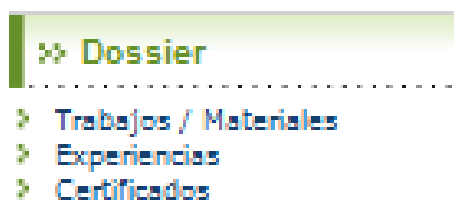


Figura 50. Menú resumen Dossier. E-PEL +14. Fuente: <https://www.oapee.es/e-pel/>.

#### 5.7.1.3.1. Trabajos/Materiales.

En esta sección, el titular organiza, describe y almacena aquellos trabajos y materiales en formato documento electrónico, audio o vídeo que considere relevantes.

The screenshot shows a web form titled "Dossier - Trabajos / Materiales" with a language selector set to "Inglés". A help icon and "Ayuda" link are in the top left. The form instructions are: "Describe el documento de manera clara, indique si ha sido realizado individualmente o en grupo, seleccione y adjunte el archivo electrónico. Añada la fecha de realización o expedición del documento." The form fields are: "Descripción:" (a large text input field), "Individual / Grupo:" (radio buttons for "Individual" and "Grupo"), "Archivo:" (a file selection input field with an "Examinar..." button), and "Fecha:" (a date input field with a "(dd/mm/aaaa)" placeholder). At the bottom are "Guardar" and "Cancelar" buttons.

Figura 51. Sección Trabajos/Materiales. Dossier. E-PEL+14. Fuente: <https://www.oapee.es/e-pel/>.

#### 5.7.1.3.2. Experiencias.

Esta sección, similar a la anterior, recoge experiencias de aprendizaje en sí. No se trata de la reflexión sobre las experiencias, como ocurría en la Biografía, sino de la ilustración de la misma. Para ello, es posible aquí adjuntar sus descripciones, así como los posibles archivos electrónicos acreditativos de las mismas.

The screenshot shows a web form titled "Dossier - Experiencias" with a language selector set to "Inglés". A help icon and "Ayuda" link are in the top left. The form instructions are: "Describe la experiencia de manera clara, indique si ha sido realizada individualmente o en grupo, seleccione y adjunte el archivo electrónico acreditativo de la experiencia. Añada la fecha de realización o expedición del documento." The form fields are: "Descripción:" (a large text input field), "Individual / Grupo:" (radio buttons for "Individual" and "Grupo"), "Archivo:" (a file selection input field with an "Examinar..." button), and "Fecha:" (a date input field with a "(dd/mm/aaaa)" placeholder). At the bottom are "Guardar" and "Cancelar" buttons.

Figura 52. Sección Experiencias. Fuente: <https://www.oapee.es/e-pel/>.

#### 5.7.1.3.3. Certificados.

En esta sección se pueden adjuntar los certificados acreditativos de las diversas experiencias de aprendizaje que se describen en el Pasaporte.

Figura 53. Sección Certificados. Fuente: <https://www.oapee.es/e-pel/>

El e-PEL+14 permite al titular generar un documento PDF, incluyendo el e-PEL completo o solo alguna de sus secciones, tras completar su reflexión. Es importante añadir, además, que el alumno puede reflexionar en su lengua materna o en la lengua objeto de estudio, puesto que todas estas secciones están disponibles en Alemán, Inglés, Francés, Español, Italiano y Portugués, además de las lenguas oficiales que se hablan en España: Euskera, Gallego y Catalán o Valenciano. El titular puede cambiar el idioma de trabajo en cualquier momento, simplemente haciendo click en la opción correspondiente.

## 5.8. Análisis comparativo de los portfolios electrónicos

Una vez descritos los cuatro portfolios de lenguas en formato digital, se va a realizar una comparativa entre ellos. Centraremos esta comparativa en ocho aspectos fundamentales que, según hemos visto hasta ahora, definen el espíritu de un Portfolio Europeo de Lenguas en formato digital. Analizaremos cada una de las características y cómo se desarrollan en cada uno de los portfolios presentados.

### 5.8.1 Apariencia física

Lo primero que se observa al abrir una cuenta en un portfolio digital es su aspecto físico. Es importante que este sea atractivo para motivar al alumno a trabajar con él. Además, su uso debe resultar sencillo. La tabla 30 resume las características del aspecto físico de cada uno de los portfolios con los que se ha trabajado.

**Tabla 30**

*Comparativa apariencia física eportfolios*

<b>EPOS</b>	<b>PEPPELS</b>	<b>LINGUAFOLIO</b>	<b>e-PEL+14</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formato obsoleto por tablas</li> <li>• Navegación sencilla por pestañas</li> <li>• Sin flujo de trabajo definido</li> <li>• No intuitivo ni predecible</li> <li>• Interfaz sobrecargada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interfaz completa</li> <li>• Diseño limpio</li> <li>• Definido</li> <li>• Obtrusivo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseño claro y moderno</li> <li>• Intuitivo</li> <li>• Flujo de trabajo definido</li> <li>• No fatiga</li> <li>• Interdependencia no marcada</li> <li>• Pestañas no evidentes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formato obsoleto por tablas</li> <li>• Sobrecargado</li> <li>• Inconsistente</li> <li>• Hipertextualidad no clara</li> <li>• No intuitivo</li> </ul>

*Nota: elaboración propia*

Como podemos observar en la tabla resumen, EPOS y el e-PEL+14 presentan un formato obsoleto por tablas, mientras que Peppels y LinguaFolio resultan más modernos.

EPOS propone la navegación por pestañas, lo que resulta sencillo. Sin embargo, el flujo de trabajo no está definido. Los elementos del interfaz no tienen una función intuitiva ni predecible y no queda claro qué secciones son interactivas y cuáles no. EPOS cuenta con muchas funcionalidades y desde el punto de vista pedagógico es un portfolio muy completo. Sin embargo, el diseño da como resultado una herramienta caótica que requiere entrenamiento para poder utilizarse () y que no resulta físicamente muy atractiva. Por esta razón, la Universidad de Bremen organiza webinars de manera regular para formar a los nuevos usuarios.

Al igual que EPOS, el e-PEL+14 cuenta con un diseño por tablas que hoy en día resulta muy obsoleto y su interfaz aparece también sobrecargada con demasiadas opciones. El peso de los elementos en el interfaz no está equilibrado, ni el flujo de trabajo definido. Tampoco está clara la hipertextualidad que existe entre las distintas secciones. El formato es estático e inconsistente, puesto que no es posible predecir el contenido y físicamente es una herramienta muy poco atractiva.

La apariencia física de Peppels es más moderna. El interfaz es completo, pero no está sobrecargado ni causa fatiga, es limpio. El flujo de trabajo está definido y resulta sencillo comenzar a trabajar con este portfolio. La navegabilidad, sin embargo, se ve alterada por un formato obtrusivo, que requiere entrar y salir muchas veces de las distintas secciones. Su aspecto físico en general nos recuerda al de algunas redes sociales, lo que lo hace especialmente atractivo principalmente para los jóvenes, que son su público mayoritario.

Por último, LinguaFolio presenta también un formato moderno y atractivo. Su formato es el más claro, sencillo e intuitivo de los cuatro portfolios que estamos analizando. Su interfaz invita a trabajar con el flujo que el equipo de diseño ha querido darle a la herramienta. Sin embargo, las pestañas no son evidentes y el doble scroll lateral añade confusión, dificultando, aunque no de manera grave, la navegación. En líneas generales, se puede decir que, desde el punto de vista del formato, LinguaFolio es el portfolio más atractivo de los cuatro que se están analizando.

### **5.8.2 Información Personal**

La información personal del usuario se presenta de manera muy distinta en cada uno de ellos. Hay que tener en cuenta que algunos portfolios cuentan con una comunidad con la que comparten información personal y en otros la comunicación es simplemente profesor-alumno. La tabla 31 muestra un resumen de cómo se presenta la información personal en cada uno de los eportfolios.

**Tabla 31**

*Comparativa información personal eportfolios*

<b>EPOS</b>	<b>PEPPELS</b>	<b>LINGUAFOLIO</b>	<b>e-PEL+14</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perfil con foto</li> <li>• Información de contacto</li> <li>• Información sobre redes sociales</li> <li>• Cuadro de presentación para redactar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Toda una sección de presentación</li> <li>• Cabecera con rótulo profesional</li> <li>• Pasaporte de lenguas integrado</li> <li>• Información sobre experiencia de aprendizaje de lenguas</li> <li>• Espacio libre para biografía</li> <li>• Portfolio: galería visual</li> <li>• Lifelog</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Muy breve</li> <li>• Perfil: nombre, idiomas y un pequeño párrafo de presentación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ficha de datos personales que incluye información sobre idiomas</li> <li>• Pasaporte: información detallada sobre idiomas</li> <li>• No hay información personal</li> <li>• No se puede redactar.</li> <li>• Este portfolio se puede descargar y enviar pero no compartir online</li> </ul>

*Nota: elaboración propia*

EPOS tiene la opción de compartir la información personal con todas las personas que utilizan la herramienta. Dado su carácter eminentemente interactivo, es importante que ofrezca la posibilidad de elaborar un perfil de usuario a modo de presentación personal para darse a conocer dentro de la red EPOS. Así, EPOS permite subir una foto, incluir información personal e información sobre redes sociales. Además, existe un cuadro de texto en el que poder redactar lo que el usuario desee sobre sí mismo.

La sección de información personal en Peppels es muy completa. Al igual que EPOS, Peppels también cuenta con una red de usuarios con los que es posible contactar y por ello permite presentar la información personal de forma completa y atractiva. La cabecera principal puede editarse para poder incluir una foto y un rótulo profesional y tiene un enlace al pasaporte de lenguas con toda la información referente a las lenguas que el usuario utiliza o está aprendiendo. A continuación, existe un cuadro para poder redactar de manera libre una pequeña biografía y, para completarla, un portfolio visual que ilustra con imágenes y textos distintos aspectos de la vida del usuario: profesión, intereses, vida académica, etc. Por último, Peppels tiene un *lifelog* en el que el usuario puede añadir los

comentarios o imágenes que desee compartir con su red de amigos dentro de Peppels.

LinguaFolio y e-PEL+14 presentan la información personal del usuario de manera mucho más limitada, porque sus posibilidades de interacción son mucho menores. En el caso de LinguaFolio la información solo la puede ver el profesor. Por lo tanto, una pequeña sección con datos personales básicos, información sobre los idiomas que estudia el alumno y un breve párrafo de presentación personal es suficiente.

E-PEL+14 puede descargarse y enviarse por email, pero no permite que nadie tenga acceso a la cuenta de cada usuario. El titular puede enviar su portfolio a quien quiera, pero nadie lo verá en línea. Este portfolio incluye una ficha de datos personales, que incluye información sobre los idiomas del estudiante, pero no permite presentarse de manera redactada ni dar información personal.

### **5.8.3 Autoevaluación**

La autoevaluación es una de las estrategias de aprendizaje centrales en el trabajo a través de portfolios, como hemos comentado de manera reiterada a lo largo de este estudio. Por eso, se considera importante analizar cómo aborda cada uno de los cuatro portfolios con los que estamos trabajando la aproximación a la misma. La tabla 32 muestra una comparativa resumen.

**Tabla 32**

*Comparativa autoevaluación personal eportfolios*

<b>EPOS</b>	<b>PEPELS</b>	<b>LINGUAFOLIO</b>	<b>e-PEL+14</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distintas secciones</li> <li>• Se realiza autoevaluación por destrezas y se establecen objetivos</li> <li>• El trabajo en <i>Pages</i> puede estar relacionado con descriptores (o no)</li> <li>• Permite co-evaluación de compañeros de grupo o usuarios EPOS</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Antes de crear la tarea el alumno tiene acceso a los descriptores de autoevaluación que puede completar para tener claros los objetivos de la tarea</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conexión sencilla y directa: descriptor-trabajo</li> <li>• Todo trabajo que se sube está relacionado con un descriptor de autoevaluación</li> <li>• <i>My proficiency overview</i> muestra de manera visualmente muy atractiva el resultado de las autoevaluaciones</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Click en descriptores</li> <li>• Porcentaje de nivel conseguido</li> <li>• Muestra resultado en pasaporte</li> </ul>

*Nota: elaboración propia*

EPOS, como mencionábamos al realizar su descripción, da mucha importancia a la autoevaluación. Así lo demuestra el hecho de que la sección de autoevaluación cuenta con distintas subsecciones: autoevaluación, autoevaluaciones guardadas (un dossier de autoevaluación) y evaluaciones externas. En la sección de autoevaluación, el alumno tiene acceso a los descriptores y puede autoevaluarse y guardar el resultado que, además de archivar en la sección *Stored Evaluation* para poder ver el progreso, se muestra en forma de barra sombreada por destrezas y niveles. A diferencia de lo que ocurre en Peppels y Lingua Folio, el trabajo con los descriptores no está necesariamente relacionado con las tareas de aprendizaje que, en EPOS, se elaboran en la sección *Pages*. Se trata de secciones separadas sin hipertextualidad. De los cuatro portfolios analizados en este trabajo, EPOS es el único que permite la co-evaluación, muy importante cuando trabajamos en el marco de metodologías activas.

Peppels da el acceso a los descriptores de autoevaluación antes de que el alumno comience a diseñar una tarea de aprendizaje, dando una idea clara de los objetivos que debería perseguir dicha tarea. El alumno se autoevalúa (sí, regular, no) y luego diseña o realiza la tarea propuesta por el profesor. El resultado de esta



autoevaluación aparece, igual que en EPOS, reflejado a modo de barra coloreada por niveles y destrezas. De esta forma, Peppels propone un flujo de trabajo más claro y evidencia la relación que debe existir entre los descriptores y la autoevaluación.

LinguaFolio da un paso más en esta línea y establece una relación directa entre los descriptores de autoevaluación y las tareas de aprendizaje desarrolladas. Cada tarea representa la evidencia de que el alumno es capaz de realizar las funciones descritas en uno o varios descriptores concretos. Es siempre necesario establecer esta conexión entre ambos elementos antes de poder subir las tareas. Además, después de haber subido la evidencia, el alumno tiene la posibilidad de reflexionar de manera libre sobre la misma, puesto que existe un cuadro de diálogo que acompaña a los archivos subidos donde el alumno puede incluir comentarios sobre la realización de la tarea. LinguaFolio requiere siempre de la presencia de un profesor que acompaña y asesora al alumno. El profesor puede revisar y comentar la autoevaluación hecha por el alumno e invitarle a que la reconsidere. La autoevaluación final que queda almacenada en el portfolio es siempre la del alumno y nunca puede ser sustituida por la del profesor, cuya misión es únicamente la de guía. El resultado de la autoevaluación se muestra de manera atractiva en un gráfico interactivo por destrezas y niveles.

E-PEL+14 propone la autoevaluación a través de tablas en las que el alumno hace click según su nivel de competencia: sí o no. No existe la posibilidad de un estado intermedio como en el resto de los portfolios: *regular* o *con ayuda*. Lo que sí permite es establecer uno o varios descriptores como objetivos de aprendizaje. Esta información se traslada automáticamente al pasaporte para poder reflejar de un vistazo, de nuevo a través de barras sombreadas por destrezas, el nivel de competencia del alumno. Este portfolio es el único que no cuenta con un espacio de trabajo, con lo cual la autoevaluación se realiza de manera aislada, sin ningún tipo de conexión con las tareas de aprendizaje y sin guía, lo que resulta más complejo a la hora de completar el proceso.

### 5.8.4 Reflexión

A lo largo de este trabajo, ha quedado de manifiesto la importancia del aprendizaje reflexivo y cómo este es un aspecto central en el trabajo con metodologías activas y dentro del PEL en particular. La tabla 33 resume cómo se aborda la reflexión en cada uno de los cuatro portfolios objeto de estudio.

**Tabla 33**

*Comparativa reflexión*

EPOS	PEPPELS	LINGUAFOLIO	e-PEL+14
<i>Journals:</i> <i>herramienta de reflexión libre</i>	<i>Taak:</i> Planificación de actividades <i>Werklog:</i> registro de trabajo en el que se pueden escribir notas	Sección: <i>Reflection</i>	Aprender a aprender (estrategias cognitivas) Actividades de aprendizaje

*Nota: elaboración propia*

EPOS cuenta con una herramienta que tiene como único objetivo la reflexión y que se denomina *Journals*. Gracias a esta herramienta, el alumno puede crear sus diarios de aprendizaje y permite la redacción libre, lo que fomenta la creatividad y la práctica del idioma, aunque la ausencia de indicaciones puede dificultar el desarrollo adecuado del proceso. Además, EPOS permite que el usuario añada nuevos descriptores a los ya existentes, lo que requiere también de un proceso de reflexión sobre el establecimiento de objetivos.

Cuando el alumno se dispone a elaborar una actividad en Peppels, el sistema le da dos opciones: *Taak* o *Project*. Como veíamos en la descripción de Peppels, *Project* permite desarrollar la actividad directamente en el portfolio y *Taak* programar las distintas actividades a realizar para conseguir un objetivo. *Taak* es, por lo tanto, una herramienta de reflexión que ayuda al alumno a planificarse. Además, la sección *Werklog* permite hacer anotaciones sobre el trabajo realizado, fomentando también la reflexión.

LinguaFolio cuenta con una sección entera que se llama *Reflection*. Dentro de esta sección, el alumno tiene la posibilidad de reflexionar sobre una tarea de

aprendizaje concreto sobre una autoevaluación, dando lugar a un Dossier de reflexión. El carácter de herramienta eminentemente reflexiva de LinguaFolio queda así de manifiesto.

Por último, e-PEL+14 contiene varias secciones encaminadas a la reflexión. En primer lugar, en la Biografía aparecen dos secciones con este objetivo: Aprender a Aprender y Actividades de aprendizaje. Si bien el trabajo en ambas secciones es bastante limitado por lo estático del mismo, estas dos secciones son muy importantes y deberían formar parte de todos los ePEL. La sección *Aprender a Aprender* propone la reflexión sobre estrategias cognitivas con el fin de ayudar al alumno a conocer mejor su estilo de aprendizaje y la sección *Actividades de Aprendizaje* invita al titular del portfolio a registrar las actividades que más le ayudan a aprender, separadas por destrezas.

### 5.8.5 Interacción

Como se comentaba al comenzar este capítulo, la Web 2.0 hizo posible la interoperabilidad, el diseño centrado en el usuario y la colaboración en línea, mejorando de manera sustancial la experiencia web. Cuando hablamos de aprender un idioma la interacción es esencial. Recordemos la reflexión de David Little (2016) en la que afirmaba que la manera de aprender una lengua es a través de su uso. El papel de la interacción dentro del ePEL, herramienta para el aprendizaje de lenguas por lo tanto, también es importante. La tabla 34 resume de qué manera permite la interacción cada uno de los portfolios descritos.

**Tabla 34**

*Comparativa resumen interacción*

<b>EPOS</b>	<b>PEPELS</b>	<b>LINGUAFOLIO</b>	<b>e-PEL+14</b>
Pages: co-evaluación	Netwerk	Solo con el profesor	Solo se puede
Groups: creados dentro de EPOS	Feedback	que comenta las	exportar y enviar.
Foro y grupos de discusión		autoevaluaciones	
<i>Pages</i> de grupo			
Dossier de grupo			
Servicio de mensajería			

*Nota: elaboración propia.*

En EPOS la interacción es completa y tiene lugar desde distintas secciones. En primer lugar, recordemos que EPOS permite que exista la co-evaluación a través de *Pages* y esta sería la primera forma de interacción entre los usuarios EPOS. Además, es posible crear grupos en los que los usuarios pueden participar, de la misma manera que se hace en las redes sociales. Los grupos permiten la creación de foros de discusión, de un dossier común y de una sección *Pages* dentro del grupo lo que posibilita el trabajo colaborativo. Ya fuera de los grupos, existe un servicio de mensajería mediante el cual es posible comunicarse con cualquier miembro EPOS.

Peppels también cuenta con una red social, pero más limitada. Es posible añadir a otros usuarios como amigos, ver su perfil y su actividad a través del *Lifelog*, pero no es posible el trabajo colaborativo con ellos. La herramienta *Feedback* permite la interacción con el profesor. Por último, a través de *Project* el profesor puede proponer actividades para su realización a través de las cuales puede interactuar con el alumno.

E-PEL+14 no permite interacción alguna. Simplemente es posible generar un archivo PDF para su envío, pero que no podrá ser modificado por el receptor. Es una herramienta cerrada y solo visible para el titular.

### **5.8.6 Espacio de trabajo**

Gracias también a la web 2.0 ha sido posible crear entornos de trabajo en los ePEL. El dotar los portfolios de este tipo de espacio ha hecho más clara la relación existente entre los descriptores de autoevaluación y las tareas de aprendizaje, consiguiendo de esta forma que el alumno aprenda de manera más eficaz a autoevaluarse y consiga más autonomía. La tabla 35 resume las características de los espacios de trabajo de los cuatro portfolios descritos.

**Tabla 35**

*Comparativa Espacio de trabajo*

<b>EPOS</b>	<b>PEPPELS</b>	<b>LINGUAFOLIO</b>	<b>e-PEL+14</b>
Pages	Project: pueden ser creados por el profesor o por el alumno  Espacio para: descripción, cuadro de texto editable, se pueden adjuntar archivos Colgarlo para su revisión, acabado Con fecha y relacionado con una destreza	Permite subir archivos de todo tipo y crear: redactar, grabar audio y video directamente, subir enlaces	No existe

*Nota: elaboración propia.*

La herramienta *Pages* de EPOS es la que ofrece un lugar de trabajo en el que el alumno puede desarrollar aquellas actividades que desee. Permite la creación de una página a la que pueden añadirse muchas funcionalidades (*journals, goals, resumee, notes, personal information*), lo que permite realizar un trabajo flexible y completo. Es posible también adjuntar archivos o incrustar elementos multimedia.

Peppels también ofrece un espacio de trabajo, *Projects*, que puede utilizarse de dos formas diferentes. Por un lado, el alumno puede diseñar sus actividades de aprendizaje y llevarlas a cabo en el mismo espacio. Por otro, el profesor puede diseñar las actividades y colgarlas para que el alumno las realice. *Projects* incluye un espacio para la descripción de la actividad, un cuadro de texto editable con distintas opciones y la posibilidad de adjuntar archivos. Las tareas pueden marcarse como pendientes, listas para evaluar o completadas. Cuando la tarea se marca como completada, con evaluación hecha, pasa a alojarse en *Archief*, es decir, en el dossier.

El espacio de trabajo de LinguaFolio posibilita subir todo tipo de archivos o crearlos allí mismo. Es el único eportfolio de los que están siendo analizados que permite la grabación de audio o video directamente sin necesidad de cargar archivos. Se pueden crear archivos multimedia de manera externa y subirlos, pero

si se decide optar por las herramientas incrustadas en LinguaFolio, estas solo permiten la creación de archivos de video, audio, texto o incrustar un enlace de manera independiente. Los alumnos utilizan este espacio para enviar al profesor sus evidencias de aprendizaje.

A diferencia de los otros tres portfolio, e-PEL+14 no cuenta con espacio de trabajo.

### 5.8.7 Multiculturalidad/Plurilingüismo.

La última característica que vamos a analizar es el aspecto multicultural y plurilingüe, que formaba parte esencial del espíritu del PEL desde sus orígenes. La tabla 36 muestra la comparativa entre los cuatro eportfolios.

**Tabla 36**

#### *Comparativa Multiculturalidad y Plurilingüismo*

<b>EPOS</b>	<b>PEPPELS</b>	<b>LINGUAFOLIO</b>	<b>e-PEL+14</b>
Hay comunidad EPOS, que indirectamente es una forma de fomentar plurilingüismo	Hay comunidad Peppels En el pasaporte hay reflexión sobre experiencias de aprendizaje en otros países	No existe	Descriptor de interculturalidad y plurilingüismo.

*Nota: elaboración propia*

Como puede observarse en la tabla 36, el único ePEL que cuenta con una sección específica de Multiculturalidad y plurilingüismo es e-PEL+14. Esta sección simplemente incluye descriptor en los que el alumno puede hacer click si considera que tiene la competencia que describen, pero esto ayuda a concienciar al titular sobre estos aspectos y es importante que esta sección exista. Al principio del capítulo se hacía referencia a las características que Álvarez (2012, p. 135) proponía para el desarrollo de nuevos ePEL y entre ellas estaba “Debe integrar la *Autobiography of Intercultural Encounters* desarrollada por el Consejo de Europa.”

EPOS y Peppels no cuentan con una sección de este tipo, pero al tener una comunidad que puede ser internacional, sí que se fomenta el plurilingüismo y se hace evidente la multiculturalidad. LinguaFolio no tiene este aspecto en cuenta en absoluto. Es importante recordar que este portfolio no es de un PEL propiamente dicho puesto que su contexto no es europeo y, por lo tanto, las necesidades a las que atiende son diferentes.

### **5.9. Propuesta de nuevo e-PEL: Cloud//:PEL**

Como veíamos en el capítulo 4, el e-PEL+14 se desarrolló en 2010 y desde entonces no ha sido actualizado. En los años que han transcurrido desde entonces, la tecnología ha avanzado considerablemente posibilitando la creación de herramientas más efectivas. Tras la descripción de los otros tres portfolios de lenguas en formato electrónico en el epígrafe anterior, es posible observar que ePEL+14 podría ser modificado para adaptarse mejor a las necesidades del usuario actual. EPOS, LinguaFolio y Peppels cuentan con funcionalidades interesantes que podrían ser incluidas en e-PEL+14 y que harían de él una herramienta más completa y atractiva.

Mencionábamos al comenzar el presente capítulo que David Little (2016) proponía revisar los PEL existentes y adaptarlos al contexto particular con unas directrices generales: mantener el formato del Pasaporte, estructurar la Biografía alrededor de las escalas de autoevaluación, recalcar el enfoque reflexivo adecuado a los estudiantes para los que el PEL se dirige y desarrollar el Dossier como diario de aprendizaje flexible.

Recordemos también las características que Barrett (2005) proponía a la hora de diseñar portfolios electrónicos: *Archiving*, *Linking/Thinking*, *Storytelling* y *Collaboration/Publication*. El e-PEL +14 permitía archivar documentos en el Dossier y tenía un mínimo grado de hipertextualidad (*Linking/Thinking*) entre la Biografía y el Dossier. Sin embargo, no permitía *Storytelling* puesto que no había opción de escribir de manera libre ni era posible publicar. E-PEL +14 podía descargarse y ser compartido por correo electrónico, pero no existía la posibilidad de colaborar en línea, compartir tareas o evaluaciones.

Por último, y ya más concretamente, revisando la características propuestas por Álvarez (2012) para la creación de un PEL electrónico, la autora proponía que la herramienta diese una visión de conjunto general desde la página de acceso; que la navegación fuese sencilla; que estuviese dividido en Pasaporte, Biografía y Dossier; que permitiese descargar y exportar; que garantizase privacidad de datos; que incluyera una sección de estilos de aprendizaje y la *Autobiography of International Encounters*. El e-PEL+14 cumple con todas estas características. Álvarez también hace referencia a que la información debe estar conectada; el formato debe resultar visualmente atractivo y estimulante, y a que el ePEL debe poder utilizarse sin la ayuda de un profesor. Estos tres aspectos podrían mejorarse: e-PEL+14 conecta la información entre Pasaporte y Biografía, pero podría conseguirse mejorar la hipertextualidad; el formato no es atractivo ni estimulante y resulta complicado de utilizar sin la ayuda de un profesor porque contiene demasiados documentos que hacen que el flujo de trabajo no esté definido y porque realizar la autoevaluación tal y como aparece propuesta en e-PEL +14 no es sencillo.

Teniendo en cuenta las sugerencias de estos tres autores y una vez analizadas las características de EPOS, Peppels y Linguafolio, se va a desarrollar una propuesta concreta para la creación de un nuevo ePEL para jóvenes y adultos. Lo que sigue a continuación no pretende ser un ePEL completo sino simplemente un marco sobre el que comenzar a construir uno.

En primer lugar, se debe establecer el contexto. Este nuevo e-PEL+14 estaría concebido, al igual que la versión existente, para alumnos de educación secundaria y adultos. Se trata de un público con distintos intereses y que presenta distinto nivel de autonomía, por lo que es necesario que el ePEL permita una independencia gradual. Esta nueva propuesta de ePEL recibirá el nombre de Cloud//:PEL<sup>95</sup>, puesto que será accesible a través del teléfono móvil o tableta

---

<sup>95</sup> Cloud//:PEL se encuentra disponible en el siguiente enlace: <https://quiet-hollows-66931.herokuapp.com/portfolio/home>. Para acceder usuario: admin y contraseña: portfolio.



además de a través del PC con la intención de hacerlo más atractivo y fácil de manejar.

### 5.9.1 Secciones

Se ha decidido estructurar la herramienta tal y como sugerían Little (2016) y Álvarez (2012) en Pasaporte, Biografía y Dossier. A continuación se van a analizar las distintas secciones.<sup>96</sup>

La página principal muestra una panorámica general del portfolio con sus tres secciones principales. El idioma de trabajo puede seleccionarse y debe ser preferiblemente la lengua meta. En la parte superior derecha, encontraremos la información personal y profesional del usuario. También se podrá incluir una foto de perfil que desplegará un menú consistente en: *Presentación*, con espacio para redactar una breve introducción personal y *Aficiones*, con espacio para poder ilustrar los intereses del titular.

Cloud//:PEL será accesible de manera online y formará una comunidad de usuarios, como se hace en EPOS y Peppels. El usuario decidirá a quién quiere permitir acceso a sus datos, si a toda la comunidad, a sus grupos o mantenerlos en privado. La sección de Presentación es su manera de darse a conocer dentro de la comunidad para poder empezar a establecer contacto con otros usuarios, por lo tanto, es importante que contenga información personal, profesional y acerca de su experiencia con los idiomas, que es el elemento común que unirá a todos los titulares.

En el menú lateral también aparece el espacio para la comunidad. La comunidad es un elemento básico en cloud//:PEL porque va a permitir la interacción, que es fundamental cuando hablamos de aprendizaje de lenguas. La comunidad permitirá a los usuarios crear y acceder a grupos según sus intereses, relacionarse de manera formal o informal con otros usuarios, co-evaluar actividades, recoger opiniones, etc. En este menú lateral aparecen los usuarios conectados en este momento y existe la posibilidad de interactuar a través de un

<sup>96</sup> El formato de la propuesta se incluye en el Anexo 1.

chat. Se trata de una red social exclusiva de los titulares de la herramienta. En esta página de inicio, se presenta la comunidad con la posibilidad de crear grupos, buscar a personas o grupos, o acceder a uno de los dos grupos que aparecen creados por defecto de manera permanente: *Aprender a Aprender* y *Experiencias Interculturales*.

El grupo *Aprender a Aprender* es un foro de comunicación permanente que aparece por defecto a todos los usuarios. Es un espacio para que los alumnos puedan comentar temas relativos a su aprendizaje de lenguas; cómo aprender mejor; qué actividades les ayudan a aprender; qué cosas ralentizan su aprendizaje; qué recursos les resultan de utilidad. Es interesante que haya un espacio donde estas reflexiones puedan compartirse para un mayor enriquecimiento personal. Con el mismo espíritu, hemos decidido crear otro grupo permanente llamado *Experiencias Interculturales*, donde el alumno puede comentar encuentros con otras culturas: exposiciones de arte, viajes, conversaciones, etc.

La última sección del menú lateral nos dirige al *Repositorio de Tareas* donde podrán consultarse aquellas tareas de aprendizaje que los alumnos hayan realizado en su sección *Mis tareas de Aprendizaje* y hayan decidido compartir con la comunidad para su evaluación. Esta sección cumple una doble función: por un lado, los alumnos pueden co-evaluar y comentar tareas realizadas por otros compañeros y, por otro, pueden coger ideas de tareas para cada uno de los descriptores.

El último elemento destacable de la página de presentación es la sección de *Contacto, Preguntas Frecuentes y Tutoriales*, que guían al alumno en el uso de la herramienta, para que el proceso pueda realizarse de manera completamente autónoma.

### **5.5.1.1 Pasaporte.**

Cuando se hablaba la historia del PEL en el capítulo 3, se hacía referencia a la creación de los documentos Europass<sup>97</sup>: cinco documentos encaminados a mejorar la movilidad en Europa. Estos cinco documentos son el CV Europass, el Suplemento al Título Técnico, el Suplemento al Título Superior, el Documento de Movilidad Europass y el Pasaporte de Lenguas. En un principio, el Pasaporte de Lenguas que se utilizó en Europass fue el Pasaporte del Portfolio Europeo de Lenguas. Sin embargo, como ya se ha indicado, este Pasaporte no ha sido actualizado desde 2010.

La página Europass sí que ha sufrido varias actualizaciones desde su creación. Es una página de diseño moderno, y así también lo son los documentos que la componen. Europass ha actualizado el Pasaporte de Lenguas, adaptándolo al formato del resto de sus documentos. La página permite crear un Pasaporte de lenguas en línea siguiendo unos sencillos pasos.

Con el objeto de mantener la original sinergia entre el PEL y el Europass, se propone que en Cloud//:PEL la página del Pasaporte conecte directamente con la página Europass y así poder crear, tanto un Pasaporte de Lenguas, como un CV Europass. De esta manera, el usuario podrá también entender mejor la dimensión y el alcance de la herramienta a nivel europeo.

### **5.9.1.2 Biografía.**

Como ya ocurriera en la versión de PEL en formato papel, la *Biografía* es la sección en la que el alumno trabaja de manera más activa. En la *Biografía* se muestra el proceso de aprendizaje, el alumno aprende a autoevaluarse y tiene espacio para reflexionar. Por este motivo, la Biografía se ha dividido en tres secciones: *Mi Perfil Lingüístico*, *Mis Objetivos* y *Mis tareas de Aprendizaje*.

---

<sup>97</sup> La página oficial Europass con todos los documentos está disponible en el siguiente enlace: <https://goo.gl/00A8nd>.

#### 5.9.1.2.1 Perfil Lingüístico.

La sección *Mi Perfil Lingüístico* muestra de manera visual qué idiomas habla el usuario y a qué nivel, dependiendo de la destreza. La información que se muestra en esta sección está vinculada a la autoevaluación que el alumno realiza en la sección *Mis tareas de aprendizaje*. De esta forma, de un vistazo es posible saber cuántas lenguas conoce el titular y en qué medida.

#### 5.9.1.2.2 Mis Objetivos.

Las secciones *Mis Objetivos* y *Mis Tareas de Aprendizaje* buscan el desarrollo de las tres estrategias meta-cognitivas que, como ya se comentaba en el capítulo 3, subyacen en el PEL: planificación, monitoreo y autoevaluación. La sección *Mis Objetivos* ayuda a planificar y en *Mis tareas de Aprendizaje* se monitoriza y autoevalúa el proceso.

La sección *Mis Objetivos* nos conduce a una pantalla en la que se ilustran los niveles del MCER, separados por destrezas (Leer, Escuchar, Escribir, Hablar y Conversar) y se detallan los descriptores correspondientes a cada destreza y nivel. La tarea del alumno en este punto es elegir en qué objetivos quiere centrarse y marcarlos como *Mis objetivos*. El alumno puede, si lo desea, redactar sus propios descriptores en un espacio creado al efecto. Una vez seleccionados o redactados dichos descriptores, el alumno puede comenzar a crear su tarea teniendo claros ya sus objetivos.

#### 5.9.1.2.3 Mis Tareas de Aprendizaje

Una vez elegidos los objetivos con los que el alumno ha decidido trabajar, se pasa a la siguiente sección: *Mis tareas de aprendizaje*. Dentro de esta sección encontramos tres espacios diferentes: *Mi Lista de Tareas*, *Mis Tareas* y *Mi Diario de Reflexión*.

*Mi Lista de Tareas* permite al alumno planificar los pasos que va a seguir para conseguir su objetivo, enumerando las actividades que quiere desarrollar. Una vez establecidas las actividades, puede pasar a desarrollarlas en el espacio *Mis Tareas*.

*Mis Tareas* es el espacio de trabajo en el que el alumno puede crear, subir o abrir tareas asignadas. Una vez seleccionados los objetivos y establecido el plan de trabajo, el alumno comienza el desarrollo de su tarea. Es importante resaltar en este punto que es el alumno el que decide qué tarea quiere realizar para conseguir los objetivos propuestos. En la página principal el usuario tiene acceso a tareas que otros alumnos han elaborado con sus mismos objetivos y puede utilizarlas como inspiración. Además, también será posible que un profesor o cualquier otro usuario propongan tareas al estudiante.

*Mis Tareas* da las opciones de trabajar de manera individual o en grupo con otros miembros de la comunidad con los que el usuario comparta algún grupo. Una vez decidido si la tarea será individual o de grupo se abre un editor que permitirá redactar texto, incrustar imágenes o archivos de audio, etc y así elaborar la tarea en el propio espacio o bien subir un archivo que contenga la misma. En el caso de tareas en grupo, el editor será compartido y todos los miembros podrán trabajar en él. Además, existe una ventana de chat para que los integrantes del grupo puedan comunicarse mientras trabajan.

Una vez finalizada la tarea, el alumno puede autoevaluar su tarea de manera muy gráfica mediante un sistema de puntuación por estrellas: una estrella significa que el objetivo no se ha conseguido, dos que se ha conseguido con dificultad, tres que se ha conseguido y cuatro que se ha conseguido con facilidad.

Una vez realizada la autoevaluación, el alumno tiene la opción de compartir su tarea para que pueda ser co-evaluada. Puede compartir su tarea con una persona en concreto, con uno o varios de sus grupos o hacerla pública para todos los usuarios de Cloud//:PEL.

Una vez la tarea haya sido compartida y otros usuarios la hayan co-evaluado, se activará un icono con el número de comentarios recibidos para que el alumno pueda acceder a ellos y contrastar su autoevaluación con la realizada por sus compañeros. Finalmente, una vez leídos los comentarios y valorado si la autoevaluación es correcta, el alumno puede marcar la tarea como finalizada y de este modo enviarla directamente al *Dossier*. Al igual que con las tareas

individuales, las tareas grupales también pueden compartirse para su co-evaluación y guardarse en el Dossier.

#### *5.9.1.2.3 Diario de Reflexión.*

La tercera sección de la *Biografía* es *Mi Diario de Reflexión*. Con el fin de encaminar al alumno hacia el aprendizaje reflexivo, hemos decidido crear esta sección en la que el alumno puede reflexionar de manera individual acerca de las estrategias de aprendizaje que utiliza o, de manera más libre, acerca de sus experiencias de aprendizaje en general.

En *Mi Diario de Reflexión* el alumno puede pensar de manera libre sobre cualquier aspecto relativo a su aprendizaje que considere interesante. Las reflexiones aparecerán en un menú lateral organizadas por fecha.

#### *5.9.1.3 Dossier.*

El *Dossier* es el lugar en el que se alojan todas las tareas finalizadas. Permite buscar tareas por nombre de archivo, por tipo de archivo, por destreza trabajada o por nivel.

Para cada tarea, el *Dossier* recoge su nombre y la autoevaluación correspondiente, tal y como se realizó en la *Biografía*. Para contribuir al aprendizaje reflexivo, se ha decidido incluir un cuadro de diálogo en el que el alumno pueda acompañar cada una de sus tareas de una breve reflexión sobre las mismas.

Proponemos este prototipo de cloud//:PEL como base para poder volver a reactivar su uso, dentro y fuera del aula, con el convencimiento de su gran utilidad como apoyo al aprendizaje de segundas lenguas y tras constatar su desaparición como proyecto europeo.

Tal y como comentábamos al comenzar este capítulo, el PEL se planteaba como un proyecto de implementación masiva a nivel europeo. Sin embargo, no parece haber sido así. En 2012 ya no existía un seguimiento regular sobre los proyectos y no era posible conocer su alcance, ni su impacto. Así lo admitía Little:

ELP contact persons in Council of Europe member states often have no way of knowing how many ELPs have been distributed, how many are in regular use, and what kind of impact the ELP has had on learner, teachers and other language education stakeholders. (2012, p. 11)

Ralf Schärer, relator general del Consejo de Europa para el Proyecto, comentaba que era necesario mantener el esfuerzo y el apoyo para poder continuar con el proyecto y conseguir la implementación a gran escala: “pace seems generally slower than anticipated and it is becoming clear that effort and support over a prolonged period are still needed for widespread implementation” (2012, p. 53).

Kühn y Cavana, desarrolladoras de EPOS, mencionaban también que el PEL tampoco había parecido tener demasiada repercusión en la literatura especializada: “Precisely due to its innovative nature, the ELP is still far from being widely established as a current instrument of teaching and learning within formal educational settings; nor has it received enough acknowledgement and resonance in educational research literature” (2012, p. 2).

Sin embargo, a pesar de que no se ha conseguido implementar el PEL de la manera prevista, su utilidad sigue estando de manifiesto. Kohonen así lo afirma: “The ELP has a great deal of potential for becoming a valuable resource in making the pedagogical journey possible, manageable and rewarding for participants” (2012, p. 39).

Algunos autores, afirman que sería necesario ajustar los tiempos para que el proyecto pudiese ganar entidad. Schärer explica que el ritmo propuesto para el uso extendido del PEL quizá no fuese realista:

Projects generally have a beginning and an end man-made timelines to organize and control the speed of action. Yet, processes also have natural timelines, their own pulses and dynamics. The two rarely coincide. This applies to the ELP scheme at the European level and to national, regional and institutional projects. (Schärer, 2012, p. 54)

En la misma línea, Little comenta también que quizá el proyecto llegase antes de que se estuviera preparado para él: “Like other Council of Europe innovations, the ELP has sometimes seemed to run ahead of the educational mainstream—perhaps only now, twenty years after it was conceived and ten years after it was launched, the mainstream is beginning to catch up” (2012, p. 19). En efecto, hemos podido ver a lo largo de este estudio que el trabajo con el PEL requería de una metodología de trabajo que, en 1998, cuando se comenzó con el proyecto piloto, era difícil de implantar: autonomía, cambio de roles en profesores y alumnos, autoevaluación, aprendizaje reflexivo, etc. La llegada de las Metodologías Activas, que apoyan este cambio al proponer una forma de trabajar que lo llevaba implícito, ha contribuido de manera muy positiva a que esta metodología ya no resulte tan difícil de adoptar. El PEL, por el contrario, era percibido como una herramienta aislada. Por eso creemos que hoy en día la implementación del PEL podría volverse a retomar con éxito y para ello se ha propuesto un ajuste necesario: la actualización de la herramienta.



## Conclusiones

Se comenzaba este trabajo con el ánimo de investigar la evolución del Portfolio Europeo de las Lenguas, proyecto promovido por el Consejo de Europa, con la intención de conseguir su implementación a nivel europeo a medio plazo. Después de una fase piloto entre los años 1998 y 2000, el PEL se puso en marcha de manera oficial en 36 países de la Unión Europea. A partir de ese momento y hasta el año 2012, la actividad en torno al PEL fue constante: experimentación, puesta en marcha de distintos proyectos de creación de portfolios e implementación de los mismos, formación de profesores, recogida de datos, seminarios europeos, nacionales y regionales, etc. Sin embargo, es difícil encontrar documentos de seguimiento del proyecto a nivel europeo después de esa fecha. El PEL no había conseguido el estatus que desde el Consejo de Europa se esperaba. Esta investigación iba encaminada, por un lado, a encontrar las causas por las que el proyecto se había apagado y, por otro, a intentar encontrar la manera de que pudiese reactivarse.

Para poder entender el Portfolio Europeo de las Lenguas en profundidad, comenzamos la investigación desde el origen, no ya del PEL como herramienta, sino del aprendizaje a través de portfolios como metodología. El capítulo 1 la situaba dentro de un contexto, el de las metodologías activas, cuyo germen encontrábamos en la Escuela Nueva de finales del siglo XIX. El recorrido a través de los precursores de la Escuela Nueva, así como a través de las ideas de sus máximos exponentes, nos ayudaba a comprender el movimiento en profundidad. Se vio como las ideas de Rousseau acerca de la psicología infantil tomaban forma dentro de las pedagogías de Pestalozzi, Fröebel y Herbart, que situaban al niño como verdadero protagonista de su aprendizaje. Estas pedagogías conformaron la base del movimiento de la Escuela Nueva, que nacía para oponerse contra el modelo de educación tradicional establecido. La Escuela Nueva, representaba un nuevo paradigma educativo en el que el alumno tenía un papel mucho más activo que el que se le había dado hasta entonces. De ahí que Férrière, uno de los grandes representantes del movimiento, utilizase también el término Escuela Activa. El alumno pasaba a ser el centro, se promovía el paidocentrismo y, por lo tanto, el

foco de interés se situaba en el proceso de aprendizaje y no en el de enseñanza. Consecuentemente, el papel del profesor se vio también modificado, puesto que su labor en este contexto no era la de transmitir conocimiento sino la de ayudar a que el alumno desarrollara sus capacidades. La labor del maestro era pues de guía, consejero, asesor y recurso.

A pesar de que el movimiento de la Escuela Nueva no se prolongó mucho en el tiempo, la mayoría de las pedagogías actuales se basan en sus principios y las Metodologías Activas no son un caso aislado. Estas también sitúan al alumno en el centro del proceso de aprendizaje, haciéndole no solo partícipe sino responsable del mismo. Persiguen que el alumno pueda tomar decisiones que le ayuden a aprender y a *aprender a aprender* con la ayuda de un profesor que le guíe en este camino. En el capítulo 1, se explica que existen muchas Metodologías Activas hoy en día y cada una de ellas propone un modelo con el que trabajar siguiendo siempre estos principios básicos. El aprendizaje a través de portfolios es una de ellas y el PEL es un ejemplo de portfolio concreto elaborado para articular el aprendizaje de lenguas.

Una vez establecido el contexto histórico y metodológico, decidimos investigar acerca de la idea clave que subyace en la Escuela Nueva, y, por lo tanto, también en las Metodologías Activas: la autonomía del alumno. El concepto de autonomía es fundamental dentro del nuevo paradigma educativo que comenzó con la Escuela Nueva y por eso, era necesario revisar sus distintas definiciones para conseguir una fundamentación teórica más sólida. En el capítulo 2 se analizaban las diferentes definiciones del término *autonomía* y sus distintas implicaciones en el ámbito educativo. En relación con la idea de autonomía aparecían conceptos clave que son importantes para poder entender su alcance: individualización, independencia, interdependencia, autonomía reactiva y autonomía proactiva.

La Escuela Nueva proponía un nuevo modelo de maestro y alumno, ambos capaces de tomar decisiones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje tanto dentro como fuera del aula; es decir, ambos autónomos. Decidimos, consecuentemente, explorar las características de alumnos y profesores autónomos, llegando a la conclusión de que conseguir autonomía es un proceso

que no es sencillo ni rápido, que debe ser guiado y que es necesario que se establezca un diálogo constante entre alumnos y profesores con el fin de ir avanzando en la misma.

Una vez claros, tanto el origen de las Metodologías Activas y, por ende, del aprendizaje a través de portfolios, como la base teórica que los fundamenta, pasamos a investigar acerca del PEL como herramienta para la promoción del aprendizaje de lenguas y como proyecto europeo. En el capítulo 3, se ofrece su definición, sus características y sus funciones y se hace un recorrido pormenorizado por su historia. Tal y como se observa a lo largo de dicho capítulo, la historia del PEL está estrechamente vinculada a la del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y su origen es el mismo: la intención del Consejo de Europa de proporcionar una base común para la enseñanza y aprendizaje de lenguas y la elaboración de una herramienta práctica que ayudara a conseguir este objetivo. El MCER sería esa base teórica y el PEL su herramienta práctica.

A través del análisis de los distintos simposios y seminarios europeos, exploramos la historia del PEL como proyecto, desde su fase piloto (1998-2000) hasta el último informe oficial en 2012. Dicho análisis nos ayudó a entender los objetivos del proyecto, su alcance, las dificultades de su puesta en marcha y los beneficios obtenidos tras el uso del PEL en distintos contextos.

Del mismo modo, se analiza cómo se había desarrollado el proyecto en nuestro país para poder contextualizar nuestra investigación de manera más concreta. En el capítulo 4, se ve cómo la implementación del PEL en España se hizo de manera autonómica. El Ministerio de Educación elaboró cuatro modelos de PEL: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria y Adultos, que fueron validados por el Consejo de Europa. Estos cuatro modelos se utilizarían en los proyectos de implementación llevados a cabo en las distintas comunidades autónomas. Al igual que ocurriera a nivel europeo, se organizaron seminarios anuales entre los años 2005 y 2009 con el objetivo de dar a conocer la herramienta, formar profesores, detectar dificultades, diseminar buenas prácticas e intercambiar experiencias. Estos seminarios fueron el punto de encuentro de los profesionales que estaban interesados en el proyecto PEL en las comunidades

participantes y dejaron de manifiesto cuales eran los beneficios de la implementación del PEL en los centros educativos y también las dificultades encontradas tanto a nivel metodológico como en la gestión.

Además de estos seminarios nacionales, cada comunidad diseñó su propio plan de formación. Nosotros nos hemos centrado únicamente en el caso de la Comunidad de Madrid, que es el contexto en el que nos encontramos. El análisis de los seminarios de formación que se organizaron en dicha comunidad nos ayudó a ver cómo el proyecto tuvo unos años de mucha actividad en los que se desarrollaron diversas sesiones de diseminación y formación, aunque poco a poco el proyecto fue perdiendo interés y estas eran cada vez más escasas.

En el año 2010, el proyecto deja de estar en manos de las comunidades autónomas, pasa a ser gestionado por el SEPIE de manera centralizada y deja de realizarse un seguimiento del proyecto de manera oficial. Continúan utilizando el PEL algunos centros, pero siempre como iniciativa personal de los profesores y no se elaboran informes sobre su progreso, ni se organizan actividades de formación e intercambio de experiencias. Sin embargo, el proyecto no está olvidado y así lo demuestra la presencia, aunque discreta, del PEL tanto dentro de otros proyectos europeos como nacionales.

Los capítulos 3 y 4 concluían con la evidencia de que el PEL no había conseguido su implementación de la manera esperada a pesar de sus patentes beneficios. Existían dificultades que complicaban conseguir el resultado esperado. Aun así, seguía presente de diversas formas dentro de la política educativa de algunos países de la Unión Europea. Con el fin de seguir encontrando datos que nos permitieran dar una respuesta más completa a nuestra pregunta de partida (por qué el PEL no ha conseguido implementarse de manera sistemática a nivel europeo) y después de haber analizado las características generales del PEL y su historia como proyecto, decidimos examinar también el PEL como producto.

En el capítulo 5 se han analizado los portfolios de aprendizaje en formato electrónico. El PEL comenzó siendo un documento en formato papel. Sin embargo, desde sus primeros años de implementación oficial, la idea de convertir

el formato original a formato electrónico estuvo muy presente en todos los seminarios europeos. El formato electrónico presentaba claras ventajas sobre el formato papel y se pensaba que el desarrollo de nuevos PEL digitales mejoraría la diseminación del proyecto. Decidimos investigar acerca de los portfolios de aprendizaje en formato electrónico en general, para poder identificar las características básicas que deben presentar, y acerca de los PEL en formato electrónico en particular.

Además de la enumeración de características necesarias para la creación de un PEL digital o ePEL, el capítulo 5 describe distintos ejemplos de PEL en formato electrónico, desde las primeras versiones hasta los PEL electrónicos que se están utilizando hoy en día. El formato digital permite mucha más flexibilidad de la que permitía el formato papel. Además, hoy en día ya no existe un procedimiento de validación del PEL en el Consejo de Europa y, por eso, es posible encontrar mucha más diversidad tanto en el formato como en los contenidos de los ePEL. Por todo ello, consideramos relevante analizar en detalle tres portfolios electrónicos de lenguas (Linguafolio, Peppels y EPOS) y compararlos con el PEL electrónico que se desarrolló desde el Ministerio de Educación en España (e-PEL+14) y que es el portfolio con el que se estaba trabajando hasta ahora a nivel nacional. La comparativa entre estos cuatro portfolios puso de manifiesto cuales eran las características necesarias para un ePEL adaptado al contexto actual y qué aspectos han quedado ya obsoletos. Consecuentemente, el capítulo concluía con una propuesta para el desarrollo de un nuevo ePEL para jóvenes y adultos.

Tras concluir nuestra investigación en busca de una respuesta para las dos cuestiones planteadas (por qué no se ha conseguido implementar el PEL de manera sistemática y qué podría hacerse para retomar dicha implementación) llegamos a tres conclusiones.

La primera conclusión obtenida es que la implementación del PEL se llevó a cabo demasiado pronto. Se ha comentado a lo largo de este trabajo que es habitual que el Consejo de Europa plantee proyectos educativos innovadores y para los que los contextos reales en los que deben desarrollarse no están preparados: el PEL es un buen ejemplo de ello. A pesar de que el Portfolio Europeo de Lenguas es

únicamente una herramienta de trabajo, implica un enfoque metodológico concreto que poco tiene que ver con la enseñanza tradicional. Este enfoque afecta a los libros de texto, al trabajo en el aula, a los roles de profesor y alumno, a la gestión del centro educativo y a las autoridades competentes. Son tantos los agentes que habría sido necesario mucho más tiempo y esfuerzo para conseguir la implementación esperada. Es importante tener en cuenta, además, que no puede entenderse el trabajo con el PEL si las directrices del MCER no están ya asentadas. El MCER ha implicado un cambio radical en el enfoque del proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas y ha sido necesario mucho tiempo para poder adaptar currículos, evaluaciones, certificaciones, etc. a sus orientaciones. El PEL y el MCER se lanzaron en el mismo momento, 2001, y, por lo tanto, el MCER estaba aún en ciernes cuando comenzó la implementación del PEL y resultaba muy complejo utilizar el PEL cuando aún el MCER no estaba interiorizado.

Sin embargo, hoy en día el MCER está ya muy presente dentro de, no solo las políticas lingüísticas, sino de los planes de estudio de la gran mayoría de las instituciones que imparten enseñanza de lenguas y de los currículos oficiales. Asimismo, las certificaciones oficiales se han adaptado también al Marco y las directrices del MCER están ya interiorizadas y forman parte del día a día en la enseñanza y aprendizaje de lenguas.

El trabajo con el PEL implica que profesores y alumnos asuman un rol muy diferente al que propone la enseñanza tradicional. Ambos deben ser autónomos, conseguir establecer un diálogo constante y compartir las responsabilidades en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este cambio de rol resultaba muy complicado de asumir en 2001, cuando comenzó la implementación del PEL. Modificar las dinámicas de aula de una manera radical para abordar el trabajo con una herramienta nueva que, además, era complicada de adaptar a los libros de texto, no era tarea sencilla. Simplemente, el planteamiento de la autonomía dentro del aula resultaba ajeno a muchos profesores. Si este cambio, que requiere de la voluntad consciente de modificar actitudes por parte de los profesores, no tiene lugar, el trabajo con el PEL es tarea ardua y extraña. Por lo tanto, no resulta raro que los profesores fuesen perdiendo motivación a lo largo del proceso.

Sin embargo, hoy en día nos encontramos en una situación diferente. El trabajo con Metodologías Activas, que en 2001 no era muy habitual, ha contribuido de manera muy positiva a este cambio de rol en profesores y alumnos. Todas las Metodologías Activas plantean un modelo de trabajo en el que la autonomía del alumno es fundamental. Cada una de estas metodologías propone un modo de trabajo diferente, pero todas presentan este objetivo común. Las Metodologías Activas suelen utilizarse de manera combinada, lo cual ayuda a poder trabajar los principios presentes en todas ellas desde distintas perspectivas y también a que los profesores asuman dichos principios de manera más sólida.

El trabajo con Metodologías Activas ha ayudado a que la autonomía en el aula se haya asumido de una manera más natural, al ser parte inherente del trabajo del día a día. En este contexto, el PEL podría ser una herramienta complementaria con la que resultaría fácil trabajar.

La segunda conclusión a la que llegamos es que el PEL como producto planteaba también dificultades. Como ya se ha comentado anteriormente, el PEL era originalmente una herramienta en formato papel. Se presentaba en forma de carpeta o portafolio, y de ahí su nombre. A lo largo del análisis de los seminarios tanto europeos como nacionales, pudimos observar como una de las quejas recurrentes de los profesores que trabajaban con el PEL era que el formato resultaba incómodo ya que la carpeta era voluminosa y difícil de manejar. Además, resultaba muy caro para las autoridades responsables producir todas las carpetas necesarias.

Todas estas dificultades pueden resolverse con la transformación de los PEL existentes en formato papel a PEL electrónicos. El formato digital resulta mucho más cómodo y flexible y ofrece más posibilidades. Es importante tener en cuenta, no obstante, que este cambio de formato tiene consecuencias mucho más allá que las simplemente físicas y no puede limitarse a un trasvase de contenidos en papel a formato electrónico. Al analizar el e-PEL+14 fuimos conscientes de que es necesaria una actualización para poder reanudar el trabajo con el PEL. A pesar de ser una herramienta en formato digital y no presentar las dificultades mencionadas sobre el PEL en formato papel, no es una herramienta adecuada en el contexto

actual porque resulta obsoleta. Nuestra segunda conclusión es, por tanto, que es necesario una actualización de los PEL que pretendan reactivarse.

La tercera conclusión obtenida es que, a pesar de que el PEL no ha conseguido el estatus que perseguía y su implementación de forma sistemática a nivel europeo no se ha diseminado, sí que hemos podido observar algunas iniciativas, tanto a nivel europeo, como nacional en las que el PEL está presente. Hemos encontrado al PEL dentro de otros proyectos promovidos por las distintas administraciones. Asimismo, se ha visto como existen portfolios electrónicos de lenguas de creación muy reciente y que se están utilizando actualmente en distintos países, incluso fuera de la Unión Europea (EEUU, China y Japón). Parece ser que el PEL sigue estando ahí, aunque de manera discreta, y que su implementación sigue siendo deseable.

Por lo tanto, nos encontramos con que las dificultades que provenían de una implementación precoz podrían verse resueltas de manera natural gracias al establecimiento de los preceptos del MCER de forma más sólida y a la aparición de las Metodologías Activas, que plantean un contexto propicio para la implementación del PEL en el aula.

Las dificultades derivadas del PEL como producto, de la herramienta en sí, se podrían mejorar desarrollando nuevos modelos de PEL en formato electrónico adaptados a cada contexto. Por este motivo, se desarrolla una propuesta para la elaboración de un nuevo e-PEL+14 en el capítulo 5.

La propuesta elaborada plantea muchas limitaciones. No ha sido posible proponer un ePEL completo con todo detalle. Simplemente, hemos podido desarrollar un marco sobre el que comenzar a trabajar con una propuesta a modo de ejemplo ya que el desarrollo integral de un ePEL requeriría de un equipo multidisciplinar, en el que la programación de software y el diseño serían fundamentales.

Se plantea como primera propuesta de futuro el desarrollo completo de un ePEL con el que poder comenzar a trabajar de nuevo, pero la implementación del



PEL no tendrá éxito si no contamos con una herramienta adecuada, y las nuevas tecnologías permiten el desarrollo de funcionalidades que hoy en día son esenciales si se quiere desarrollar una herramienta útil y atractiva. La interacción, la creación de una comunidad o red social, la posibilidad de chatear con otros usuarios, de compartir tareas o experiencias, crear actividades de aprendizaje dentro de la propia herramienta, etc. son características factibles en un portfolio digital actualmente y pueden contribuir, no solo a hacerlo más atractivo, sino a conseguir que el trabajo del alumno con el PEL consiga sus objetivos de manera más sencilla: fomentar su autonomía y el aprendizaje durante toda la vida.

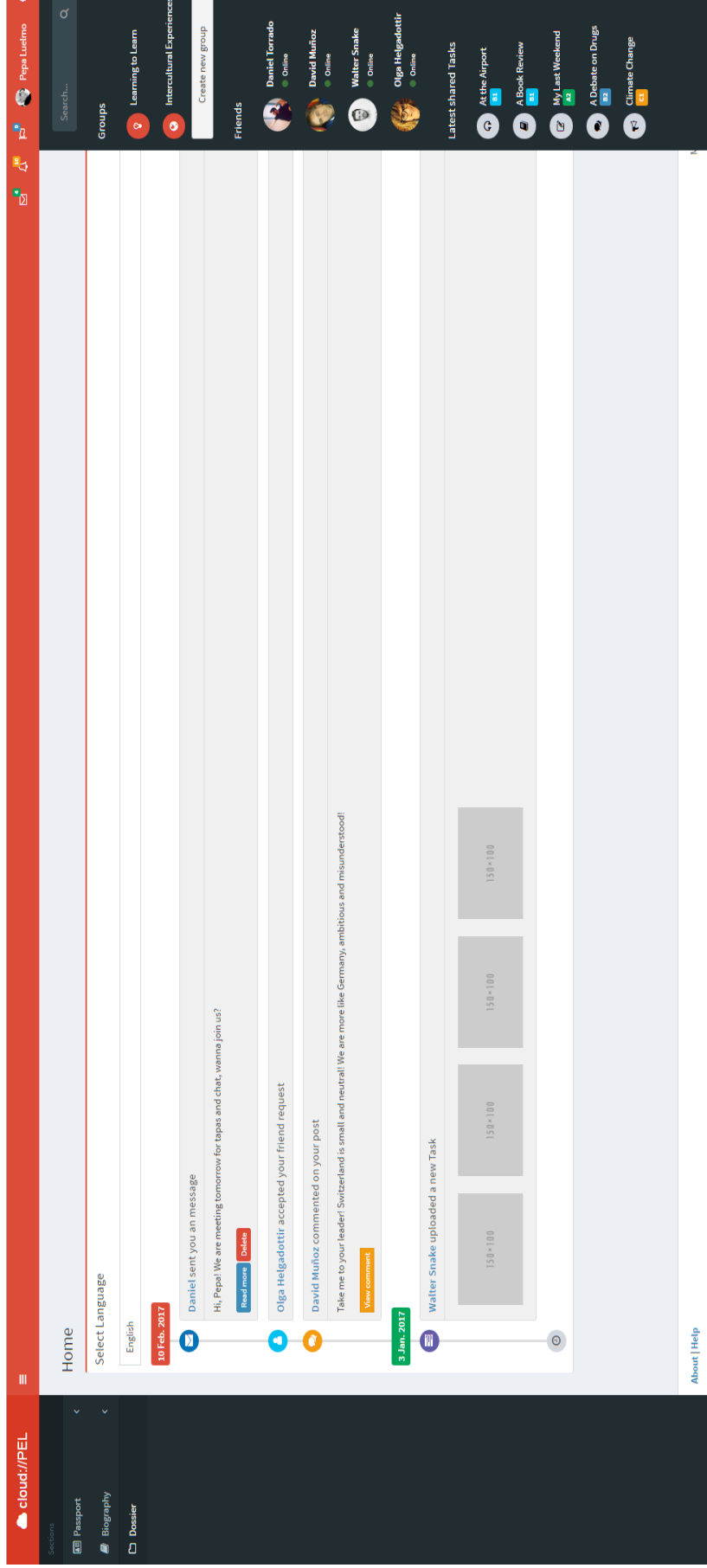
Una vez que se cree un ePEL adecuado al contexto actual, atractivo y funcional, podría plantearse un nuevo proyecto de implementación PEL para el que sería necesario, y esta es la segunda propuesta de futuro, el diseño de un nuevo plan de formación de profesores para dar a conocer la nueva herramienta, así como indicaciones metodológicas sobre su uso.

Como hemos podido observar a lo largo del presente trabajo, el Portfolio Europeo de Lenguas es una herramienta muy útil que presenta grandes beneficios para el estudiante del siglo XXI: un estudiante que persigue la autonomía, que aprende por competencias, que sabe utilizar las nuevas tecnologías y que se relaciona con los demás tanto de manera física como virtual. Concluimos esperando la reactivación del PEL como proyecto y proponiendo un discreto punto de partida.



## ANEXOS

### ANEXO I- Cloud://PEL: PAGINA DE PRESENTACIÓN

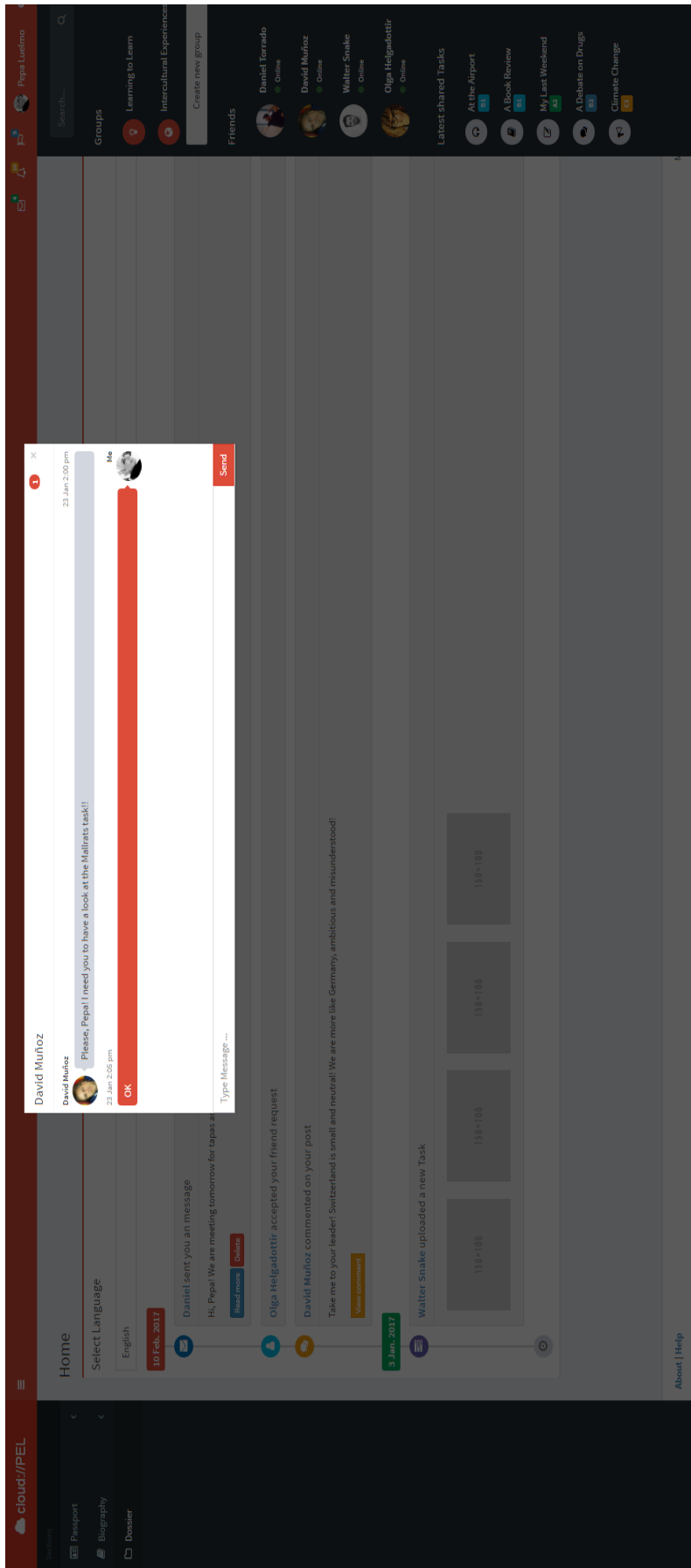


## Cloud://PEL: PAGINA DE PRESENTACIÓN. INFORMACIÓN PERSONAL

The screenshot displays the user profile page for Pepa Luelmo on the Cloud://PEL platform. The page is divided into several sections:

- Header:** Shows the user's name "Pepa Luelmo", title "Senior Sales Manager", and membership date "Member since Nov. 2012". It includes an "online" status indicator, a "Profile" button, and a "Sign out" button.
- Home Section:** Features a "Select Language" dropdown menu currently set to "English".
- Activity Feed:** A list of recent interactions:
  - 10 Feb. 2017:** A message from Daniel: "Daniel sent you an message. Hi, Pepa! We are meeting tomorrow for tapas and chat, wanna join us?" with "Read more" and "Delete" options.
  - Olga Helgadottir:** Accepted a friend request.
  - David Muñoz:** Commented on a post: "Take me to your leader! Switzerland is small and neutral! We are more like Germany, ambitious and misunderstood!" with a "View comment" option.
  - 3 Jan. 2017:** Walter Snake uploaded a new task, which is a video titled "150 + 100" with a duration of 1:50.
- Footer:** Contains an "About | Help" link.

## Cloud://PEL: PAGINA DE PRESENTACIÓN. DETALLE CHAT



## ANEXO II- Cloud://PEL: PASAPORTE

The screenshot displays the Europass website interface. At the top, there is a navigation menu with links for Home, About Europass, Europass documents, Europass and you, Learning and working in Europe, and Resources. The main content area features the 'Language Passport' section, which includes a self-assessment tool for language skills and qualifications. Below this, there are links for creating and updating the Language Passport online, along with templates and instructions. A secondary navigation bar at the bottom of the page lists 'Curriculum Vitae' and 'European Skills Passport' with their respective sub-links.

**europa**  
*Opening doors to learning and working in Europe*

Home | About Europass | Europass documents | Europass and you | Learning and working in Europe | Resources

Visually impaired Frequently asked questions Glossary Interoperability English - (en)

### Language Passport

A self-assessment tool for language skills and qualifications

- [Create your Language Passport online](#)
- [Update your Language Passport \(PDF+XML\) online](#)
- [Template and instructions](#)
- [Examples](#)

#### Curriculum Vitae

- [Create your CV \(+ cover letter\) online](#)
- [Update your CV \(PDF+XML\) online](#)
- [Template and instructions](#)
- [Examples](#)

#### European Skills Passport

- [Create your European Skills Passport online](#)
- [Update your European Skills Passport \(PDF+XML\) online](#)
- **Language Passport**
  - [Create your Language Passport online](#)
  - [Update your Language Passport \(PDF+XML\) online](#)
  - [Template and instructions](#)
  - [Examples](#)

europass.cedefop.europa.eu/europass-support-centre

# Cloud://PEL: PASAPORTE



## Curriculum Vitae

A document to present your skills and qualifications effectively and clearly

- [Create your CV \(+ cover letter\) online](#)
- [Update your CV \(PDF+XML\) online](#)
- [Template and instructions](#)
- [Examples](#)

### Curriculum Vitae

- [Create your CV \(+ cover letter\) online](#)
- [Update your CV \(PDF+XML\) online](#)
- [Template and instructions](#)
- [Examples](#)

### European Skills Passport

- [Create your European Skills Passport online](#)
- [Update your European Skills Passport \(PDF+XML\) online](#)
- [Language Passport](#)

## ANEXO III- Cloud://PEL: BIOGRAFÍA.PERFIL LINGÜÍSTICO

The screenshot displays the 'cloud://PEL' mobile application interface. At the top, there is a navigation bar with a hamburger menu icon, the text 'cloud://PEL', and a search icon. Below this, a dark navigation bar contains three items: 'Passport', 'Biography', and 'Dossier'. The main content area is titled 'Linguistic Profile' and is divided into two sections. The top section is for 'English' and features a large, colorful graphic composed of several overlapping rectangular blocks in shades of green and blue. To the right of this graphic is a legend with six colored circles and corresponding labels: A1 (light blue), A2 (green), B1 (dark blue), B2 (light green), C1 (orange), and C2 (red). The bottom section is for 'French' and shows a similar graphic, but it is partially obscured by a 'German' section below it. The 'German' section also has a similar graphic. At the bottom of the French section, there is a button labeled 'Add new language...'. The bottom of the screen shows a standard Android navigation bar with icons for back, home, and recent apps. The status bar at the very bottom indicates the time as 12:00 and the battery level as 100%.

About | Help

María José Luelmo, April 2017, Madrid



## Cloud://PEL: BIOGRAFÍA. MIS OBJETIVOS

The screenshot displays the 'My Objectives' interface within the Cloud://PEL application. At the top, a navigation bar includes the app logo, a menu icon, and the user's name 'Pepa Luelmo'. Below this, a header section identifies the user as 'Home > My Objectives'. The main content area is titled 'My Objectives' and features a horizontal menu with icons for 'Listening', 'Reading', 'Writing', 'Speaking interaction', and 'Speaking production'. The 'Listening' section is currently selected, showing a list of objectives under the 'A1' level. The objectives are:

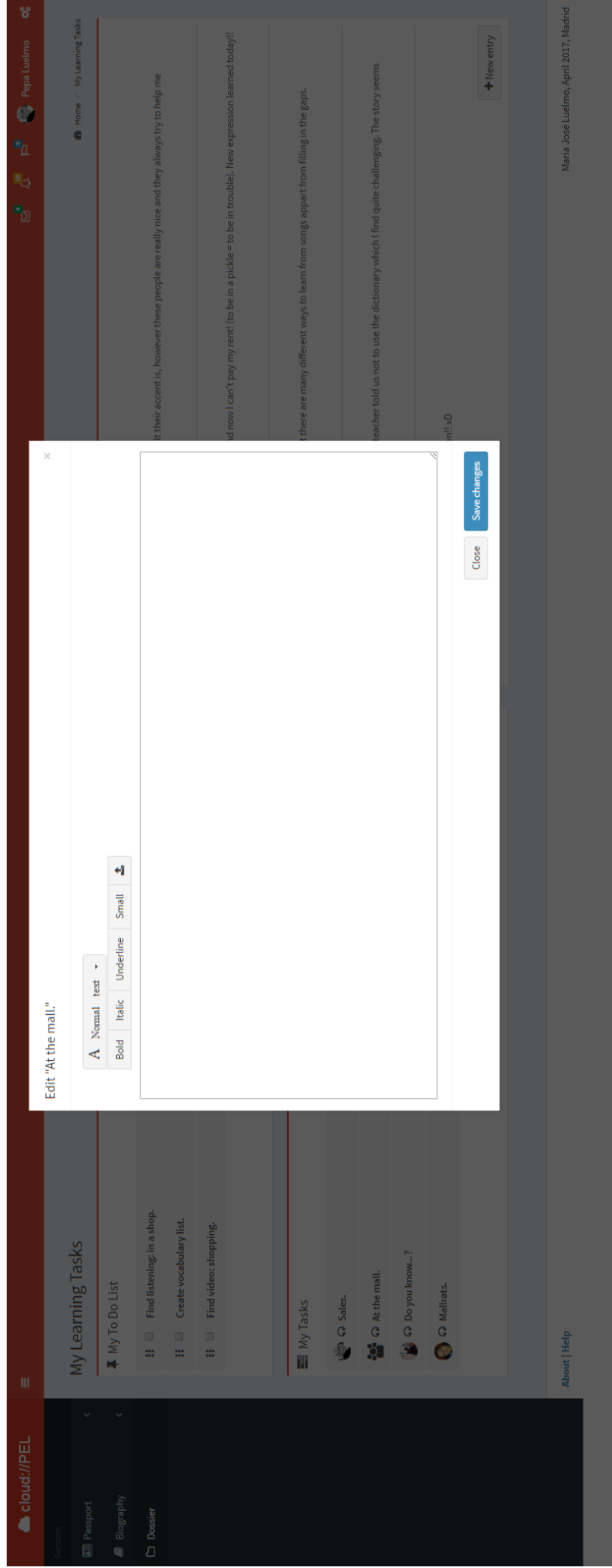
- I can understand essential details of recorded messages and public announcements; for instance, on an answering machine or in airports, stations, etc.
- I can understand simple technical information, such as operating instructions for a telephone card.
- I can follow and take part in a conversation on everyday issues or topics of general interest.
- I can grasp the essentials of an extended conversation taking place in my presence.
- I can understand the details of what is said in common exchanges and negotiations, e.g. changing a faulty item.
- I can broadly understand the essentials of short and simple presentations, provided the topic is familiar.
- I can understand the main points in TV programmes of my interest.
- I can grasp the essentials of radio news programmes.

At the bottom of the page, there is an 'About | Help' link.

## Cloud://PEL: BIOGRAFÍA.MIS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

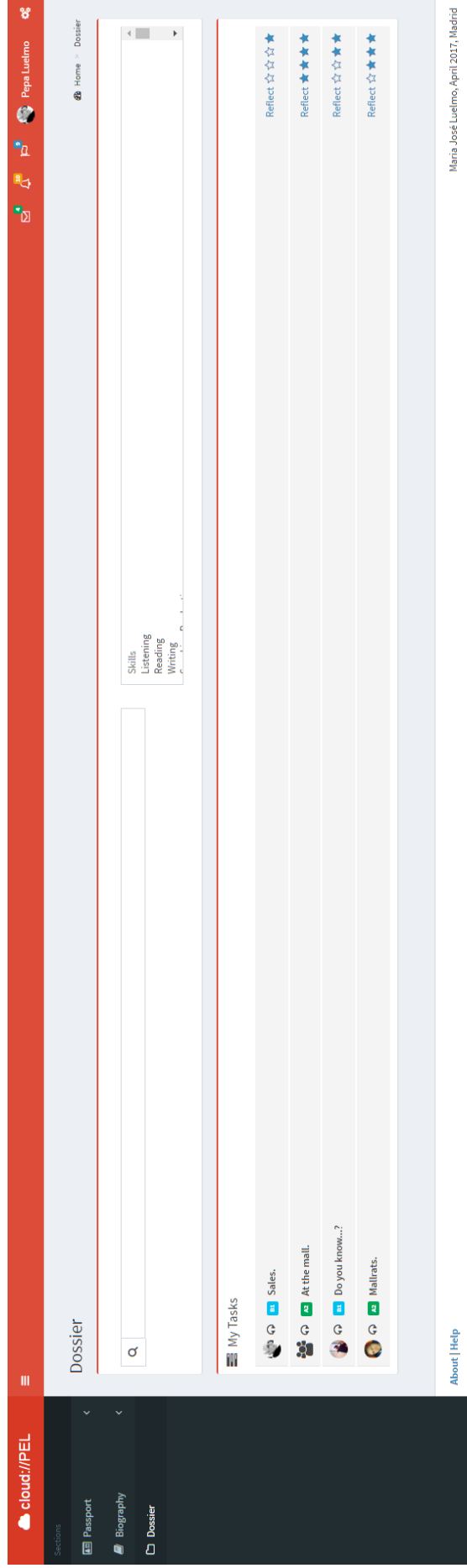


## Cloud://PEL: BIOGRAFÍA. DETALLE EDITOR DE CONTENIDOS

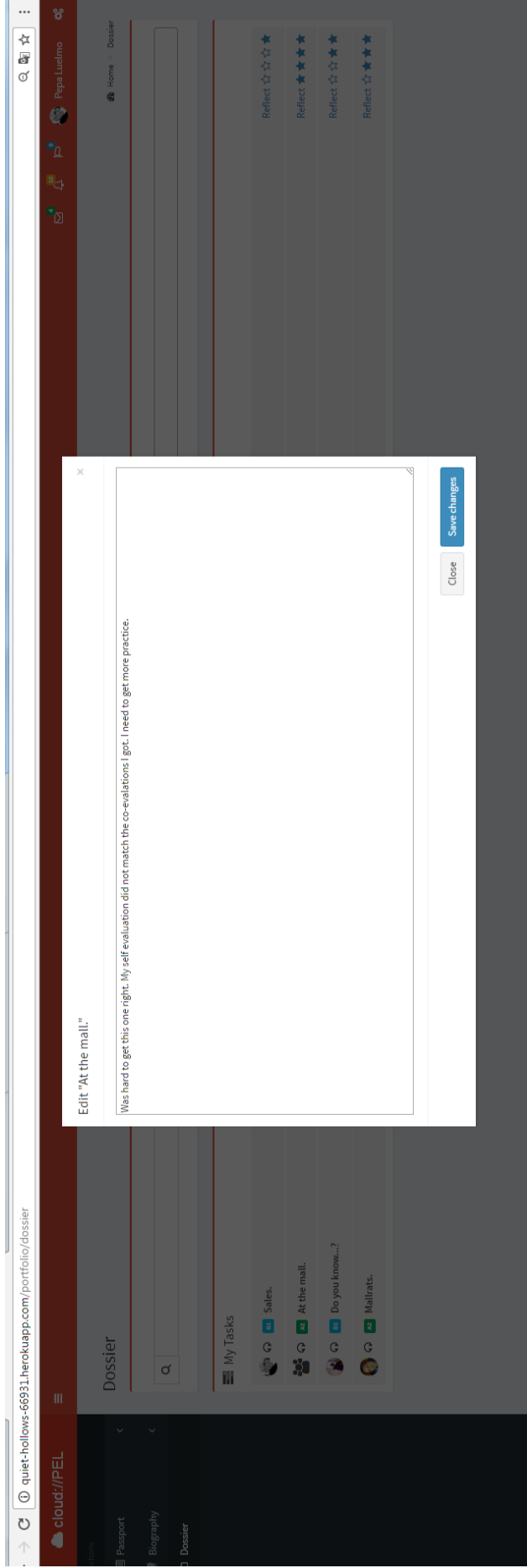


## ANEXO IV

### Cloud://PEL: DOSSIER



## Cloud://PEL: DOSSIER.DETALLE RELEFEXIÓN





---

**Bibliografía**

- Álvarez, I. (2012). From paper to the web. En B. Kühn, & M. Pérez Cavana, *Perspectives from the European Language Portfolio* (págs. 125-142). Oxo: Routledge.
- Álvarez, L., Fidalgo, R., Arias-Gundín, O., & Robledo, P. (2009). La eficacia de las metodologías activas en el rendimiento del alumnado de magisterio. *Actas do Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía* (págs. 1083-1094). Braga: Universidade do Minho.
- Anderson, T. D., & Garrison, D. R. (1998). Learning in a networked world: new roles and responsibilities. En C. Gibson, *Distance Learners in Higher Education: Institutional responses to quality outcomes*. Madison, Wisconsin: Atwood Publishing.
- Andreu Andrés, M., & Labrador Piquer, M. (2008). *Metodologías Activas*. Valencia: Editorial de la Universidad Politécnica de Valencia.
- Aoki, N. (2002). Aspects of teacher autonomy: capacity, freedom and responsibility. En P. Benson, & S. Toogood, *Learner Autonomy 7: Challenges, Research and Practice* (págs. 111-135). Dublin: Authentik.
- Arter, J., & Spandel, V. (1992). Using Portfolios of Student Work in Instruction and Assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 36-44.
- Ashwell, T. e. (2001). The Shizuoka Definition. *2001 CUE Conference*. Shizuoka.
- Atienza Boronat, J. (2008). Aprendizaje basado en problemas. En M. J. Labrador Piquer, & M. Andreu Andrés, *Metodologías Activas* (págs. 13-22). Valencia: UPV.
- Auerbach, E. (2007). Necessary Contradictions and Beyond. En A. Barfield, & S. Brown, *Reconstructing Autonomy in Language Education* (págs. 84-92). New York: Palgrave Macmillan.

- Balcikani, C. (2010). Learner Autonomy in Language Learning: Student Teachers' Beliefs. *Australian Journal of Teacher Education*, 90-103.
- Barnes, D. (1976). *From Communication to Curriculum*. Harmondsworth: Penguin.
- Baro Cáliz, A. (2011). Metodologías activas y aprendizaje por descubrimiento. *Innovación y experiencias educativas*, 1-11.
- Barrett, H. (1994). Technology-supported assessment portfolios. *The Computing Teacher*, 9-12.
- Barrett, H. (2000). Electronic Teaching Portfolios: Multimedia skills+Portfolio Development =Powerful professional development. *Society for Information Technology and Teacher Education International Conference*, (págs. 111-116). San Diego.
- Barrett, H. (2005). Researching Electronic Portfolios and Learner Engagement. *The Reflect Initiative*, 1-23.
- Barrett, H. (2007). Researching electronic portfolios and learner engagement: The Reflective Initiative. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 436-449.
- Barrows, H. (1986). A Taxonomy of problem based learning . *Medical Education*, 481-486.
- Bartfield, A., Ashwell, T., Carroll, M., Collins, K., Cowie, N., Critchley, M., . . . Robertson, M. (2001). Exploring and defining teacher autonomy: A collaborative discussion. *Developing Autonomy, Proceedings of the College and University Educators* (págs. 217-222). Tokyo: The Japan association for Language Teaching.
- Batista, J. L. (2004). Fundamentos teóricos y prácticos de la autonomía del aprendizaje en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Actas del VII Congreso Internacional de la Sociedad Española de Lengua y Literatura*. Santiago de Compostela: International House Barcelona y Difusión, Centro de Investigación y Publicaciones, S.L.



- Benito, A., & Cruz, A. (2007). *Nuevas claves para la Docencia Universitaria*. Madrid: Narcea.
- Benson, P. (2008). Teachers' and Learners' perspectives on autonomy. En T. y Lamb, *Learner and Teacher Autonomy* (págs. 16-32). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Benson, P., & Toogood, S. (2002). *Challenges to research and practice*. Dublin: Authentik Language Learning Resources.
- Benson, P. , & Voller, P. (1997). *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman.
- Blanch Gelabert, S., Bosco Paniagua, A., Gimeno Soria, X., González Monfort, N., Fuentes Agustí, M., Jariot García, M., . . . Trasfí Prats, L. (2011). *Portfolios in higher education: an opportunity to rethink teaching*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Blanco, E. (28 de noviembre de 2005). El portfolio Europeo de las Lenguas como medio de información, autoevaluación, coevaluación e integración en la formación docente. Zaragoza, Aragón, España.
- Blue, G. (1981). Self-directed learning systems and the role of the ESP teacher. The ESP teacher: role, development and prospects. En *ELT documents 112* (págs. 58-64). London: British Council.
- Blumberg, P., & Michael, J.A.,. (1992). Development of self-directed learning behaviours in a partially teacher-centered problem based learning curriculum. *Teaching and Learning in Medicine*, 3-8.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (2000). *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press.
- Bonwell, C., & Eison, J. (1991). *Active learning: creating excitement in the classroom*. Washington: The George Washington University.
- Boud, D. (1988). Towards student responsibility for learning. En D. B. (ed), *Developing Student Autonomy in Learning* (págs. 21-38). London: Kogan Page.

- Boud, D. (1988). *Towards student responsibility for learning*. London: Kogan Page.
- Boyd, E., & Fales, A. (1983). Reflective learning: key to learning from experience. *Journal of Humanistic Psychology*, 99-117.
- Breen, M. (1996). Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lengua I. *Teoría y Práctica de la Educación*, 50-64.
- Breen, M., & Christopher, C. (1980). The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics*, 89-112.
- Breen, M., & Mann, S. (1997). Shooting arrows at the sun: perspectives on a pedagogy for autonomy. En P. Benson, & P. Voller, *Autonomy and Independence in Language Learning* (págs. 132-149). Harlow: Adison Wesley Longman.
- Brumfit, C., Johnson, K., & (Eds). (1979). *The communicative approach to language teaching*. New York: Oxford University Press.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- C, W. (2007). Autonomy, independence and control:mapping the future of distance language learning. En D. Gradner, *Self-access, distance learning and language advising* (págs. 56-71). Dublin: Trinity College.
- Camilleri, G. (2000). *Learner Autonomy: The teacher's views*. Estrasburgo: Council of Europe.
- Carrol, M., & Sara, C. (2007). Narrative, Struggle, Reflection and Autonomy. En A. Barfiled, & S. Brown, *Reconstructing Autonomy in Language Education* (págs. 156-165). New York: Palgrave Macmillan.
- Cassany, D., Esteve, O., Martín Peris, E., & Pérez-Vidal, C. (2004). *Memoria de experimentación del PEL español de secundaria. Informe técnico*. Madrid: Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte.
- Castro, N. (16 de abril de 2007). Plan de Lenguas Extranjeras. Tenerife, Comunidad Canaria, España.

- Castro, N. (6 de noviembre de 2006). La inspección de Educación y la Implementación y Coordinación del MCER y el PEL. Murcia, Murcia, España.
- Cedefop. (2002-2012). *Europass*. Retrieved Marzo 6, 2012, from <http://europass.cedefop.europa.eu/es/home>
- Chickering, A., & Gamson, Z. (1987). Seven Principles for Good Practice. *AAHE Bulletin*, 26-39.
- Ciencia, M. d. (2001). *Portfolio Europeo de las Lenguas Adultos*. Ministerio de Educacion y Ciencia.
- Cohen, E. (1994). *Designing group work: strategies for the heterogeneous classroom*. New York: Teachers College Press.
- Cohen, E. (1994). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, 1-35.
- Cole, D., Ryan, C., Kick, F., & Mathies, B. (2000). *Portfolios across the curriculum and beyond*. California: Corwin Press.
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2000). *Memorándum sobre el aprendizaje permanente*. Bruselas.
- Comisión para la renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad. (2006). *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la universidad*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Committee for Out-of-school Education and Cultural Development. (1973). Modern languages in adult education: a unit/credit system for modern languages in adult education. *Report of a symposium organised at, Austria 17 - 28 June . St. Wolfgang*.
- Cotteral, S. (1999). Key variables in language learning: what do learners believe about them. *System*, 593-613.
- Cotteral, S., & Crabbe, D. (2008). Learners talking: from problem to solution. En H. Reinders, & T. Lamb, *Learner and Teacher Autonomy: Concepts*,

- Realities and Responses* (págs. 125-141). Amsterdam: John Bejamins Publishing Company.
- Council for Cultural Cooperation. (1979). A European unit/credit system for modern language learning by adults:.. *Report of a symposium held at Ludwigshafen-am-Rhein, Germany 7 - 14 September* . Luwigshafen: Council of Europe.
- Council of Europe. (1991). Transparency and coherence in language learning in Europe: objectives, assessment and certification. In B. North (Ed.). Rüschlikon: ouncil for cultural cooperation.
- Council of Europe. (1998). *Language learning for european citizenship: final report (1989-96)*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe. (2000, October 15-17). 20th Session of the Standing Conference of the Ministers of Education of the Council of Europe. *Resolution on the European Language Portfolio*. Cracow.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coy, M. N. (2005). La autonomía de aprendizaje: el problema terminológico. *Odisea*, 145-160.
- Cubel, C. (28 de noviembre de 2005). El portfolio como instrumento de información, autoevaluaciój y atención a la diversidad lingüística y cultural para los alumnos. Zaragoza, Aragón, España.
- Dam, L. (1999). *Language Learning: from theory to classroom practice*. Dublin: Authentik Language Learning Resources.
- Davidson, N. (1995). International perspectives on cooperative and collaborative learning: an overview. *International Journal of Educational Research*, 197-200.

- Davidson, N., & Major, C. (2014). Boundary Crossings: Cooperative Learning, Collaborative Learning, and Problem Based Learning. *Journal of Excellence in College Teaching*, 7-55.
- Davidson, N., & Worsham, T. (1992). *Enhancing thinking through cooperative learning*. New York: Teachers College Press.
- de la Torre Gargallo, A. (2007). El Portfolio europeo de las lenguas y su aplicación en la Comunidad de Madrid. *Innovación y Formación*, 8-9.
- De Miguel, M. (2006). *Metodologías de enseñanza para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante en Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza.
- Deci, E., & Ryan, R. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. *Perspective on motivation* (pág. Vol 38). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Deci, E., & Ryan, R. (1991). Nebraska Symposium on motivation. En R. Dienstbier (Ed.), *A motivational approach to self: Integration and Personality*. 38, págs. 237-288. Nebraska: University of Nebraska Press.
- Del Pozo Andrés, M. d. (2002). El movimiento de la Escuela Nueva y la renovación de los sistemas educativos. En A. Triana, G. Ossenbach, & F. Sanz, *Historia de la Educación* (págs. 189-210). Madrid: UNED.
- Del Pozo Andrés, M. d. (2004). La Escuela Nueva en España: Crónica y semblanza de un mito. *Historia de la Educación*, 317-346.
- DeVries, R., & Kohlberg, L. (1987). *Programs of early education*. New York: Longman.
- Dewey, J. (1896). A pedagogical experiment. En J. Dewey, *Early works of John Dewey* (págs. 244-246). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1899). *The school and society*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1903). Democracy in education. En J. Dewey, *Middle works of John Dewey* (págs. 229-39). Carbondale: Southern Illinois University Press.

- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Kappa Delta Pi.
- Dewey, J. (1966). *Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Free Press.
- Díaz Martínez, J. (2012). Autonomía en la clase de L2. Actitud reflexiva y atmósfera afectiva, ejes de un aprendizaje ecológico-transformativo. *Revista Didáctica Español Lengua Extranjera*, 1-28.
- Dickinson, L. (1987). *Self instruction in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dickinson, L. (1987). *Self-Instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dickinson, L. (1992). *Learner Autonomy 2: Learner training for Language Learning*. Dublin: Authentik.
- Dolmans, D., & Snellen-Balendong, H. (1995). *Construcción de tareas*. Maastricht: Datawayse I Imprenta Universidad de Maastricht.
- Doolittle, P. (1994, April). *Teacher portfolio assessment*. Retrieved Noviembre 8, 2005, from <http://searcheric.org/digests/ed385608.html>.
- Esteve, O., Trenchs, M, Pujolà, J T, Arumí, M, & Birello, M. (2012). The ELP as a mediating tool for development of self-regulation in foreign language learning university contexts. En B. Kühn, & Pérez Cavana, M L (Eds), *Perspectives from the European Language Portfolio* (págs. 73-99). Oxo: Routledge.
- Estupiñan, D. (16 de Abril de 2007). Portfolio Europeo de las Lenguas. Tenerife, Comunidad Canaria, España.
- Fehse, R., Friedrich, J, & Kühn, B. (2011). EPOS, an ePortfolio for Language Learning. *ICT for Language Learning. 4th Edition*. Florencia: Simonelli Editori.
- Fernández Francés, R. (16 de Abril de 2007). El PEL de adultos: presentación del documento. Tenerife, Canarias, España.

- Fernández Lozano, J. (6 de Noviembre de 2006). Introducción al PEL en un colegio de Educación Infantil y Primaria. Murcia, Murcia, España.
- Fernández March, A. (2005). *Unizar*. Obtenido de <http://goo.gl/UleMcP>
- Fernández March, A. (2006). Metodologías Activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 35-56.
- Fernández Molero, J. (30 de Noviembre de 2009). Implicaciones metodológicas del e-PEL (+14). Madrid, Madrid, España.
- Ferragud, M., & García, C. (28 de Noviembre de 2005). Portfolio en el CEIP Balmes. Zaragoza, Aragón, España.
- Ferrière, A. (1924). *Transformemos la escuela*. Barcelona: Claraso.
- Ferrière, A. (1926). *La educación autónoma*. Madrid: P. Beltrán.
- Ferrière, A. (1971). *La Escuela Activa*. Madrid: Studium.
- Ferrière, A. (1972). *Problemas de la Educación Nueva*. Madrid: Zero.
- Ferriere, A. (1982). *La Escuela Activa*. Barcelona: Herder.
- Filho, L. (1964). *Introducción al estudio de la escuela nueva*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Foley, J. (1991). A pshycholinguistic Framework for Task- Based Approaches to Language Teaching. *Applied Linguistics*, 62-75.
- Fresquet i Fayos, R. (20 de Febrero de 2006). Guía Didáctica del Portfolio de Secundaria. Valencia, Comunidad Valenciana, España.
- Friedrich, J. (2013). MAGICC and EPOS-ePortfolio Systems for Slef-directed Language Learning in Higher Education. *11th Portfolio and Identity Conference* (págs. 183-184). London: Adpios.
- Gadotti, M. (2000). *Historia de las ideas pedagógicas*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Gal, R. (1978). Significado histórico de la Educación Nueva. En G. Mialaret, *Educación Nueva y mundo moderno*. Barcelona: Planeta.

- García Doval, F. (2005). El papel de los portafolios electrónicos en la enseñanza-aprendizaje. *Glosas Didácticas*, 112-119.
- García García, E. (1990). Los modelos educativos, en torno a la vieja polémica Escuela Nueva frente a Escuela Tradicional. *Didáctica Lengua y Literatura*.
- García García, R. (3 de Abril de 2007). Portfolio Europeo de las Lenguas. Experimentación del PEL de adultos en la E.O.I de Güimar. Tenerife, Comunidad Canaria, España.
- García López, R. (2008). Nuevas Metodologías. En L. Piquer, & M. Andreu Andrés, *Metodologías Activas* (págs. 3-4). Valencia: UPV.
- García Manzanares, N. (2015). La Enseñanza de Idiomas en la Universidad Española antes y después de la Implantación del Espacio Europeo de Educación Superior: el caso de la Universidad Rey Juan Carlos. Tesis Doctoral. Universidad Rey Juan Carlos, Madrid, España.
- García Pla, M. (20 de Febrero de 2006). La autoevaluación en el PEL de Secundaria. Valencia, Comunidad Valenciana, España.
- García Prieto, E. (3 de Diciembre de 2007). Jornada Formación Portfolio Europeo de las Lenguas. Madrid, Madrid, España.
- González Lanza, J. (23 de Marzo de 2007). El PEL en el IEs Estados del Duque. Sevilla, Andalucía, España.
- González López, J., & Cabezas Álvarez, Y. (2006 de Abril de 3). Experimentación del PEL de Adultos en Cantabria. Santander, Cantabria, España.
- Goullier. (2010). *Intergovernmental Language Policy Forum. The Right of learners to quality and equity in education-The role of linguistic and intercultural competences*. Geneva: Council of Europe.
- Grundy, S. (1998). *Productos o praxis del currículum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Hafner, C., Young, J., & Fisher, D. (2007). Shifting Hands: Supporting teachers in Facilitating Independent Learning. En A. Barfield, & S. Brown,



- Reconstructing Autonomy in Language Education: Inquiry and Education* (págs. 196-208). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Haines, K., & van Engen, J. (2012). Re-conceptualizing the ELP as a Web 2.0 Personal Language Learning Environment. *CercleS*, 129-144.
- Harri-Augstein, S., & Thomas, L. (1991). *Learning Conversations*. New York: Routledge.
- Henderson, R. (3 de abril de 2007). La introducción del PEL de Adultos en los cursos del Centro Universitario de Idiomas de la Universidad Rey Juan Carlos. Tenerife, Comunidad Canaria, España.
- Henderon, R. y García Manzanares, N. (2011) La adquisición de competencias en Idioma Moderno en la Universidad Rey Juan Carlos. En F. Labrador Arroyo, y R. Santero Sánchez (Coord). *Evaluación global de los resultados del aprendizaje en las titulaciones dentro del Espacio Europeo de Educación Superior* (págs. 221-233).Madrid: Dykinson.
- Hilgenheger, N. (2000). Johann Friedrich Herbart. *Prospects: the quarterly review of comparative education*, 649-664.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Holec. (2008). Foreword. En T. y. Lamb, *Learner and Teacher Autonomy* (pág. 2008). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Huber, G. (2008). Aperiñdizaje activo y metodologías educativas. *Revista de Educación*, 59-81.
- I, M. (2000). Teacher Autonomy. En B. Sinclair, I. McGrath, & T. Lamb, *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: future directions*. Harlow: Longman.
- Irún, M., Permanyer, D, & Soler, S. (1 de diciembre de 2008). Macarena in Finlandia: una aproximación al plurilingüismo y al portfolio. Madrid, Madrid, España.
- Jiménez Raya, M. (2009). Aprendizaje centrado en el alumno: desarrollo de la autonomía del aprendiz de lenguas extranjeras. *Revista Didáctica de Español Lengua Extranjera*, 41-62.

- Johnson, D., & Johnson, R. (1989). *Cooperation and competition: Theory and Research*. Minnesota: Interaction Book Company.
- Johnson, D., & Johnson, R.T. (1987). *Learning together and alone*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Johnson, D., Groh, S., & Allen, D. (2000). *The power of problem based learning*. Stylus.
- Johnson, R. T., Johnson, D. W., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Kagan, S. (1989). The structural Approach to cooperative learning. *Educational Leadership*, 12-15.
- Kagan, S., & Kagan, M. (1994). The Structural Approach: Six keys to cooperative. En Y. Sharan, & S. (. Sharan, *Handbook of Cooperative learning methods* (págs. 115-133). Wesport: Greenwood Press.
- Kagan, S., & Kagan, M. (2009). *Kagan cooperative learning*. San Clemente: Kagan Publishing.
- Keith, P., Ramsden, P., & Lewing, J. (1980). *Independent Study: Two examples from English Higher Education*. Lincoln: Open University Press.
- Kelly, G. (1992 (New edition)). *The psychology of personal constructs*. London: Routledge.
- Kenny, B. (1993). For more Autonomy. *System*, 431-442.
- Khokhar, S. (30 de Noviembre de 2009). Presentación de la aplicación europass mobility. Madrid, Madrid, España.
- Kilpatrick, W. (1921). *The project method*. New York: Teachers College Press.
- Kjisky, F. (2007). Ten years in autonomy: reflections on the ALMS programme. En D. Gardner, *Learner Autonomy 10: Integration and Support* (págs. 113-126). Dublin: Authentik.
- Klenowski, V. (2012). *Desarrollo del Portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid: Narcea.

- Kohonen, V. (1992). Experiential language learning: second language learning as cooperative learner education. En D. Nunan, *Collaborative language learning and teaching* (págs. 14-39). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kohonen, V. (1992). *Foreign language learning as learner education: facilitating self-direction in language learning*. Strasbourg: Council of Europe.
- Kohonen, V. (2000). *Student reflection in portfolio assessment: making language learning more visible*. Recuperado el 18 de noviembre de 2011, de <http://www.uta.fi/laitokset/okl/tokl/projektit/eks/pdf/babylonia100.pdf>.
- Kohonen, V. (2002). From isolation to interdependence in ELT. supporting teacher development through a university-school partnership. En J. Edge (Ed.), *IATEFL YearBook on continuous professional development*. Kent: University of Kent.
- Kohonen, V. (2002). The European language portfolio: from portfolio assessment to portfolio oriented language learning. *Quo Vadis foreign language education*. Tampere, Finlandia: Publications of the Department of Teacher Education.
- Kohonen, V. (2003). Students autonomy and the teacher's professional growth: fostering a collegial school culture in language teacher education. En D. Little, E. Ushioda, & J. Ridley, *Learner autonomy in the foreign language classroom: teacher, learner, curriculum and assessment* (págs. 147-159). Dublin: Authentik.
- Kohonen, V., & Westhoff, G. (2000). Council of Europe. *Enhancing the pedagogical aspects of the European Language Portfolio*. Estrasburgo: Council of Europe. Recuperado el 3 de marzo de 2012, de <https://goo.gl/29qIO2>.
- Kühn, B., & Cavana, M. L. (2012). *Perspectives from the European Language Portfolio*. New York: Routledge.
- Kühn, B., & Friedich, J. (24 de 01 de 2017). Understanding EPOS. Bremen, Alemania.

- Labrador Piquer, M. J., & Andreu Andrés, M. (2008). *Metodologías Activas*. Valencia: Editorial de la UPV.
- Lamb, T., & Reinders, H. (2008). *Learner Autonomy. Concepts, realities and responses*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Language Policy Division. (2000, (rev 2004)). *European Language Portfolio: Principles and guidelines*. Retrieved Octubre 2008, from [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guidelines\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guidelines_EN.pdf).
- Lenz, P., & Schneider, G. (2000). *European Language Portfolio: Guide for developers*. Recuperado en noviembre 2008, de [http://www.coe.int/t/DG4/Portfolio/documents\\_intro/Eguide.pdf](http://www.coe.int/t/DG4/Portfolio/documents_intro/Eguide.pdf).
- Lenz, P., & Schneider, G. (2000). *European Language Portfolio: Guide for developers*. Recuperado el noviembre de 2008, de [http://www.coe.int/t/DG4/Portfolio/documents\\_intro/Eguide.pdf](http://www.coe.int/t/DG4/Portfolio/documents_intro/Eguide.pdf).
- Lenz, P., & Schneider, G. (2002). *Developing the Swiss version of the European Language Portfolio*. Recuperado el 13 de octubre de 2008, de [www.coe.int/t/DG4/Portfolio/documents/case\\_studies\\_CEF.doc](http://www.coe.int/t/DG4/Portfolio/documents/case_studies_CEF.doc).
- Liang, X., Mohan, B., & Early, M. (1998). Issues of Cooperative Learning in ESL Classes: A literature Review. *TESL Canada Journal*, 13-23.
- Lilama. (15 de diciembre de 2016). *Lilama*. Obtenido de Lilama: <https://goo.gl/0sHTIO>
- Lingualevel. (2009). *Lingualevel*. Retrieved from [www.lingualevel.ch](http://www.lingualevel.ch)
- Little, D. (2001). *European Language Portfolio: Strategies for dissemination in the framework of the European Year of Languages 2001*. Strasbourg: Council of Europe.
- Little, D. (2002). *2nd European Language Portfolio Seminar*. Turin: Council of Europe.
- Little, D. (2002). *3rd European Language Portfolio Seminar*. Luxemburgo: Council of Europe.

- Little, D. (2003). *4th European Language Portfolio Seminar*. Istanbul: Council of Europe.
- Little, D. (2004). *5th European Language Portfolio Seminar*. Madrid: Council of Europe.
- Little, D. (2005). *6th European Language Portfolio Seminar*. Moscow: Council of Europe.
- Little, D. (2006). *7th European Language Portfolio Seminar*. Vilnius: Council of Europe.
- Little, D. (2009). *8th European Language Portfolio Seminar*. Graz: Council of Europe.
- Little, D. (1991). *Learner Autonomy: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik Language Learning Resources.
- Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 175-182.
- Little, D. (2003). *The European Language Portfolio in use*. Recuperado el 8 de abril de 2009, de [www.coe.int/portfolio](http://www.coe.int/portfolio).
- Little, D. (2003). *The European Language Portfolio in use*. Obtenido abril 8, 2009, from [www.coe.int/portfolio](http://www.coe.int/portfolio).
- Little, D. (2007). IATEFL Learner Autonomy SIG. In U. o. Warwick (Ed.), *Learner Autonomy in language learning: widening the circle*. Warwick.
- Little, D. (2007). Reconstructing Learner and Teacher Autonomy in Language Education. En A. Barfield, & S. H. Brown, *Reconstructing Autonomy in Language Education* (págs. 1-13). New York: Palgrave MacMillan.
- Little, D. (2009). The European Language Portfolio: where pedagogy and assessment meet. *International Seminar on the European Language Portfolio* (p. Document 4). Graz: Council of Europe.
- Little, D. (2009). The European Language Portfolio: where pedagogy and assessment meet. *International Seminar on the European Language Portfolio* (pág. Document 4). Graz: Council of Europe.

- Little, D. (2012). The European Language Portfolio: history, key concerns, future prospects. En B. Kühn, & M. Pérez Cavana, *Perspectives from the European Language Portfolio* (págs. 7-21). Oxon: Routledge.
- Little, D. (2016). The European Language portfolio: Time for a fresh start? *International Online Journal of Education and Teaching*, 162-172.
- Little, D. (4 de Marzo de 2016). *ELP-TT*. Obtenido de [http://archive.ecml.at/mtp2/Elp\\_tt/Results/index.html](http://archive.ecml.at/mtp2/Elp_tt/Results/index.html)
- Little, D. (Julio de 2006). [http://archive.ecml.at/mtp2/Elp\\_tt/Results/PagEF/e06.html](http://archive.ecml.at/mtp2/Elp_tt/Results/PagEF/e06.html). Recuperado el 5 de abril de 2013, de ECML: [http://archive.ecml.at/mtp2/Elp\\_tt/Results/DM\\_layout/00\\_10/06/06%20Supplementary%20text.pdf](http://archive.ecml.at/mtp2/Elp_tt/Results/DM_layout/00_10/06/06%20Supplementary%20text.pdf)
- Little, D., & Percklová, R. (2002). *The European Language Portfolio: a guide to teachers and teacher trainers*. Obtenido noviembre 18, 2011, de <https://goo.gl/z21dV4>.
- Little, D., & Percklová, R. (2002). *The European Language Portfolio: a guide to teachers and teacher trainers*. Recuperado el 18 de noviembre de 2011, de [http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/Publications/ELPguide\\_teacherstrainers\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/Publications/ELPguide_teacherstrainers_EN.pdf).
- Little, D., Goullier, F., & Hughes, G. (2011). *The European Language Portfolio: the story so far (1991-2011)*. Estrasburgo: Council of Europe.
- Little, D., Goullier, F., & Hughes, G. (2011). *The European Language Portfolio: the story so far (1991-2011)*. Estrasburgo: Council of Europe.
- Little, D., Ridley, J., & Ushioda, E. (2002). *Towards Greater Autonomy in the Foreign Language Classroom*. Dublin: Authenik.
- Littlewood, W. (1999). Defining and developing autonomy in East Asian contexts. *Applied Linguistics*, 71-94.

- Llorán González, S. (6 de noviembre de 2006). Políticas lingüísticas europeas: El MCER, el PEL, Tratamiento integrado de lenguas y Europass. Murcia, Murcia, España.
- Lobato Fraile, C. (1997). Hacia una comprensión del aprendizaje cooperativo. *Revista de Psicodidáctica*, 59-76.
- Lolipop. (24 de enero de 2017). *Lolipop*. Obtenido de <http://lolipop-portfolio.eu/>
- López Fernández, O. (30 de noviembre de 2009). Aproximaciones al uso de portfolios en formato digital en el ámbito europeo. Madrid, Madrid, España.
- Lorenzo, L. (1958). *La Educación Nueva*. Buenos Aires: Losada.
- Lyons, N. (1998). Constructing Narratives for Understanding: Using Portfolio Interviews to Scaffold Teacher reflection. En N. (. Lyons, *With Portfolio in hand: Validating the New Teacher Professionalism* (págs. 103-109). New York: Teachers College Press.
- Maastricht University. (28 de May de 2016). *Maastricht University*. Obtenido de Maastricht University: <https://goo.gl/V1CE7M>
- MacGrath, I. (2000). Teacher Autonomy. En B. Sinclair, & T. Lamb, *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: future directions* (págs. 100-110). Harlow: Pearson Education.
- Magallón, L. (28 de noviembre de 2005). Claves para un Plan de Acción. Zaragoza, Aragón, España.
- Marín Ibañez, R. (1976). Los ideales de la Escuela Nueva. *Revista de Educación*, 23-42.
- Martínez Ginés, V. (6 de noviembre de 2006). Portfolio Europeo de Lenguas. Murcia, Murcia, España.
- Martínez Sallés, M. (3 de diciembre de 2007). Portfolio y evaluación. Madrid, Madrid, España.
- Mayhew, K., & Edwards, A. (1966). *The Dewey School*. Nueva York: Atherton.

- Mendoza Rosales, C. (3 de mayo de 2010). *Portafolio Pedagogía 2010*. Obtenido de <http://goo.gl/TZYHqj>
- Meyer, C., & Jones, T. (1993). *Promoting active learning: Strategies for the college classroom*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Mighetto, D., & Söhrman, I. (2008). eELP: El Portfolio Electrónico de las Lenguas. *Moderna Sprak*, 142-156.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2006). *Propuesta: La organización de las enseñanzas universitarias en España*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2007). *Experiencia piloto de aplicación del Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) en diferentes centros educativos de España*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ministerio de Educación, C. y. (21 de enero de 2015). ECD/65. Madrid.
- Montalvo, F. T., & González Torres, M. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*.
- Morales, P., & Landa, V. (2004). Aprendizaje Basado en Problemas. *Theoria*, 145-157.
- Morera, I., Climent, M<sup>a</sup> J, Iborra, S, & Atienza, J. (2008). Aprendizaje cooperativo. En M. Labrador Piquer, & Andreu Andrés M<sup>a</sup>A (Eds), *Metodologías Activas* (págs. 45-56). Valencia: UPV.
- Mundiñano, I., & Santos, P. (20 de febrero de 2006). La experimentación PEL en Navarra: 2004-2006. Valencia, Comunidad Valenciana, España.
- Myers, J. (1991). Cooperative or collaborative learning: towards a constructive. *Cooperative learning*, vol 11.
- Nakahama, Y., Tyler, A., & Van Lier, L. (2001). Negotiation of meaning in conversational and information gap activities: A comparative discourse analysis. *TESOL Quarterly*, 377-405.
- Narváez, E. (2006). Una mirada a la escuela nueva. *Educere. Artículos Arbitrados*, 629-636.



- Norman, G., & Schmidt, H.G. (1992). The Psychological Basis of Problem-Based-Learning: A review of the Evidence. *Academic Medicine*, 557-565.
- Nunan, D. (1998). *Second Language Teaching and Learning*. Boston: Heinle and Heinle.
- Núñez, J. C., Solano, P., González-Pineda, J. A., & Rosário, P. (2006). El Aprendizaje Autorregulado como medio y meta de la educación. *Papeles del Psicólogo*, 139-146.
- Organismo Autónomo de Programas Europeos. (2004). *Europass*. Obtenido noviembre 18, 2001, de <http://www.oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/europass.html>.
- Organización para la Cooperación y el desarrollo Económicos. (2017, febrero 3). *Programme for International Student Assessment*. Obtenido de <https://goo.gl/m7sQXo>
- Palacios, J. (1984). *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Barcelona: Laia.
- Palomares Ruiz, A. (2011). El modelo docente universitario y el uso de nuevas metodologías en la enseñanza, aprendizaje y evaluación. *Revista de Educación*, 591-604.
- Panitz, T. (1997). *Collaborative versus cooperative learning-a comparison of the two concepts which will help us understand the underlying nature of interactive learning*. Recuperado el 26 de marzo de 2012, de <http://home.capecod.net/~tpanitz/tedsarticles/coopdefinition.htm>
- Parlamento Europeo. (2004). Resolución legislativa del Parlamento Europeo sobre la propuesta de Decisión del Parlamento Europeo y del Consejo relativa a un marco único para la transparencia de las cualificaciones y competencias. Bruselas: Parlamento Europeo.
- Peñalosa Castro, E., Landa Durán, P., & Vega Valero, C. Z. (2006). Aprendizaje Autorregulado: una revisión conceptual. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(2). Recuperado el 28 de febrero de 2016, de <http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol9num2/vol9n2art1.pdf>

- Pericacho Gómez, F. J. (2014). Pasado y presente de la renovación pedagógica en España (de finales del siglo XIX a nuestros días). Un recorrido a través de escuelas emblemáticas. *Revista Complutense de Educación*, 47-67.
- Pitarch, A. (30 de noviembre de 2009). Presentación y descripción del ePEL (+14), Madrid.
- Potts. (1981). One-to-one learning. En D. Boud, *Student Autonomy in Learning*. London: Kogan Page.
- Powell, J. (1981). Moving towards independent learning. En D. Boud, *Developing Student Autonomy in Learning*. London: Kogan Page.
- Powell, J. (2002). Reducing teacher control. En D. Boud, *Developing Student Autonomy in Learning* (págs. 109-119). New York: Taylor and Francis Group.
- Prince, M. (2004). Does Active Learning Work? A Review of the research. *Journal of Engineering Education*, 223-231.
- Quitona, L. C. (2002). *El portafolio de aprendizaje en la formación de educadores: una herramienta para evidenciar procesos*. Obtenido noviembre 13, 2008, de <http://www.ut.edu.co/profesores/lcq/portafolio.htm>.
- Quitona, L. C. (2002). *El portafolio de aprendizaje en la formación de educadores: una herramienta para evidenciar procesos*. Recuperado el 13 de Noviembre de 2008, de <http://www.ut.edu.co/profesores/lcq/portafolio.htm>.
- Ranzani, M. S., Solanas Saura, S., Aymerich, M., & Brudaga Terradellas, R. (2011). Autogestión en el proceso de Aprendizaje: el viaje a Ítaca. *Univest 2011*. Girona.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española, 23ª.ed.* Madrid: Espasa.

- Reynolds, J. (1990). *El método del caso y la formación en gestión*. Valencia: IMPIVA y Consellería de Industria, Comercio y Turismo de la Generalitat Valenciana.
- Riley, P. (1987). From self-access to self-direction. En J. A. Coleman, & R. Towell (Ed.), *The Advanced Language Learner* (págs. 75-88). London: CILT.
- Riley, P. (1988). The ethnography of autonomy. *ELT Documents*, 12-34.
- Robinson, R. D. (1995). *Helping adults learn and change*. Wisconsin: Omnibook Co.
- Rockwood, R. (junio de 1995). Cooperative and Collaborative learning. *National Teaching and Learning Forum*. Madison, Wisconsin, Estados Unidos.
- Rodríguez Sánchez, M. (2011). Metodologías docentes en el EEES: de la clase magistral al portafolio. *Tendencias Pedagógicas*, 83-103.
- Rogers, C. (1983). *Freedom to learn for the 80s*. New York: Merrill.
- Rosário, P., Núñez, J., & González-Pienda, J. (2004). Stories that show how to study and how to learn: an experience in Portuguese school system. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 131-144.
- Roselló, P. (1974). *Teoría de las corrientes educativas*. Barcelona: Promoción cultural.
- Rousseau, J. J. (1973). *Emilio o la educación*. Barcelona: Fontanela.
- Ruano Madrid, A., & García Almaraz, M. (3 de abril de 2006). Portafolio Europeo de las Lenguas (+16). Santander, Cantabria, España.
- Sáez Pérez, M. P. (2011). *Metodologías Activas y Aprendizaje. Propuesta de innovación en el grado de ingeniería de edificación*. Granada: Universidad de Granada.
- Salaberri, S. (23 de marzo de 2007). Portafolio de Secundaria. Sevilla, Andalucía, España.
- Santos Maldonado, C. (3 de abril de 2006). Aprender a aprender: portafolio de recursos. Santander, Cantabria, España.

- Schärer, R. (2002). *Final Report: A European Language Portfolio Pilot Project Phase. 1998-2000*. Strasbourg: Council for Cultural Cooperation Committee.
- Schärer, R. (2004). *A European Language Portfolio: from piloting to implementation (2001-2004)*. Strasbourg: Council of Europe.
- Schärer, R. (2005). *European Language Portfolio: Interim Report 2005 with executive summary*. Strasbourg: Council of Europe.
- Schärer, R. (2006). *European Language Portfolio: Interim Report 2006*. Strasbourg: Council of Europe.
- Schärer, R. (2007). *European Language Portfolio: Interim Report 2007*. Estrasburgo: Council of Europe.
- Schärer, R. (2008). *European Language Portfolio: interim report 2007*. Strasbourg: Council of Europe.
- Schärer. (2012). Twenty years of a common European project. En B. Kühn, & M. Pérez Cavana, *Perspectives from the European Language Portfolio* (págs. 46-58). Oxo: Routledge.
- Schugurensky, D. (25 de May de 2001). *McMaster University introduces problem-based learning in medical education*. Obtenido de Selected moments of the 20th century: <http://goo.gl/nHU80r>
- SEPIE. (24 de noviembre de 2016). *SEPIE*. Obtenido de <https://goo.gl/ZaQt4B>
- Serrador, R. (20 de febrero de 2006). Experiencias de Portfolio en el Aula: La Nostra Escola Comarcal. Valencia, Comunidad Valenciana, España.
- Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid. (2008). *Aprendizaje Basado en Problemas*. Madrid.
- Sharan, Y., & Sharan, S (Eds). (1994). *Handbook of Cooperative Learning methods*. Westpot: Greenwood Press.
- Shaw, J. (2008). Teachers working together. En T. Lamb, & H. Reinders, *Learner and teacher autonomy. Concepts, realities and responses* (págs. 187-203). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

- Sheils, J. (1988). *Communication in the modern languages classroom*. Strasbourg: Council of Europe.
- Slavin, R. (1992). When and why does Cooperative Learning increase achievement? Theoretical and empirical perspective. En Hertz-Lazarowitz, & Miller, N (Eds), *Interaction in cooperative groups. The theoretical anatomy of group learning* (págs. 145-173). New York: Cambridge University Press.
- Smith, R. (2001). Learner and teacher development: Connections and constraints. *The Language Teacher*, 43-44.
- Smith, R. (2003). Teacher Education for teacher-learner autonomy. *Symposium for Language Teachers Educators: Papers from Three IALS Symposia* (págs. (CD-ROM)). Edimburgo: IALS, Universidad de Edimburgo.
- Smith, R. (5 de noviembre de 2015). *Warwick*. Recuperado el 12 de Marzo de 2016, de <http://goo.gl/n6sJXT>.
- Smith, R., & Erdogan, S. (2008). Teacher-Learner autonomy. En T. Lamb, & H. Reinders, *Learner and Teacher autonomy: concepts realities and responses* (págs. 83-103). Amsterdam: John Benjamins.
- Sotroëtard. (1994). Johan Heinrich Pestalozzi. *Perspectivas*, 299-313.
- Stevick, E. W. (1976). *Memory, meaning and method: Some psychological perspectives on Language Learning*. Rowley: Newbury House Publishers.
- Stoicheva, M., Hughes, G., & Speitz, H. (2009). *The European Language Portfolio: An Impact Study*. Estrasburgo: Council of Europe.
- Stoicheva, M., Hughes, G., & Speitz, H. (2009). *The European Language Portfolio: An Impact Study*. Estrasburgo: Council of Europe.
- Sturtridge, G. (1982). Individualised Learning: What are the Options for the Classroom teacher? En M. Geddes, & G. Sturtridge (Edits.), *Individualisation* (págs. 8-14). London: Modern English Publications.
- Tan, O. (2003). *Problem Based Learning Innovation: Using problems to power Learnign in the 21st century*. Singapore: Thomson Learning.

- Thavenius, C. (1999). Teacher autonomy for learner autonomy. En S. Cotteral, & D. Grabbe, *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change*. Frankfurt: Peter Lang.
- Tiana Ferrer, A. (2010). Principios de Adhesión y fines de la Liga Internacional de la Educación Nueva. *Transatlántica de Educación*, V, 43-48.
- Torres Díaz, R. (10 de Setiembre de 2007). *Metodologías Activas y nuevos Enfoques Pedagógicos*. Obtenido de Monografias.com: <http://goo.gl/0BzMzx>
- Trebbi, T. (2008). Freedom- prerequisite for language autonomy? En T. Lamb, & H. Reinders, *Learner and Teacher Autonomy. Concepts, realities and responses* (págs. 33-46). Amsterdam: John Benjamins.
- Trim, J. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Trim, J. (1997). *Modern Languages in the Council of Europe 1954-1997. International cooperation in support of lifelong language learning for effective communication, mutual cultural enrichment and democratic citizenship in Europe*. Strasbourg: Council of Europe Language Policy Division.
- Trujillo, F. (2002). Aprendizaje Cooperativo para la enseñanza de la lengua. *Publicaciones*, 147-162.
- Trujillo, F. (23 de Marzo de 2007). Del MCER al PEL: Implicaciones en la enseñanza-aprendizaje de lenguas. Sevilla, Andalucía, España.
- Tumposky, N. (1982). The learner on his own. En M. Geddes, & G. Sturtridge (Edits.), *Individualisation* (págs. 4-7). London: Modern English Publications.
- Tur, G. (28 de Noviembre de 2005). El portfolio Europeo de las lenguas en el aula de primaria. Zaragoza, Aragón, Epaña.

- Underhill, A. (1992). The role of groups in developing teacher self-awareness. *ELT Journal* 46, 71-80.
- Università degli Studi di Milano (Coord). (12 de 3 de 2016). The electronic European Language Portfolio: a guide for teachers. Milan.
- Vaquerizo, B., & Gonzalo, H. (2012). Experiencia de aprendizaje con metodologías activas y evaluación continua. *JENUI 2012* (págs. 41-48). Ciudad Real: JENUI.
- Vieira, F. (1997). Teacher development for learner autonomy: Ideas from an in-service teacher training project. *English Language Teaching News*, 61-67.
- Vieira, F. (1999). Pedagogy for autonomy: Teacher development and pedagogical experimentation- An in service teacher training project. En S. Cotteral, & D. Crabbe, *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effective change* (págs. 149-158). Frankfurt: Peter Lang.
- Vieira, F. (2007). Teacher development through Inquiry: Getting started. En A. Barfield, & S. Brown, *Reconstructing Autonomy in Language Education: Inquiry and Innovation* (págs. 15-30). New York: Palgrave MacMillan.
- Villardón Gallego, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*(24), 57-76.
- Vizcarro, C., & Juárez, E. (2008). ¿Qué es y como funciona el aprendizaje basado en problemas? En J. (. García- Sevilla, *El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria* (págs. 17-36). Murcia: Editum.
- Voller, P. (1997). Does the teacher have a role in autonomous learning? En P. Benson, & P. Voller, *Autonomy and Independence in Language Learning* (págs. 112-120). London: Longman.
- W, A. (2014). Problem Based Learning (PBL): How to implement, strategize, and infuse PBL in engineering program. *Qscience Proceedings* (págs. 2-9). Qatar: Bloomsbury Qatar Foundation journals.
- Wall. (2003). Freedom as a political idea. *In Autonomy*, 307-334.

- Wang, M., & Peeverly, S. (1986). The self-instructive process in classroom learning contexts. En Good, *Contemporary Educational Psychology* (págs. 370-404). New York : Longman.
- Wenden, A. (1991). *Learner Strategies for learner autonomy: planning and implementing learner training for language learners*. Hertfordshire: Prentice Hall.
- Westbrook, R. (1993). John Dewey. *Perspectivas*, 289-305.
- White, C. (2007). Autonomy Independence and control: mapping the future of distance language learning. En D. Gardner, *Self-access distance learning and language advising* (págs. 56-71). Dublin: Trinity College.
- Wright, T. (1987). *Roles of teachers and learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Zhoulin, R. (2007). Learners beliefs about self-regulation: adressing autonomy in the Chinese ELT context. En P. Benson, *Teacher and learner perspectives* (págs. 61-84). Dublin: Ireland.
- Zimmerman, B. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: an analysis of exemplary instructional models. En S. y. Zimmerman, *Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice* (págs. 1-19). New York: Guilford Press.
- Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. En M. Boekarts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner, *Handbook of self-regulation* (págs. 13-39). London: Academic Press.
- Zimmerman, B. (2002). Becoming Self-Regulated Learner: An overview. *Theory into Practice*, 64-72.