

BORDÓN

Revista de Pedagogía



Volumen 70
Número, 2
2018

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA

CAMBIO DE PERSPECTIVA EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS: HACIA LA AUTONOMÍA CON EL e-PEL (PORTFOLIO EUROPEO DE LAS LENGUAS ELECTRÓNICO)

A change of perspective in language learning: towards student autonomy with the eELP (Electronic European Language Portfolio)

MARIO-JESÚS MIRA-GIMÉNEZ
Escuela Oficial de Idiomas de Alicante

DOI: 10.13042/Bordon.2018.5667

Fecha de recepción: 31/03/2017 • Fecha de aceptación: 29/01/2018

Autor de contacto / Corresponding Author: Mario-Jesús Mira-Giménez. E-mail: mariojmira@gmail.com

INTRODUCCIÓN. El cambio de enfoque propugnado por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MERCL), implementado mediante las TIC, ha dado lugar al e-PEL (Portfolio Europeo de las Lenguas Electrónico). Este nuevo modelo implica un cambio en la metodología, que se beneficia de las nuevas formas de gestionar la información e interactuar con el Entorno Personal de Aprendizaje. **MÉTODO.** Este artículo analiza el fomento de la autonomía a través del e-PEL mediante los datos recopilados en un estudio cualitativo llevado a cabo en un grupo de alumnos de alemán (nivel A2.1) de la Escuela Oficial de Idiomas de Alicante entre octubre de 2016 y febrero de 2017. El propósito de este estudio radica en analizar la progresión de los alumnos en tres subsecciones del apartado “Aprender a aprender del e-PEL: Reflexión y organización”, “Aprender lo nuevo” y “Fijar lo aprendido”. **RESULTADOS.** Si se analizan los resultados, se llega a la conclusión de que el e-PEL ha fomentado el cambio del centro de atención desde el docente al estudiante. Asimismo, el aprendizaje significativo ha implicado que las actividades se han tenido que adaptar al alumno en lo que respecta a objetivos, contenidos y tareas, respondiendo así a las necesidades del aprendiz, de tal manera que se han podido integrar y reestructurar en su mundo de experiencias. **DISCUSIÓN.** La motivación de todos los alumnos ha aumentado y han desarrollado confianza en sí mismos gracias a la formulación positiva de sus capacidades mediante rúbricas. A pesar del progreso en la autonomía, el tiempo de aplicación ha sido insuficiente para implementar todas las capacidades que integran el aprendizaje autónomo.

Palabras clave: *Aprendizaje a distancia, Aprendizaje a través de la experiencia, e-PEL y Aprendizaje de lenguas.*

Introducción

El MCERL (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas) está destinado a los profesionales del ámbito de los idiomas y tiene como fin posibilitar la reflexión sobre los objetivos y la metodología de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas (Leung y Scarino, 2016), al igual que fomentar la comunicación entre ellos y facilitar una fundamentación común para el desarrollo curricular, la elaboración de programas, manuales y materiales de enseñanza, exámenes y criterios de evaluación (Purpura, 2016). Si se unifican los contenidos y los certificados lingüísticos, se puede promover la movilidad entre los ámbitos educativo y profesional.

El e-PEL (Portfolio Europeo de las Lenguas Electrónico) es una aplicación electrónica alojada en un servidor institucional central, que cuenta con contraseña y protección de datos, que permite el acceso desde cualquier punto con conexión a Internet. Los alumnos pueden registrar su aprendizaje de idiomas y experiencias culturales, ya sea en el ámbito académico, como fuera de él (Cuenca y Lorente, 2015). Se caracteriza porque es propiedad del usuario para ser gestionado y actualizado durante toda su vida. Asimismo, constituye una herramienta de autoevaluación, ya que el titular puede evaluar su competencia lingüística a sí mismo (Rodríguez, 2013). Además, constituye una herramienta pedagógica para el aprendizaje de idiomas e informativa de su competencia lingüística. El e-PEL se basa en el MCERL y está especialmente diseñado para mejorar la calidad del aprendizaje y el uso de idiomas (López, 2015).

El e-PEL tiene por objetivo la aplicación de las TIC para difundir la enseñanza y el aprendizaje de todas las lenguas nacionales o regionales europeas, ya que no hace ninguna distinción entre las lenguas de aprendizaje (Álvarez, 2012). Asimismo, el e-PEL promueve el desarrollo de los vínculos e intercambios con instituciones y personas de todos los niveles del sistema educativo con el fin de ofrecer a todos la posibilidad de

compartir la experiencia del aprendizaje auténtico de la lengua y la cultura (Broek y Van den Ende, 2013). La finalidad del e-PEL es facilitar el aprendizaje permanente de idiomas a través de la provisión de los recursos metodológicos, tales como la reflexión y el aprendizaje cooperativo, necesarios para que los alumnos sean conscientes de la diversidad lingüística y cultural de Europa (Edwards y López, 2008). La metodología propuesta por el MCERL también se aplica al profesorado a través del portfolio docente (Pastor Cesteros, 2013).

El e-PEL pretende estimular y fomentar el aprendizaje temprano de lenguas modernas y su continuidad en la transición de un ciclo educativo a otro y a lo largo de la vida, fuera también de la enseñanza reglada (López, 2014). De esta manera, se desarrollan formas de evaluación y reconocimiento del aprendizaje de lenguas (Berodia, 2014), que no solo consideran el resultado, sino también el proceso. A tales efectos, el e-PEL va acompañado de políticas y medios adecuados que persiguen su instauración en todas las etapas del sistema educativo para su continuación fuera de la enseñanza reglada (Byram y Parmenter, 2012), como es el caso de las Enseñanzas de Régimen Especial, entre ellas, las Enseñanzas de Idiomas en la EOI (Escuela Oficial de Idiomas), cuyo nuevo currículum está regulado por el Real Decreto 1041/2017.

Marco teórico

A partir de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante, EEES), los alumnos se han convertido en los actores centrales del proceso de adquisición de la lengua, los cuales deben desarrollar las competencias y las estrategias necesarias para llevar a cabo las tareas y actividades para participar de forma eficaz en situaciones comunicativas (Mexi y Vlachos, 2014). No obstante, hasta la publicación del MCERL los alumnos tendían a asumir un papel relativamente pasivo sin tomar la iniciativa de planear y gestionar su proceso de aprendizaje.

Los alumnos aprendían realizando las tareas encomendadas por el docente o el libro de texto, mientras duraba la escolarización, pero cuando habían terminado sus estudios, no sabían aprender de manera autónoma. Esta autonomía en el aprendizaje se promueve si la competencia de aprender a aprender supone un aspecto caudal del aprendizaje de lenguas, la cual implica por parte del alumnado una mayor consciencia de la forma en que aprenden, de sus dificultades y de las estrategias que contribuyen a su resolución (Salehi, Ebrahimi, Sattar y Shojaee, 2015). La capacidad de autogestión del aprendizaje no se restringe al ámbito extraescolar, sino también al contexto educativo, ya que los aprendices deben poder determinar sus objetivos, materiales y métodos de aprendizaje en función de sus propias necesidades, motivaciones, características y recursos (Barona, 2015). Este aspecto cobra especial relevancia en el e-PEL, ya que una de sus partes se dedica a aprender a aprender, es decir, al aprendizaje estratégico y al desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de lenguas.

La autonomía en el aprendizaje hace referencia a la capacidad de responsabilizarse del aprendizaje propio (Holec, 1981). De esta manera, el aprendiz autónomo desarrolla la habilidad de fijar sus propios objetivos, los contenidos y la progresión, gestionando y evaluando todo el proceso (Fallah y Abdolrezapour, 2016). La autonomía en el aprendizaje implica reflexión crítica, toma de decisiones y acción independiente (Little, 2010), lo que se traduce en aprendizaje significativo, ya que el alumno pasa a aplicar sus conocimientos a contextos más amplios. Benson y Voller (2014: XI) enumeran los cinco principios que definen la autonomía en el aprendizaje de lenguas: la conductividad de las situaciones, las competencias, la habilidad, la responsabilidad y los derechos:

Assess the conduciveness of the situations (the contexts of learning), the skills learners need to refine and develop, the capacity of ability that needs to be enhanced, the responsibility that needs to be encouraged and the rights to learn that need to be asserted¹.

La autonomía tiene un carácter social en el aprendizaje. Huang y Benson (2013) determinan tres aspectos, que conforman la capacidad de control del aprendizaje: habilidad, deseo y libertad. Las decisiones que toman los alumnos respecto a su aprendizaje dependerán de influencias sociales y culturales. De igual manera, su reacción a estos factores se verá afectada por la visión de sí mismos y de su identidad como estudiante de lengua (Butler, 2016). Benson (2013) considera que el aspecto social de la autonomía en el aprendizaje está íntimamente relacionado con el desarrollo personal.

La noción básica de que aprendemos de los demás es uno de los pilares del MCERL (Gholami, 2016). Las TIC en general y los e-portfolios en particular facilitan el contacto con los demás compañeros de aprendizaje, de manera que fomentan el aprendizaje social. Asimismo, la aparición de las TIC ha revolucionado las relaciones humanas, en general, y el aprendizaje, en particular. Vivimos en una sociedad en la que la innovación, la información y el conocimiento son rasgos fundamentales y los sistemas de comunicación la abren al exterior, produciéndose una sociedad en red, al estar todo conectado con todo (Koh, 2016). La sociedad de la información ha revolucionado las formas de acceso al conocimiento, la red se ha convertido en la fuente prioritaria de saber e Internet ahora ocupa el monopolio de conocimiento que durante siglos ha ostentado la universidad (Barrot, 2016). El aprendizaje tiende a internacionalizarse porque el conocimiento es global y el mismo mercado de trabajo al que van acceder los ciudadanos rebasa las fronteras nacionales (Álvarez-Mayo, 2016). Una estrategia de internacionalización es el MCERL, en general, y el e-PEL, en particular, a través de los cuales es posible la convergencia de los distintos ámbitos de conocimiento y saberes, el establecimiento de metodologías de enseñanzas y programas cada vez más unificados y el reconocimiento de titulaciones y cualificaciones, independientemente del país en donde se hayan obtenido (Gómez y Gómez, 2015). Gracias a las nuevas tecnologías,

un alumno puede tener contacto con hablantes y acceder a materiales auténticos de la L2 fuera del aula, lo que refuerza el componente social del aprendizaje (Murray, 2014).

El desarrollo de la habilidad de aprender por sí mismo implica la capacidad de pensamiento crítico al considerar diversos puntos de vista para tomar decisiones propias (Alcaraz, 2014). Por consiguiente, la autonomía en el aprendizaje significa autogestión y aprender a aprender, a través de los cuales el estudiante determina los objetivos, el proceso de aprendizaje, así como la autoevaluación, que se lleva a cabo en las tablas correspondientes (Safari y Koosha, 2016). El aprendizaje se convierte en el centro del aprendizaje mediante el desarrollo de la responsabilidad a través de la aplicación de técnicas fuera del aula, es decir, autonomía técnica. Esta capacidad no es innata y debe ser aprendida de manera natural o sistemática (Holec, 2013).

El MERCL hace reflexionar sobre el uso de las TIC en la clase, pero también en la modalidad individual de aprendizaje autónomo. Además, considera los medios audiovisuales de comunicación e información instrumentos de trabajo de grupo (discusión, negociación, juegos de colaboración y de competición) y herramientas de interacción, no solo con sus compañeros de clase, sino con todo su Entorno Personal de Aprendizaje (Collins y Muñoz, 2016), como conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender. Gracias a las TIC, este no se circunscribe a su ámbito geográfico y personal, en sentido estricto (Cacheiro y Sempere, 2016). Hay que destacar que las TIC por sí solas no implican necesariamente aprendizaje colaborativo: la interacción viene determinada por el uso didáctico que se hace de las mismas.

El desarrollo de la competencia de aprender a aprender presenta las fases de preparación, concienciación y aplicación. La primera hace referencia al diagnóstico de las competencias del

alumno, mientras que la segunda se centra en la reflexión sobre sus necesidades y la toma de contacto con nuevas estrategias de aprendizaje (Meza-López, Torres-Velandia y Lara-Ruiz, 2016). Por último, mediante la aplicación se explicita el modo de gestión y la función de las estrategias de aprendizaje (Ellis y Sinclair, 1989). Por consiguiente, el estudiante de idiomas necesita aprender a ser autónomo para poder aprender por cuenta propia, lo que se traduce en el aprendizaje a lo largo de la vida, uno de los objetivos del MCERL (Spychala, 2014). De esta manera, se hace necesaria una herramienta en la enseñanza-aprendizaje de idiomas para llevar a cabo el desarrollo de la competencia estratégica. Este instrumento puede ser el e-PEL, en especial, en la EOI (Cerezo, 2013).

Según Barragán (2005), esta nueva perspectiva permite una nueva forma de aprender caracterizada por la evaluación del proceso y del producto de aprendizaje, la motivación del alumno para reflexionar sobre su propio aprendizaje, el desarrollo de destrezas colaborativas entre los estudiantes, el fomento de la capacidad de resolución de problemas, la discriminación de las tareas de aprendizaje y los datos para detectar las necesidades de los alumnos. En lo que respecta al docente, el e-PEL posibilita la planificación de actividades y tareas para adquirir las capacidades de los descriptores a lo largo del curso, con la posibilidad de consideración de estos logros parciales como evaluación continua (Gallego, Cacheiro-González, Martín y Angel, 2009). Por consiguiente, el e-PEL constituye una aplicación digital en sintonía con la filosofía del EEES, que se caracteriza por estos principios. De hecho, se pretende que los estudiantes universitarios alcancen competencias básicas instrumentales como la de comunicación oral y escrita en la L1 o conocimientos en una segunda (tercera o cuarta) lengua (González-Pérez, 2015). Además, se tienen en consideración las competencias interpersonales como la apreciación de la diversidad y la multiculturalidad y la habilidad de trabajar en un contexto internacional o sistémicas, como la preocupación

por la calidad y el conocimiento de culturas y costumbres de otros países. El e-PEL refuerza, sobre todo, una de las competencias sistémicas básicas, clave del EEES, la habilidad de trabajar de manera autónoma porque el e-PEL es, más allá de los usos posibles y los beneficios colectivos que se puedan desprender, una aplicación digital para desarrollar la autonomía en el aprendizaje de lenguas y capacidad de autoevaluación (Gallardo, Sierra y Domínguez, 2015). Desde este punto de vista, representa una aportación en plena consonancia con los usos, las expectativas y las necesidades actuales de los estudiantes, inmersos en la transformación que representa la globalización (Méndez, 2012).

A pesar de la relevancia que podría tener el e-PEL para la enseñanza-aprendizaje de idiomas basada en la autonomía del alumnado, no se ha realizado ningún estudio específico que analice la repercusión del modelo español oficial en el desarrollo de la competencia de aprender a aprender. Por consiguiente, es imprescindible investigar el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de idiomas a través del e-PEL para establecer su eficacia como aplicación práctica del MCERL, ya que desde 2009 este proyecto oficial ha tenido poca repercusión entre el profesorado, el alumnado y la comunidad científica. De hecho, este enfoque está de actualidad: en septiembre de 2017 se presentó la última versión del Marco de Competencia Digital Docente.

Datos y metodología

Esta investigación cualitativa analiza la aplicación del e-PEL para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de idiomas en la EOI en un grupo de 20 alumnos de alemán de nivel A2.1 (primer curso) durante cinco meses, de octubre de 2016 a febrero de 2017. El propósito de este estudio radica en analizar la progresión de los alumnos en tres subsecciones del apartado Aprender a aprender del e-PEL: *Reflexión y organización*, *Aprender lo nuevo* y *Fijar lo aprendido*.

Con tal propósito, se ha llevado a cabo un muestreo casual o incidental con una selección directa e intencionada de los sujetos de un grupo determinado de alumnos principiantes absolutos. Con el fin de determinar el grado de representatividad de la muestra, se ha cotejado la media muestral con la media poblacional de los alumnos de alemán y de los otros idiomas de la EOI en lo que respecta a sexo y edad con un nivel de confianza del 96%. Se ha confeccionado un cuestionario (anexo 1) para recoger los datos de investigación y la valoración de las respuestas se ha analizado a través de una escala Likert de tres puntos. El cuestionario consta de tres partes: *Reflexión y organización* (9 ítems), *Aprender lo nuevo* (8 ítems) y *Fijar lo aprendido* (7 ítems). El alfa de Cronbach, que permite estimar la fiabilidad de un instrumento de medida a través de un conjunto de ítems que se espera que midan el mismo constructo o dimensión teórica, ha servido para cuantificar el nivel de fiabilidad de la escala de medida para la magnitud inobservable (desarrollo de la autonomía a través del e-PEL) construida a partir de las variables observadas. Este análisis ha arrojado los siguientes coeficientes de fiabilidad:

- *Reflexión y organización*: 0,84.
- *Aprender lo nuevo*: 0,80.
- *Fijar lo aprendido*: 0,85.

La fiabilidad del cuestionario queda por consiguiente confirmada. De igual manera, se determinará la fiabilidad de las tres escalas. El 36% de los sujetos de la investigación son hombres y el 64%, mujeres, proporción semejante a los porcentajes de los alumnos de alemán (29,7% de hombres y 69,3% de mujeres) y de los otros diez idiomas (39,4% de hombres y 60,6% de mujeres) impartidos en la EOI Alicante durante el curso académico 2015-2016. Los datos porcentuales de la distribución de alumnos entre ambos sexos pueden estar motivados por los mejores resultados en capacidad de lectura de las mujeres respecto a los hombres (OCDE, 2015). En lo que se refiere a la edad, el 16% tiene menos de 20 años, el 32% se sitúa entre 20

y 30, el 24% entre 30 y 40, el 20% entre 40 y 50 y el 8% más de 50. La distribución es normal, ya que los alumnos se concentran alrededor de la media (33,4 años). La medida de la adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (Test KMO) determinará si las correlaciones parciales entre las variables son pequeñas, mientras que la prueba de esfericidad de Bartlett confirmará si la matriz de correlaciones es una matriz de identidad, que indicaría que el modelo factorial es inadecuado.

Resultados

La tabla 1 incluye los resultados del desarrollo de las estrategias metacognitivas a través del e-PEL:

Desagregados los datos por sexo, las mujeres superan a los hombres en el dominio de todas las estrategias, excepto en la *gestión del tiempo*. Sin embargo, el porcentaje de hombres que todavía no ha empezado a aprenderla es mayor. Llama la atención que ningún hombre revisa todavía su progreso, utiliza la lengua, combina aprendizajes ni escribe un diario de aprendizaje. El porcentaje de mujeres que todavía no ha comenzado a desarrollar las estrategias es siempre menor al de los hombres y mayor en la implementación, exceptuando el *uso de la lengua*

en otros ámbitos, si bien un 12,5% ya lo hace. Agregados los datos, *satura estoy aprendiendo* en todas las variables, sobre todo en *revisión del progreso* (92%), *utilización de la lengua* (88%), *consciencia de los errores* (88%) y *combinación de aprendizajes* (88%). Un porcentaje menor de saturación presentan *diario de aprendizaje* (76%) y *determinación de objetivos* (76%). Desagregados los datos por edad, en el grupo de menos de 20 años, *satura me gustaría hacerlo* (75%) en *diario de aprendizaje* y *determinación de objetivos*. En los grupos entre 20 y 30 y entre 30 y 40, *satura estoy aprendiendo* en todas las variables. Asimismo, el porcentaje de saturación mayor en los grupos entre 40 y 50 y más de 50 se sitúa en la etapa de adquisición, excepto en *gestión del tiempo* (50%). El resto de datos no presenta diferencias significativas respecto a los resultados agregados.

Los resultados por sexo no presentan variaciones significativas: 73,8% en las mujeres y 69,3% en los hombres ($C=0,067$, $Sig.=0,208$). Desagregados por edades, las diferencias son algo mayores: 59,3% en los menores de 20 años, el 67,5% entre 20 y 30 años, el 66,3% entre 30 y 40, 61,7% entre 40 y 50 y 57,3% entre los mayores de 50 ($C=0,119$, $Sig.=0,259$). Para evaluar si el modelo factorial en su conjunto es significativo, se ha realizado el Test KMO (0,80). El análisis factorial exploratorio

TABLA 1. Reflexión y organización

	Lo hago		Me gustaría hacerlo		Estoy aprendiendo	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Determinación de objetivos	11,11%	12,5%	22,22%	6,25%	66,66%	81,25%
Gestión del tiempo	11,11%	6,25%	22,22%	6,25%	66,66%	87,5%
Revisión del progreso	0%	6,25%	11,11%	0%	88,88%	93,75%
Utilización de la lengua	0%	12,5%	11,11%	0%	88,88%	87,5%
Intervalos de descanso	11,11%	6,25%	22,22%	6,25%	66,66%	87,5%
Consciencia de los errores	0%	12,5%	11,11%	0%	88,88%	87,5%
Combinación de aprendizajes	0%	0%	11,11%	6,25%	88,88%	93,75%
Entorno de estudio favorable	11,11%	12,5%	22,22%	0%	66,66%	87,5%
Diario de aprendizaje	0%	12,5%	44,44%	0%	55,55%	87,5%

TABLA 2. Aprender lo nuevo

	Lo hago		Me gustaría hacerlo		Estoy aprendiendo	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Inferencia de reglas	11,11%	12,5%	11,11%	0%	77,77%	87,5%
Imitación de patrones lingüísticos	0%	6,25%	0%	0%	100%	93,75%
Deducción del significado de palabras	11,11%	12,5%	0%	0%	88,88%	87,5%
Comparación de lenguas	11,11%	12,5%	22,22%	0%	66,66%	87,5%
Uso del diccionario	22,22%	18,75%	0%	0%	77,77%	81,25%
Aprendizaje de palabras en contexto	11,11%	12,5%	11,11%	6,25%	77,77%	81,25%
Asociación de sonidos	0%	12,5%	33,33%	0%	66,66%	87,5%
Visualización de la ortografía	0%	12,5%	44,44%	0%	55,55%	87,5%

ha registrado el valor de 723 en el Test de esfericidad de Bartlett. El nivel de significación se sitúa en 0,000, demostrando así la adecuación del modelo.

La tabla 2 muestra los resultados de la adquisición de estrategias metacognitivas mediante el e-PEL.

Desagregados los datos por sexo, los hombres presentan una proporción menor en su dominio, salvo en el *uso del diccionario* (22% frente a 18,75%). No obstante, la cantidad de hombres que no han empezado a emplearlas es más elevada en todas las variables, excepto en *deducción del significado* y *uso del diccionario* (en ambos sexos 0%). Todas las mujeres han comenzado a adquirir las estrategias (93,75%), con la excepción de *aprendizaje de palabras*. Asimismo, ningún hombre ha alcanzado el objetivo de imitar patrones lingüísticos, asociar sonidos ni visualizar la ortografía, mientras que el porcentaje de mujeres que ya utiliza estas estrategias varía entre 6,25% y 18,75%. Si agregamos los datos, vuelve a saturar *estoy aprendiendo* en todas las variables, sobre todo en *Imitación de patrones lingüísticos* (96%), *deducción del significado de palabras* (88%), *inferencia de reglas* (84%). Sin embargo, el grado de saturación es inferior en *visualización de la ortografía* (76%). Desagregados los datos por edad, en todos los grupos de edad satura *me gustaría hacerlo*, si

bien dicha saturación es mayor en los grupos de edades en torno a la media. Entre los menores de 20 años predomina *me gustaría* en la variable *visualización de la ortografía* (50%), mientras que en el grupo de mayores de 50 años satura igualmente *me gustaría* en *asociación de sonidos* (100%). No se han registrado otras divergencias respecto a los resultados globales.

Los resultados por sexo no presentan variaciones significativas: 72,7% en las mujeres y 64,5% en los hombres ($C=0,056$, $Sig.=0,204$). Si desagregamos los porcentajes por edad, no hay grandes variaciones: 64,5% en los menores de 20 años, el 66,2% entre 20 y 30 años, el 67,8% entre 30 y 40, 63,1% entre 40 y 50 y 59,8% entre los mayores de 50 ($C=0,121$, $Sig.=0,277$). El análisis factorial exploratorio concede al Test KMO el valor 0,80, el valor 633,56 a la prueba de esfericidad de Bartlett y 0,000 al nivel de significación. Por consiguiente, se confirma que el modelo es adecuado.

En la tabla 3 se observan los resultados correspondientes a la variable de *Fijar lo aprendido*.

Desagregados los datos por sexo, los hombres muestran un mayor porcentaje de adquisición en *práctica de lo aprendido* (22% frente a 12,5%) y *organización del vocabulario* (11,11% y 6,25%, respectivamente). En las demás variables son superados por las mujeres.

TABLA 3. Fijar lo aprendido

	Lo hago		Me gustaría hacerlo		Estoy aprendiendo	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Práctica de lo aprendido	22,22%	12,5%	0%	6,25%	77,77%	81,25%
Organización del vocabulario	11,11%	6,25%	22,22%	6,25%	66,66%	87,5%
Uso de combinaciones de sonidos e imágenes	0%	6,25%	33,33%	0%	66,66%	93,75%
Práctica de fonética	0%	12,5%	11,11%	0%	88,88%	87,5%
Aprendizaje visual	0%	6,25%	22,22%	6,25%	77,77%	87,5%
Técnicas de repetición	11,11%	12,5%	11,11%	0%	77,77%	87,5%
Reflexión en la lengua de estudio	0%	6,25%	33,33%	0%	66,66%	93,75%

Ningún hombre de los encuestados domina ya el *aprendizaje visual*, el *uso de combinaciones de sonidos e imágenes* y la *práctica de fonética*, mientras que todas las mujeres han comenzado a desarrollar las dos últimas variables. Excepto en las variables *práctica de fonética* y *aprendizaje visual* (en ambos casos, 87,5% frente a 88,88%), las mujeres superan en porcentaje a los hombres en la etapa de adquisición de estrategias. Es reseñable la elevada proporción de mujeres (93,75%) que ya se encuentra implementando las variables *uso de combinaciones de sonido e imágenes* y *reflexión en la lengua de estudio*. No obstante, la cantidad de hombres que no ha empezado a emplearlas es más elevada en todas las variables, excepto en *deducción del significado* y *uso del diccionario* (en ambos sexos, 0%). Todas las mujeres han comenzado a adquirir las estrategias, excepto *práctica de lo aprendido*, *organización del vocabulario* y *aprendizaje visual*.

Agregados los datos, continúa la tendencia con la saturación de *estoy aprendiendo* en todas las variables, especialmente en *práctica de fonética* (88%) y *aprendizaje visual* (88%). Reseñables son los porcentajes menores de los hombres en estas variables (en ambos casos, 66,66%). Si desagregamos por edad, continúa predominando en todos los grupos *estoy aprendiendo*, aunque con un porcentaje inferior en el grupo de menos de 20 años (75%). De igual manera, satura *estoy aprendiendo*

con un 100% entre los mayores de 50 años. Los resultados por sexo divergen de manera más notable que en las otras dos escalas: 77,6%, mujeres: 62,9%, hombres ($C=0,078$, $Sig.=0,308$). Si desagregamos los porcentajes por edad, no se registran grandes diferencias: 62,8% en los menores de 20 años, el 69,2% entre 20 y 30 años, el 68,4% entre 30 y 40, 59,3% entre 40 y 50 y 61,2% entre los mayores de 50 ($C=0,137$, $Sig.=0,294$). El valor de las pruebas KMO y de esfericidad de Bartlett ascienden respectivamente a 0,74 y 522 con un nivel de significación de 0,000.

Discusión

A tenor de los resultados, se puede concluir que el modelo español oficial del e-PEL ha promovido el cambio del centro de atención desde el docente al estudiante, ya que ha hecho patente los progresos en el proceso de aprendizaje y ha aportado al docente la reflexión sobre el aprendizaje, su proceso y su evaluación. A tal efecto, se han utilizado como instrumento de evaluación los descriptores del e-PEL, es decir, rúbricas, que indican objetivos claros, el crecimiento personal y profesional. De esta manera, el profesor ha contado con más datos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje para evaluar su propia tarea docente. Del análisis de los datos se desprende que las mujeres y los grupos de edad cercanos a la media asimilan mejor este cambio de perspectiva. La respuesta que satura en

todas las variables es *estoy aprendiendo*, por lo que el periodo de tiempo de la aplicación es insuficiente para implementar completamente el nuevo método de aprendizaje.

El aprendizaje significativo ha conllevado adaptar las actividades al alumno en cuanto a los objetivos, contenidos y tareas. Estas, a su vez, han dado respuesta a las necesidades del aprendiz, de manera que se han podido integrar y reestructurar en su mundo de experiencias. Los alumnos han mostrado mayor interés en las actividades, el cual se ha convertido en el motor del aprendizaje, por lo que ha sido necesario vincular la motivación con la transferencia de estrategias a partir de su aplicación desde esquemas de conocimiento comunes con el objetivo de que este aprendizaje fuera relevante. El MCERL y el e-PEL tienen por objetivo el aprendizaje significativo, el cual ha implicado iniciativa y responsabilidad por parte del alumno.

En conclusión, el nuevo papel del alumno, enmarcado en el MCERL y el e-PEL, ha conllevado diversas ventajas. La motivación de todos los alumnos

ha aumentado y han desarrollado confianza en sí mismos gracias a la formulación positiva de sus capacidades. Asimismo, los alumnos han reflexionado más sobre sus capacidades y conocimientos lingüísticos y el trabajo voluntario redundó en un papel más activo. Las relaciones entre alumnos y entre alumnos y profesor se han visto reforzadas. De esta manera, los discentes han tenido que poner en práctica su creatividad y el e-PEL constituye una aplicación digital que fomenta que los alumnos realicen un registro de sus capacidades y su progreso. Se ha otorgado preferencia a la comunicación frente a errores morfosintácticos o de ortografía, mientras los alumnos han aprendido a desarrollar la competencia comunicativa. Además, los estudiantes han aprendido a aprender fuera del contexto académico: aprendizaje a lo largo de la vida, implicando así su Entorno Personal de Aprendizaje. Las limitaciones del estudio han radicado en el número de individuos de la muestra y la restricción del idioma de aprendizaje al alemán. Futuras líneas de investigación deberían orientarse al análisis de un mayor número de alumnos que aprendan diversas lenguas, de tal manera que se pudieran comparar y confirmar las conclusiones.

Nota

¹ Evaluar la propiciación de las situaciones (los contextos de aprendizaje), las habilidades que los estudiantes deben perfeccionar y desarrollar, la capacidad de habilidad que necesita ser mejorada, la responsabilidad que se debe fomentar y los derechos de aprendizaje que deben reafirmarse (traducción propia).

Referencias bibliográficas

- Alcaraz, C. (2014). El rol del alumno en la motivación del profesor de ELE. En Y. Morimoto, M. V. Pavón Lucero y R. Santamaría Martínez, *Actas del XXV Congreso Internacional de la ASELE La enseñanza de ELE centrada en el alumno* (pp. 97-103). Madrid: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.
- Álvarez, I. (2012). From paper to the web: The ELP in the digital era. En B. Kühn y M. L. Pérez Cavanaugh (eds.), *Perspectives from the European Language Portfolio: Learner autonomy and self-assessment* (pp. 125-142). Oxon: Routledge.
- Álvarez-Mayo, C. (2016). 5TANGO, an international collaborative bilingual e-learning project. En C. Gorla y S. Stollhans (eds.), *Innovative language teaching and learning at university: enhancing participation and collaboration* (pp. 37-48). Dublín: Research-publishing.net. doi: <http://dx.doi.org/10.14705/rpnet.2016.000403>

- Barona, J. R. (2015). *Aprendizaje autodirigido de una lengua extranjera*. Recuperado de <http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co:8080/jspui/handle/10819/2393>
- Barragán, R. (2005). El Portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Una experiencia práctica en la Universidad de Sevilla. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa-RELATEC*, 4(1), 121-140.
- Barrot, J. S. (2016). Using Facebook-based e-portfolio in ESL writing classrooms: impact and challenges. *Language, Culture and Curriculum*, 29(1), 1-16.
- Benson, P. (2013). *Teaching and researching: Autonomy in language learning*. Recuperado de http://www.asahi-net.or.jp/~gj7h-andr/asia2006/autonomous_learning.pdf
- Benson, P. y Voller, P. (2014). *Autonomy and independence in language learning*. Oxon: Routledge.
- Berodia, M. (2014). *AICLE: una propuesta bilingüe para educación infantil*. Recuperado de <http://bucserver01.unican.es/xmlui/handle/10902/4986/statistics>
- Broek, S. y Van den Ende, I. (2013). *La aplicación del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas en los sistemas educativos europeos*. Recuperado de [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/2013/495871/IPOL-CULT_ET\(2013\)495871\(SUM01\)_ES.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/2013/495871/IPOL-CULT_ET(2013)495871(SUM01)_ES.pdf)
- Butler, Y. G. (2016). Self-assessment of and for young learners' foreign language learning. En N. Nikolov (ed.), *Assessing Young Learners of English: Global and Local Perspectives* (pp. 291-315). Cham: Springer International Publishing.
- Byram, M. y Parmenter, L. (eds.) (2012). *The Common European Framework of Reference: The Globalisation of Language Education Policy*. Bristol: Multilingual Matters.
- Cacheiro, M. L. y Sempere, J. (2016). El portfolio electrónico como recurso para el desarrollo profesional del educador. En M. L. Cacheiro González, C. Sánchez Romero y J. M. González Lorenzo (coords.), *Recursos tecnológicos en contextos educativos* (pp. 237-279). Madrid: Editorial UNED.
- Cerezo, S. M. (2013). *The Ambiguities of the ITC in the Official School of Languages* (tesis inédita de máster). Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/3545/1/TFM-F-47.pdf>
- Collins, L. y Muñoz, C. (2016). The Foreign Language Classroom: Current Perspectives and Future Considerations. *The Modern Language Journal*, 100(S1), 133-147.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Estrasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes.
- Cuenca, B. y Lorente, P. (2015). El portafolio electrónico: Un trabajo 'con vistas'. Alternativas para evaluar y reflexionar en los cursos de lengua. En F. Romero Forteza, M. Carrió Pastor, J. Ballester Roca y N. Ibarra Rius, N. (eds.), *Retos en la adquisición de las literaturas y de las lenguas en la era digital* (pp. 237-279). Valencia: Universitat Politècnica de València.
- Edwards, M. y López, M. (2008). Competencias comunicativas e interculturales y reforma curricular en el marco de la convergencia europea. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 369-383.
- Ellis, G. y Sinclair, B. (1989). *Learning to Learn English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fallah, E. y Abdolrezapour, P. (2016). An investigation into the impact of reflective teaching on EFL learners autonomy and intrinsic motivation. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 10(4), 305-315.
- Gallardo, M., Sierra, J. E. y Domínguez Ramos, A. (2015). El Portafolios de los Estudiantes como Estrategia Alternativa a las Pruebas Estandarizadas para la Evaluación de Competencias. *Qualitative Research in Education*, 4(1), 71-101.
- Gallego, D. J., Cacheiro-González, M. L., Martín Rodríguez, A. M. y Ángel, W. (2009). El ePortfolio como estrategia de enseñanza y aprendizaje. *Eduotec: Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 30. Recuperado de http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec30/articulos_n30_pdf/Eduotec-e30_Gallego_Cacheir_Martin_Angel.pdf
- Gholami, H. (2016). Self Assessment and Learner Autonomy. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(1), 46-51.

- Gómez, C. y Gómez, M. (2015). Retos y cambios en la organización universitaria. Hacia un nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje. *Revista Internacional de Organizaciones*, 13, 85-109.
- González-Pérez, A. (2015). Claves pedagógicas para la mejora de la calidad del EEES. *Educatio Siglo XXI*, 33(1), 259-276.
- Holec, H. (1981). *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Holec, H. (2013). Entretien avec Henri Holec. *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, 24, 112-117.
- Huang, J. P. y Benson, P. (2013). Autonomy, agency and identity in foreign and second language education. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 36(1), 7-28.
- Koh, C. (2016). Translating Motivational Theory into Application of Information Technology in the Classroom. En W. C. Liu, J. C. K. Wang y R. M. Ryan (eds.), *Building Autonomous Learners* (pp. 245-258). Singapur: Springer Singapore.
- Leung, C. y Scarino, A. (2016). Reconceptualizing the Nature of Goals and Outcomes in Language/s Education. *The Modern Language Journal*, 100(S1), 81-95.
- Little, D. (2010). Learner autonomy, inner speech and the European Language Portfolio. *Advances in Research on Language Acquisition and Teaching: Selected Papers*, 27-38. Recuperado de <http://www.enl.auth.gr/gala/14th/Papers/Invited%20Speakers/Little.pdf>
- López, M. I. (2015). Aplicación del Programa Experimental Plurilingüe (Tesis inédita de Máster). Recuperado de http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/145605/TFM_L%C3%B3pez%20Mateu_Mar%C3%ADa%20Isabel.pdf?sequence=1
- López, O. (2014). Experiencia docente universitaria con el Portfolio Europeo de Lenguas Electrónico: una innovación para la promoción del plurilingüismo y la interculturalidad. *Cultura y Educación: Revista de Teoría, Investigación y Práctica*, 26(1), 218-225.
- Méndez, C. (2012). Convergencia educativa y diversidad cultural en el EES: desde las aulas universitarias multiculturales de segundas lenguas (E/LE) hacia la competencia intercultural. Recuperado de http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/115615/1/DLE_MendezCeaC_ConvergenciaEducativa.pdf
- Mexi, M. y Vlachos, K. (2014). Using wikis to encourage the Greek primary steps of the e-ELP. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 5(1), 153-180.
- Meza-López, L. D., Torres-Velandia, S. Á. y Lara-Ruiz, J. d. J. (2016). Estrategias de aprendizaje emergentes en la modalidad e-learning. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 48(5). doi: 10.6018/red/48/5
- Murray, G. (2014). The Social Dimensions of Learner Autonomy and Self-Regulated Learning. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 5(4), 320-341.
- OCDE (2015). PISA in Focus. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PIF-49%20%28esp%29.pdf>
- Pastor, S. (2013). Portafolio docente y evaluación del profesorado de ELE. *Tinkuy: Boletín de investigación y debate*, 19, 5-27.
- Purpura, J. E. (2016). Second and Foreign Language Assessment. *The Modern Language Journal*, 100(S1), 190-208.
- Rodríguez, R. (2013). Los portafolios en el ámbito educativo: usos y beneficios. *Cultura de Guatemala*, 34(2), 157-180.
- Safari, M. y Koosha, M. (2016). Instructional Efficacy of Portfolio for Assessing Iranian EFL Learners' Speaking Ability. *English Language Teaching*, 9(3), 102-116. doi: 10.5539/elt.v9n3p102
- Salehi, H., Ebrahimi, M., Sattar, S. y Shoajae, M. (2015). Relationship between EFL Learners' Autonomy and Speaking Strategies They Use in Conversation Classes. *Advances in Language and Literary Studies*, 6(2), 37-43. doi:10.7575/aiac.all.s.v6n.2p.37
- Spychala, M. (2014). El enfoque cognitivo y los modelos de procesamiento de la información en el aprendizaje autónomo de ELE desde una perspectiva intercultural. En Y. Morimoto, M. V. Pavón

Lucero y R. Santamaría Martínez, *Actas del XXV Congreso Internacional de la ASELE La enseñanza de ELE centrada en el alumno* (pp. 923-931). Madrid: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.

Anexo I: Cuestionario

Lea los siguientes aspectos relativos al aprendizaje de lenguas. Marque con una cruz si ya lo lleva a cabo, si todavía no lo realiza, pero le gustaría hacerlo o si está aprendiendo.

Reflexión y organización

	Lo hago	Me gustaría hacerlo	Estoy aprendiendo
Determinación de objetivos			
Gestión del tiempo			
Revisión del progreso			
Utilización de la lengua			
Intervalos de descanso			
Consciencia de los errores			
Combinación de aprendizajes			
Entorno de estudio favorable			
Diario de aprendizaje			

Aprender lo nuevo

	Lo hago	Me gustaría hacerlo	Estoy aprendiendo
Inferencia de reglas			
Imitación de patrones lingüísticos			
Deducción del significado de palabras			
Comparación de lenguas			
Uso del diccionario			
Aprendizaje de palabras en contexto			
Asociación de sonidos			
Visualización de la ortografía			

Fijar lo aprendido

	Lo hago	Me gustaría hacerlo	Estoy aprendiendo
Práctica de lo aprendido			
Organización del vocabulario			
Uso de combinaciones de sonidos e imágenes			
Práctica de fonética			
Aprendizaje visual			
Técnicas de repetición			
Reflexión en la lengua de estudio			

Abstract

*A Change of perspective in Language Learning: towards student autonomy with the eELP
(Electronic European Language Portfolio)*

INTRODUCTION. The change of approach advocated by the Common European Framework of Reference for Languages (CEFRL), implemented by Information and Communication Technology (ICT), has led to the Electronic European Language Portfolio (eELP). This new model involves a change in methodology, which benefits from new ways of managing information and interacting with the personal learning environment. **METHOD.** This article analyzes the development of autonomy through the eELP by using data collected in a qualitative study conducted on a group of students studying German (level A2.1 of the CEFRL) of the Official School of Languages of Alicante (Spain) between October 2016 and February 2017. The purpose of this study is to analyze the progression of the students in three subsections of the section *Learning to learn* of the eELP: *Reflection and organization*, *Learning the new* and *Fixing the learned*. **RESULTS.** If we analyze the results, we conclude that the eELP has encouraged the change of focus from the teacher to the student. Likewise, meaningful learning has meant that the activities have had to be adapted to the student in regards to goals, content and tasks, thus responding to the needs of the learner, so that it has been possible to integrate and restructure these activities in their world of experiences. **DISCUSSION.** The motivation of all the students has increased and they have developed confidence in themselves thanks to the positive formulation of their capacities through rubrics. In spite of the progress in autonomy, the implementation time has been insufficient to develop all the capacities that integrate autonomous learning.

Keywords: *Electronic learning, Activity learning, Eelp, Language instruction.*

Résumé

*Changement de perspective dans l'apprentissage des langues étrangères: vers l'autonomie
avec l'e-Portfolio (Portfolio Européen des Langues Electronique)*

INTRODUCTION. Le changement d'approche préconisé par le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), mis en œuvre par le biais des TIC, a donné naissance à l'e-Portfolio (Portfolio européen des langues électronique). Ce nouveau modèle implique un changement de méthodologie, qui bénéficie de nouvelles façons de gérer l'information et d'interagir avec l'environnement d'apprentissage personnel. **METHODE.** Cet article analyse la promotion de l'autonomie à travers l'e-Portfolio à travers les données recueillies dans une étude qualitative réalisée dans un groupe d'étudiants d'allemand (niveau A2.1) de l'École officielle de langues d'Alicante entre Octobre 2016 et Février 2017. Le but de cette étude est d'analyser la progression des étudiants dans trois sous-sections de la section *Apprendre à apprendre* de l'e-Portfolio: *Réflexion et organisation*, *Apprendre le nouveau* et *Réparer ce qui a été appris*. **RÉSULTATS.** Si les résultats sont analysés, il est conclu que l'e-Portfolio a favorisé le changement du centre d'attention de l'enseignant à l'étudiant. De même, un apprentissage significatif a impliqué que les activités ont dû s'adapter à l'élève en termes d'objectifs, de contenus et de tâches, répondant ainsi aux besoins de l'apprenant, de telle manière qu'elles ont pu s'intégrer et se restructurer dans leur monde d'expériences. **DISCUSSION.** La motivation de tous les étudiants a augmenté et ils ont développé la

confiance en soi grâce à la formulation positive de leurs capacités par le biais des rubriques. Malgré les progrès de l'autonomie, le temps d'application a été insuffisant pour mettre en œuvre toutes les capacités qui intègrent l'apprentissage autonome.

Mots-clés: *Apprentissage à distance, Apprendre par l'expérience, e-Portfolio, Apprentissage des langues.*

Perfil profesional del autor

Mario Jesús Mira Giménez

Mario Jesús Mira Giménez (Alicante, 1977) es profesor de alemán en la Escuela Oficial de Idiomas de Alicante. Ha sido el coordinador TIC y del e-PEL de este centro entre 2013 y 2017. Es doctor en TIC en la Enseñanza y Tratamiento de Lenguas (UNED), con premio extraordinario de doctorado. Ha realizado su tesis doctoral sobre el e-PEL (Portfolio Europeo de las Lenguas Electrónico). En la actualidad desempeña el cargo de secretario de la EOI Alicante.

Correo electrónico de contacto: mariojmira@gmail.com

Dirección para la correspondencia: EOI Alicante, C/ Marqués de Molins, 56-58. 03004 Alicante (España).