

Implantación de un portafolio electrónico en un curso EFE: alternativas metodológicas y evaluativas en la era digital

Bàrbara Cuenca y Paula Lorente

Institut des langues vivantes. Université de Louvain (UCL)

Resumen

El objetivo de este artículo es reflexionar sobre nuevos instrumentos para el aprendizaje del español para fines específicos (EFE, en adelante), a partir de una propuesta didáctica y evaluativa que se ha llevado a cabo en un curso de la Universidad de Lovaina (UCL). Nuestra propuesta quiere invitar a la exploración de formas de trabajar el español para fines específicos que incluyan el uso de las TIC, con la implantación, en nuestro caso, de la utilización de un portafolio electrónico o *ePortfolio*.

El uso del *ePortfolio* nos ha servido, en primer lugar, para llevar al aula principios didácticos presentes en los enfoques comunicativos y basados en metodologías de aprendizaje por experiencia, interacción y simulación. En segundo lugar, el *ePortfolio* ha permitido planificar el curso sin excluir la evaluación del proceso de enseñanza y poner en práctica una evaluación para el aprendizaje que atiende de cerca el progreso del estudiante (Figueras y Puig, 2013). Finalmente, con el uso del *ePortfolio* hemos podido aunar principios metodológicos importantes para los materiales de EFE, como inclusión de la variedad, el pasarlo bien, metodología integrada, involucrar al alumno, creatividad... (Hutchinson y Waters, 1987)

Así pues, abordamos en este artículo un ejemplo práctico de cómo articular la implantación de un *ePortfolio* alrededor de tres ejes: metodología, evaluación y materiales. Indicamos cuáles son los pasos metodológicos que hay que dar en un contexto determinado de aprendizaje: un curso de enseñanza formal que prepara a los estudiantes universitarios a su inserción profesional en una lengua extranjera.

I. Introducción

Tras un estudio llevado a cabo por el *Institut de Pédagogie de l'Université de Louvain* en 2002 quedó manifiesto que los titulados de la UCL eran apreciados en el mundo laboral, pero, sin embargo, se demostró también que los estudiantes tenían verdaderas dificultades a la hora de conseguir un primer empleo en los que los procesos de selección se realizaban en otra lengua que no fuera el francés. Por ello y desde la propia Universidad se potenció que su instituto de lenguas modernas, *Institut des langues vivantes* (ILV, en adelante) ofertara cursos específicos, llamados *Seminarios de inserción profesional* que capacitasen a los estudiantes de último año a realizar con éxito dichos procesos de selección en lengua extranjera. Para la realización del material del curso de español, decidimos que no era viable el utilizar materiales ya existentes en el mercado, pues no se adecuaban al público meta con el que íbamos a trabajar, ni al objetivo perseguido en el curso: la inserción profesional del estudiante que acababa de licenciarse. La primera versión del material fue realizada en formato papel (lo que en Bélgica se denomina *Syllabus*) en 2005¹ y, si bien desde entonces se han ido añadiendo sucesivas modificaciones al material de base, consideramos necesario realizar una importante actualización del material, que no dejara de lado aquel lugar donde hoy en día toda persona que busca trabajo acude: la web. Partiendo de la idea de que el EFE no precisa una metodología precisa, sino un enfoque del aprendizaje basado en las necesidades del que aprende, decidimos implantar para tal fin un portafolio electrónico o *ePortfolio* en dicho curso. Este instrumento nos ayudaba a simular y acercarnos a la realidad de la inserción profesional de fuera del aula a la que se tenían que enfrentar nuestros alumnos a la hora de buscar su primer empleo.

Realizamos una propuesta metodológica por *ePortfolio* que se basa en el enfoque por tareas. La tarea es entendida como "(...) una unidad de trabajo en el aula que implique a los aprendices

en la comprensión, manipulación, producción e interacción en la L2 mientras su atención se halla concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma" (Nunan, 1989: 10, traducción en Zanón, 1999). Se trata de plantear la enseñanza, insistiendo en actividades comunicativas que integren diferentes procesos relacionados con la comunicación, al mismo tiempo que los alumnos en el aula y en la plataforma despliegan estrategias para solucionar problemas concretos, pues según Benson (2002) el buen estudiante debería ser crítico, reflexivo y autónomo. El *ePortfolio* se presentó como una herramienta, que ofrecía nuevas miras o, para seguir con la terminología de la plataforma, utilizada también en el título de este artículo, "vistas"², no solo para el aprendizaje, sino también para la evaluación, pues permitía evaluar de manera eficaz no solo el producto, sino también el proceso en los trabajos de los estudiantes.

Así pues, en este trabajo, vamos a puntualizar, en primer lugar, en qué consiste un *ePortfolio* (2) para pasar seguidamente a un análisis pormenorizado de la metodología que hemos utilizado (3), describiendo el diseño (3.1.), secuenciación y dispositivos pedagógicos puestos en marcha para la realización de las tareas (3.2). En segundo lugar, revisaremos cómo hemos realizado la evaluación para el aprendizaje en el marco del curso (3.3). A continuación, haremos un balance sobre la metodología utilizada (4). Finalmente, presentamos nuestras conclusiones (5).

2. El *ePortfolio*

Cada vez es más frecuente la irrupción en el aula de diferentes aplicaciones y dispositivos que nos abren nuevas posibilidades de aprendizaje: mensajería instantánea, blogs, wikis... En definitiva, espacios de colaboración que permiten un lugar de encuentro entre estudiantes y profesores. Sin embargo, aún hoy estas plataformas suelen utilizarse para una actividad o tareas esporádicas y no como una herramienta de seguimiento.

El portafolio o el portafolio digital (*ePortfolio*) es una herramienta que nos es útil para recoger datos que puedan demostrar los logros y progresos del estudiante. En este sentido el portafolio se revela como una herramienta de clasificación usada a menudo para destacar algunas muestras o evidencias del trabajo de los estudiantes. Además, el portafolio da cabida a casi cualquier tipo de prueba o evidencia, lo cual concuerda con la corriente actual del aprendizaje en la que se entiende que no necesariamente el aprendizaje debe darse en el aula. En este aspecto, la UNESCO ha clasificado los tipos de aprendizaje que se pueden producir en tres grandes grupos: formal, no formal e informal, lo que resulta de gran utilidad al individuo, porque la formación ya no viene únicamente impuesta por las instituciones tradicionales, sino que el aprendizaje se realiza gracias al bagaje de experiencias y conocimientos acumulados por el individuo en diferentes contextos. En este sentido, el portafolio es una herramienta de recopilación de datos de gran valor ya que su flexibilidad puede abarcar cualquier muestra que refleje algún tipo de aprendizaje o progreso del individuo.

El uso de los portafolios en los cursos de lenguas para medir la competencia del estudiante es algo que se ha implantado desde hace algunos años en el contexto académico y universitario. Podemos trazar una primera distinción entre dos grandes tipos de portafolio presentes en el ámbito educativo. Por un lado, encontramos el *portafolio extensivo o colección*, es decir, aquel que reúne todos y cada uno de los trabajos realizados por el autor y que constituye una acumulación (y constatación) de los trabajos realizados a lo largo de la formación³; y por otro lado, el *portafolio intensivo o de reflexión*, es decir, el que pone en marcha el concepto dinámico de la reflexión como parte del proceso de selección (Cuenca, 2015): el autor debe seleccionar a partir de las muestras aquellas que son más relevantes para observar y dirigir su proceso de aprendizaje en relación con el marco académico en el que se desarrolla la formación o el objeto de estudio que se encuentre analizando de manera individual (Barberá y De Martín, 2009).

Así pues, observamos que hay un aumento de propuestas para poner en marcha esta herramienta. En el 2000 nació una propuesta enfocada a mejorar la formación lingüística del estudiante de lengua extranjera, el *Portafolio Europeo de las Lenguas* (PEL). Al ser un proyecto específico propuesto desde el Consejo de Europa a los estados, se aplica otro de sus documentos, el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER, en adelante), para

medir la competencia comunicativa del alumno (Consejo de Europa, 2002). Sus características buscan una unificación en cuanto a la evaluación de competencias lingüísticas que sean fácilmente identificables y reconocibles, así como la adopción de un enfoque metodológico activo, al promover la comunicación como un proceso cognitivo inmerso en una concepción socioconstructivista del aprendizaje. En otras palabras, el alumno aprende haciendo cosas (actividades de la lengua) y movilizand recursos para elaborar su propio portafolio (Cassany, 2002).

Siguiendo algunas de estas pautas, decidimos utilizar un *ePortfolio* en el *Seminario de Inserción profesional* (30 horas), pues se trata de una herramienta que permite dirigir, organizar y evaluar varios procesos al mismo tiempo. Este *ePortfolio* creado a partir de la plataforma universitaria *ePortfolio@UCL* (<http://eportfolio.uclouvain.be/>) se encuentra cerrado al grupo-clase. Esto nos permite que cada estudiante disponga de un espacio de creación que comparte de forma exclusiva con los miembros del grupo. Al ser de gestión autónoma, cada estudiante es responsable no solo de sus tareas y de depositar sus trabajos, sino también de compartirlos e interactuar a partir de ellos, como vamos a explicar en el apartado siguiente.

3. Propuesta metodológica

Para desarrollar el proyecto que hemos llevado a cabo hemos buscado la implantación de una metodología que, desde el enfoque comunicativo, nos permitiera establecer una serie de tareas, que fomentaran una participación activa del estudiante y que crearan interacción entre los participantes.

El marco en el que se inscribe la asignatura es el de enseñanza reglada universitaria. Los estudiantes son francófonos y están cursando su último año en la Facultad de Filología (especialidad: Lenguas Modernas). Los temas del material del curso⁴ y las tareas corresponden con el ámbito de la inserción profesional: así, el *ePortfolio* del estudiante queda compuesto por cuatro vistas (cuatro tareas) y un perfil profesional. Cada una de las tareas forma parte de un engranaje y son interdependientes las unas de las otras. También los alumnos necesitan para realizar sus tareas, consultar en todo momento el trabajo de los otros estudiantes, potenciando una práctica cooperativa en el aula.

3.1. Diseño de las tareas

Cada una de las tareas propuestas al estudiante pretende simular cada uno de los pasos que se ha de dar para adentrarse en el mundo laboral. En todo momento, el estudiante imita el proceso de búsqueda de empleo, desde que acaba los estudios, con la búsqueda de ofertas de empleo, hasta que pasa una entrevista profesional. Para lograr esta simulación el estudiante se ayuda tanto del material de clase (*syllabus*), presentado a lo largo del curso como de la plataforma. A continuación, comentaremos brevemente en qué consisten cada una de esas tareas.

Tarea 1: Perfil personal y profesional en *ePortfolio* y en *LinkedIn*

Para iniciar el curso los participantes al curso deben crear un perfil profesional en dos fases: en una primera fase en *ePortfolio* y en una segunda fase en *LinkedIn*. La primera fase de la tarea, perfil en su *ePortfolio*, les permite un acceso directo y cercano con cada uno de los elementos o artefactos multimodales que el *ePortfolio* pone a disposición de los usuarios, es decir, para la descripción de su perfil tienen que incluir no solo texto, sino también documentos audiovisuales que la plataforma permite añadir, como vídeos o audios, y prestar atención a la utilización de diferentes recursos ortotipográficos (tipo y tamaño de letra; uso de *itálicas*, *negritas*...) o el uso de hipervínculos.... Esta primera parte de la tarea pretende acercar la plataforma al estudiante de tal manera que éste pierda un poco el miedo inicial y consiga hacer un buen perfil profesional no solo sobre su recorrido académico, sino también sobre sus habilidades personales, méritos, capacidades e incluso gustos personales. Los estudiantes disponen aproximadamente de una

semana para completar su perfil, pues a continuación un compañero previamente asignado en clase se ocupará de aconsejarle sobre los puntos fuertes y débiles del perfil creado.

Además, esta primera tarea se completa con una segunda fase que consiste en trasladar ese perfil que se ha creado en *ePortfolio* a una plataforma profesional real como es *LinkedIn*. Ahora los estudiantes deberán crear un perfil a partir de ejemplos de perfiles reales en *LinkedIn* de personas que ejerzan los puestos de trabajo a los que ellos mismos querrían postular. Previamente a la realización del perfil profesional en *LinkedIn*, se ha llevado a cabo una dinámica de aula para poder acotar cuáles son las profesiones que les interesan para su futuro laboral. Este paso es clave para el desarrollo del resto de las tareas, puesto que siempre vamos a centrar el desarrollo de las mismas a partir de los intereses expresados por los estudiantes en este momento.

Tarea 2: La oferta de empleo

A la semana siguiente de la aparición de los perfiles se anuncia la segunda tarea que consiste en redactar una oferta de empleo. Antes, se han visto en el *syllabus* en clase ejemplos de ofertas de empleo y se ha focalizado sobre el léxico relacionado con, por ejemplo, la jerarquía de la empresa (director, ayudante, adjunto, becario...) o los verbos habituales que aparecen en las ofertas (presentarse, solicitar/pedir, renunciar, demandar, ofertar...). Los estudiantes deben consultar ejemplos de ofertas de trabajo reales y para ello se les recomienda que visiten las webs habituales de búsqueda de empleo en español (*Infojobs*, *Trabajos.com*, *Manpower...*).

La clave de la tarea viene dada por la clasificación del tipo de trabajo al que los estudiantes querrían solicitar un puesto y que se realizó durante la elaboración de la Tarea 1. No se trata de que inventen un puesto al azar, sino que deben consultar la lista de posibles empleos que interesan al grupo-clase, seleccionar uno y redactar una oferta en ese ámbito profesional. Esto obliga al estudiante a interesarse por cierto campo profesional, consultar el tipo de ofertas habituales y profundizar su conocimiento sobre el léxico más frecuente (dietas y viajes, salario bruto/neto, titulación requerida...). Los estudiantes disponen de algo más de una semana para redactar la oferta de empleo y publicarla en la que será la primera vista/página de su *ePortfolio*.

Tarea 3: El currículum

En este momento, todos los estudiantes del grupo-clase tienen acceso a tantas ofertas de empleo como alumnos hay en la clase. En esta tarea se trata de que el estudiante vuelva a reflexionar sobre sus aspiraciones y lea las ofertas de trabajo de sus compañeros. Luego, deberá decidir a cuál de ellas se presenta como candidato: para ello tiene que tener muy en cuenta su perfil personal y profesional ya publicado.

Una vez escogida la oferta de empleo deberá elaborar su *currículum vitae* (CV, en adelante). Presentamos a los estudiantes diferentes modelos de currículos reales, no solo CV en el formato papel más clásico, sino también en los nuevos formatos que se están utilizando actualmente, como el del currículum realizado por medio de infografías y el videocurrículo. Así pues, la tarea consiste en realizar un CV en infografía y en videocurrículo. A lo largo de esta tarea el estudiante debe familiarizarse con una serie de herramientas informáticas que le ayuden a crear, por un lado, su CV infográfico como *Visualize.me*, *About.me* o *Piktochart* y, por otro lado, su videocurrículo con *Powtoon* o *Moovly*. El estudiante debe publicar en la plataforma *ePortfolio* así su CV en vistas a presentarse como candidato a una de las ofertas de empleo publicadas por sus compañeros en la tarea dos. Los estudiantes deben completar esta tarea antes de dos semanas, especificando cuál es la oferta de trabajo a la que postulan y quién la publicó.

Tarea 4: La carta de presentación

Normalmente, en un proceso de selección de personal o para presentarse a un puesto vacante no basta con el envío del currículum, pues, normalmente es necesario adjuntarlo a una carta de presentación. En esta tarea, los estudiantes redactan una carta de presentación profesional, siempre teniendo como referencia la oferta a la que han solicitado un empleo y para la cual han realizado un CV. Para ello, en el aula trabajamos las estructuras que estos escritos

suelen reproducir. También vemos los aspectos y temas que se deben tratar en estos escritos o qué rasgos de los perfiles profesionales y personales conviene destacarse.

Esta tarea se entrega una semana más tarde de la elaboración de los currículos y constituye la vista 3 del *ePortfolio*.

Tarea 5: La entrevista

En esta última tarea el estudiante realiza una entrevista real de trabajo con sus compañeros. Para ello, en las dos semanas que preceden a la entrega de la tarea, trabajamos en el aula cada uno de los elementos habituales de las entrevistas: fórmulas, estructuras, lenguaje no verbal...

En la entrevista deben trabajar en parejas puesto que siempre un estudiante será el entrevistador y el otro, el candidato. Estos roles vienen determinados por las ofertas de trabajo elaboradas en la tarea 2 y los perfiles profesionales elaborados mediante el CV en la tarea 3, es decir, unas veces el estudiante asumirá el rol de candidato para aquellas ofertas de empleo a las que solicitó un puesto y, del mismo modo, otras veces el estudiante asumirá el rol de entrevistador para los otros estudiantes que solicitaron un puesto en su oferta. De esta manera, cada estudiante trabaja los dos roles (candidato y entrevistador) en dos entrevistas diferentes y que, incluso, pueden ser de ámbitos profesionales distintos. Los estudiantes tienen que grabar en vídeo su entrevista que debe durar entre cinco y diez minutos.

Al final, cada estudiante sube a la plataforma un vídeo en su vista cuatro de *ePortfolio*, es decir en aquel en el que adopta el papel del candidato, especificando la oferta de empleo que solicita.

Además, cuando cada candidato ha subido a la plataforma su entrevista en la vista cuatro del *ePortfolio*, los entrevistadores de cada vídeo deben valorar profesionalmente la entrevista, a partir de la grabación y a partir de una parrilla diseñada por el profesor con este objetivo. Con esta segunda parte de la tarea se busca que los candidatos hagan y reciban una valoración profesional de los diferentes aspectos a tener en cuenta a la hora de hacer una entrevista (actitud, apariencia, cualidades del candidato, lenguaje no verbal utilizado, etc). Esta valoración en forma de comentario se publica en la misma vista cuatro del candidato a modo de comentario, de tal manera que la vista cuatro completa se compone de una entrevista de trabajo y de la evaluación profesional por parte del entrevistador de la misma.

A modo de ejemplo, se encuentra disponible una 'visita' a un *ePortfolio* completo de un estudiante en el que se pueden observar tanto la elaboración de los perfiles como el conjunto de las cuatro tareas publicadas en la plataforma.

3.2. Dispositivos pedagógicos utilizados

La secuenciación que hemos realizado en cada una de las tareas del curso sigue siempre el mismo esquema, que es el que aparece en la siguiente tabla

- | |
|--|
| <p>1º) Se propone una consigna de la tarea, especificando los criterios de evaluación y el objetivo de aprendizaje. Al mismo tiempo, se proporciona a los estudiantes modelos reales de los ejercicios que se piden</p> <p>2º) Realización de las actividades de la tarea por parte de los alumnos</p> <p>3º) Tutorías con el profesor</p> <p>4º) Según lo acordado en las tutorías, los estudiantes podrán corregir de nuevo su versión</p> <p>5º) El profesor corrige la última versión, teniendo presentes los puntos acordados en la última tutoría</p> <p>6º) A finales de curso, el profesor hará llegar el <i>feedback</i> final al estudiante sobre su actuación vía la plataforma (comentarios y nota)</p> |
|--|

Tabla 1.- Secuenciación de las fases de realización de las tareas

Los tres dispositivos más relevantes puestos en marcha para llevar a cabo la secuenciación de la tarea son la descripción de consignas, la propuesta de modelos de las tareas y las tutorías, que pasamos a detallar seguidamente.

Por un lado, es en la consigna donde deben quedar claros los objetivos de aprendizaje y criterios de evaluación de la tarea. La eficiencia en la consigna será la clave para que los estudiantes puedan desarrollar una tarea de calidad. Para la redacción de la consigna hemos seguido criterios que, según Bajtín (2003: 274), deben representar una adaptada unidad de evaluación y la consigna debe ser precisa, acotada y motivadora, definiendo el contexto de comunicación.

Por otro lado, en todo momento, el estudiante cuenta con una serie de modelos reales que preceden a la realización de la tarea y que se presentan junto con la consigna. Estos modelos pueden presentarse en diferentes formatos (audio, video o texto) en función del tipo de tarea demandada. Esta visualización previa y primer contacto con el tipo de tarea permite que el estudiante sea consciente sobre qué se le pide en todo momento y así tome conciencia del trabajo a realizar para la tarea.

Las tutorías tendrán lugar en dos momentos a lo largo del cuatrimestre. Estos dos puntos de control y orientación para el estudiante suponen un momento crucial para él en lo que se refiere al funcionamiento de la evaluación propuesta. En cada una de ellas, el estudiante revisa las tareas con el tutor. En la tutoría se le proponen puntos en los que debería o podría corregirse, pero, no se corrige directamente el *ePortfolio*, animándole a un proceso de autocorrección. En la segunda tutoría, el tutor tiene en cuenta si el estudiante ha introducido los cambios y modificaciones recomendados y si ha realizado la autocorrección de su trabajo.

El objetivo de la tutoría consiste en analizar de manera personalizada el trabajo del estudiante a la vez que se establece un compromiso entre ambas partes (profesor y alumno) para la posterior corrección. Todo lo acordado en las tutorías queda anotado por el tutor en el *ePortfolio* del estudiante.

El estudiante en la tutoría toma conciencia de su actuación y, por ello, al final se le pide, siguiendo a Cassany (2005: 64), que anote tres puntos positivos de su actuación y tres puntos en los que debería mejorar para la próxima tutoría.

3.3. La evaluación para el aprendizaje

A la hora de implantar el uso del *ePortfolio* en un curso de lengua extranjera, no hemos buscado introducir una herramienta de la web 2.0 al azar, sino que hemos introducido una herramienta que, metodológicamente, es coherente con los principios evaluativos que hemos querido desarrollar. En esta línea y siguiendo a Figueras y Puig (2013) hemos partido de ideas que inciden sobre la importancia de no excluir la evaluación del proceso de aprendizaje y que están recogidas, entre otros, en Weis, J. (1991), pues, “la evaluación es entendida como un acto de comunicación entre las partes implicadas con el que se busca ante todo mejorar el proceso de lo que está siendo objeto de *evaluación* y, en consecuencia, el producto resultante del mismo” (Martín Peris *et al.*, 2008, p. 229). Más concretamente, hemos partido de una evaluación para este curso que no se corresponde con la realización de exámenes y que insiste fundamentalmente en la necesidad de programar una evaluación auténtica, entendida como la evaluación del progreso del estudiante, quien, con ayuda de las tutorías y de la plataforma de *ePortfolio*, puede mejorar en todo momento su trabajo. Así, las actividades y tareas integran los objetivos del aula y de los currículos (Kohonen, 2000). Con ello, se pretende alcanzar una coherencia pedagógica entre los vértices del triángulo formado por docencia, evaluación y aprendizaje.

Hemos querido insistir sobre la importancia de la práctica colectiva y cooperativa en el aula en las tareas (Cassany, 2005). En efecto, la influencia que la psicología humanista tuvo incidió sobre la necesidad de prestar atención al individuo y al grupo del que forma parte, haciendo que surgieran las propuestas del *aprendizaje cooperativo* (Johnson, Johnson y Holubec, 1994; Kagan,

1992). A partir de estas propuestas, se empiezan a incluir recursos y técnicas que permiten desarrollar estrategias sociales de los estudiantes que favorecen un clima positivo para el aprendizaje que, en definitiva, como ya decía Stevick (1980), insistan en la importancia del carácter social del aula. Es por todo ello que proponemos tareas que inviten a los participantes a interactuar los unos con los otros y que insistan en la importancia del carácter social del aula. Así pues, la evaluación del curso ha resultado de la valoración final de las 5 tareas del *ePortfolio* fundamentalmente (80% de la nota), aunque también a la hora de evaluar el curso se han tenido muy en cuenta las evaluaciones y comentarios realizados por los propios estudiantes, es decir, la evaluación entre pares (20%). Como ya hemos señalado, hemos fomentado en las tareas y dentro de la plataforma de *ePortfolio* que los participantes pudieran hacer comentarios al trabajo de sus compañeros, pues el trabajo se comparte no solo con el docente, sino con todos los estudiantes de la clase.

4. Balance final sobre la propuesta

En las líneas anteriores, hemos descrito cómo hemos llevado a la práctica una implantación de *ePortfolio* en un curso de EFE. A continuación, nos gustaría hacer una reflexión sobre el trabajo realizado para hacer un balance sobre si ha resultado una herramienta eficaz a la hora de concretizar los tres ejes de los que hablábamos al inicio del presente artículo, a saber: una metodología de aprendizaje de lengua adecuada a los enfoques comunicativos, que propone tareas y materiales en consonancia además de una evaluación auténtica.

En lo que se refiere a la metodología y al material utilizado, podríamos resaltar que, en general, no es difícil encontrar en las actividades del curso y tareas propuestas ejemplos de vacíos, variedad, predicciones y actividades que fomentan el pasarlo bien, la creatividad, la involucración del estudiante y que cumplen muchos de los principios propuestos por, entre otros, Hutchinson y Waters (1987). Además, el alumno es el verdadero centro del aprendizaje y en todo momento se le proporcionan herramientas que favorecen su autonomía: aprende a aprender y también aprende haciendo, pues constantemente se le interpela para que se involucre activamente en su aprendizaje.

El uso de juegos o simulaciones está también en la base de este material como potenciadores de una comunicación real: se llevan a cabo tareas que procuran imitar con fidelidad la realidad de fuera del aula, situándola en un contexto laboral. Lantolf (2002) insistió en cómo, cuando nos vamos haciendo adultos, el sistema educativo “conspira” para forzarnos a dejar de jugar. El aprendizaje de lenguas debe proporcionar oportunidades para experimentar la libertad de jugar y desarrollar la creatividad, tan importante en la adquisición de lenguas segundas y darnos, en definitiva, a los adultos segundas oportunidades de ser creativos.

Dado que el material ha sido ya puesto en práctica podemos destacar que, poco a poco, los estudiantes van disfrutando del proceso de aprendizaje que se les propone, creándose rápidamente una buena dinámica de grupo y un buen ambiente en la clase, tan importante en la enseñanza de lenguas. Por otro lado, hay que tener en cuenta que la búsqueda de la empatía con los compañeros, la petición de ayuda, la necesidad de comprenderse mutuamente están siempre presentes en muchas de las actividades y son estrategias sociales que ayudan a la interacción, incidiendo beneficiosamente en la motivación. Este interés por la motivación y las necesidades del alumno ha quedado reflejado en el MCER (2002, Capítulo 6, p.141) en donde se anima a prestar atención en la elaboración de materiales que sean adecuados a los aprendientes y que sean motivadores: “La eficacia depende de la motivación y de las características particulares de los alumnos, así como de la naturaleza de los recursos, tanto humanos como materiales, que pueden entrar en juego.” Además el MCER señala los recursos emocionales, volitivos y cognitivos que un individuo aplica como agente social. En el *ePortfolio* hemos intentado siempre incluir todo aquello que va más allá de lo puramente gramatical.

Debido al hecho de suscitar una interacción entre los trabajos de los estudiantes creemos que no solo los estudiantes se han esmerado más en sus trabajos, sino que se ha creado una importante interacción escrita y oral entre los mismos, que nos ha parecido muy interesante.

Así pues, los estudiantes han subido a la plataforma sus anuncios de búsqueda de empleo y a partir de ahí se han presentado como candidatos a uno de los puestos ofertados por sus compañeros, redactando la carta de presentación y el currículum *ad hoc* y realizando en parejas la entrevista. También gracias al *ePortfolio* hemos podido explotar las grabaciones de las entrevistas sobre las que los estudiantes han podido realizar comentarios o críticas de la actuación de sus colegas en las entrevistas y tomar consciencia de su propia actuación. Es decir, el portafolio presenta la ocasión perfecta para usar la lengua en interacciones significativas en aras de la construcción del conocimiento y comprensión de la lengua de manera cooperativa.

En lo que se refiere a la evaluación, nos gustaría evidenciar dos hechos: evaluación no debe asociarse de forma sistemática a la palabra ‘examen’, ni tiene por qué verse asociada a pruebas puntuales y poco significativas o motivadoras. El segundo hecho y no por ello menos importante consiste en demostrar que hay maneras de presentar la evaluación unida al proceso de enseñanza-aprendizaje, si se recupera la imagen de la evaluación como trabajo conjunto y compartido del profesor y estudiante en busca de nuevos conocimientos (Kiraly, 2000).

Con todo, la introducción en el aula de este tipo de metodología implica un cambio de la concepción de los roles de los participantes en el proceso evaluativo. El profesor pasa a ser un guía que orienta la evaluación y el aprendizaje, puesto que es el último responsable para proporcionar información válida y fiable sobre el progreso del estudiante, tal y como recoge el Instituto Cervantes al describir las competencias clave del profesorado (Instituto Cervantes, 2012). Sin embargo, su actuación debe ir acompañada de un proceso de andamiaje que vele por reforzar la autonomía y la responsabilidad en la evaluación del propio estudiante. Este nuevo papel deja al alumno en el centro mismo del proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo consciente de sus carencias y sus logros. Es gracias a la ayuda del profesor-tutor que el estudiante obtiene datos sobre la calidad de su trabajo y las mejoras a introducir en él. Creemos haber aportado una muestra de propuesta evaluativa diseñada para el aprendizaje ya que, como se puede observar en los documentos del *Assessment Reforme Group*⁶, cumple muchos de los puntos allí descritos y aconsejados para desarrollar una evaluación formativa. Entre estos puntos podemos destacar que se trata de una propuesta integrada en la planificación del curso; ayuda al alumnado a saber cómo mejorar (tutorías); las tareas son centrales en la práctica del aula; anima a la autoevaluación; promueve el compromiso hacia los objetivos de aprendizaje y los criterios de evaluación; reconoce los logros...

Así pues, vemos que nuestra propuesta evaluativa no solo requiere colaboración por parte del estudiante y cooperación por parte del profesor, sino que también implica la puesta en marcha de herramientas específicas (criterios de evaluación y objetivos de aprendizaje compartidos), así como otros mecanismos evaluativos o de acompañamiento (tutorías, *ePortfolio*) para que el dispositivo se desarrolle de manera correcta. Todo este engranaje de piezas pedagógicas da como resultado un proyecto de observación y evaluación para el aprendizaje del que, tanto profesores como estudiantes, salen reforzados al haber compartido un espacio de reflexión común (tanto presencial como virtual) que proporciona pistas sobre cómo comprometerse en el aula con la evaluación del proceso de cada uno de nuestros estudiantes. Algo que, sin duda, constituye uno de los desafíos de hoy en día en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Tras nuestra propia experiencia y según lo anteriormente expuesto, podemos decir que el balance del uso de un *ePortfolio* es positivo y satisfactorio. Sin embargo, cabe hacer una advertencia en cuanto al manejo de las plataformas de *ePortfolios*, pues siguen sin resultar de manejo intuitivo, ni para los estudiantes, ni para los profesores. A este propósito tuvimos que poner en marcha diferentes medidas, como la realización de tutoriales y diferentes dispositivos de ayuda, para evitar los problemas técnicos con los que se encontraron nuestros estudiantes.

5. Conclusión

Los procesos de construcción del conocimiento en entornos formales de enseñanza y aprendizaje asistidos por TIC y basados en la interacción pueden ser múltiples (ver Barberà et

al., 2004). En nuestro trabajo hemos querido presentar una propuesta que se basa en la tarea y en el alumno como centro del aprendizaje, pero que tiene en cuenta las posibilidades de interacción que ofrece, en general, la web 2.0. y más precisamente, el uso de *ePortfolios*. Didáctica y tecnología deben complementarse y justificarse mutuamente.

Como hemos visto en estas líneas, el uso del *ePortfolio* favorece que se pongan en práctica y desarrollen las competencias del estudiante descritas en el Capítulo 5 del MCER, tanto las generales (saber; saber hacer; saber ser; saber aprender) como las competencias comunicativas de la lengua (lingüística; sociolingüística; pragmática). Pensamos que el uso del *ePortfolio* se justifica desde un punto de vista metodológico y está adaptado, por un lado, a los principios defendidos por la didáctica actual sobre la enseñanza de lenguas extranjeras. Por otro lado, es una herramienta adecuada para practicar la evaluación auténtica o evaluación para el aprendizaje, que focaliza, sobre todo, en el progreso del estudiante y adecuación de los procesos evaluativos al currículo de los cursos.

En resumen, en la propuesta presentada se pueden poner de relieve conceptos de los enfoques comunicativos como el de aprendizaje significativo, diversificado, lúdico, centrado en el alumno... Términos que, en definitiva, hacen todos hincapié en el hecho de ser operativos y eficaces a la hora de interactuar en una lengua y cultura extranjera, llámese esto adquirir una competencia cultural, intercultural o pragmática. Dotar al alumno de herramientas que desarrollen estas competencias nos ha parecido especialmente relevante en contextos laborales como es el de la inserción profesional. Con el uso del *ePortfolio* creemos haber podido desarrollar de manera más eficaz, respecto a otros tipos de cursos, aquellas competencias que van más allá de las puramente lingüísticas.

Notas

¹ Baeza Varela, I. (2005). *Seminario de inserción profesional*. Publicación dactilográfica. Louvain-la-Neuve: Institut des langues vivantes.

² “Vistas” es la denominación utilizada en la plataforma (*ePortfolio@UCL*) para las diferentes páginas con los trabajos de los estudiantes.

³ Es este tipo de portafolios el que nosotros hemos utilizado en el curso que aquí presentamos.

⁴ Hemos mantenido para su uso en clase el *syllabus* como material de apoyo del curso, ver nota 1.

⁵ Enlace a un paseo virtual por un *ePortfolio* <http://bit.ly/1XLvsim>

⁶ <http://www.assessment-reform-group.org/AssessInsides.pdf> (Assessment Reform Group. *Assessment for Learning. Beyond the Black Bo*

Referencias bibliográficas

Bajtín, M. (2003). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Barberà, E. et al. (2004). Pautas para el análisis de la intervención en entornos de aprendizaje virtual: dimensiones relevantes e instrumentos de evaluación [documento de proyecto en línea]. IN3: UOC. (Discussion Paper Series: DP04-002). Consultado el 15 de enero de 2015, <http://www.uoc.edu/in3/dt/esp/barbera0704.html>.

Barberá, E., & de Martín, E. (2009). *Portfolio electrónico: aprender a evaluar el aprendizaje*. Barcelona: Editorial UOC.

Benson, P. (2002). *Teaching and Researching Autonomy in language Learning*. London: Longman.

Cassany, D. (2002). El portafolio Europeo de lenguas. *Aula de Innovación Educativa*, 117, 13-17.

Cassany, D. (2005). *Expresión escrita en L2/ELE*. Cuadernos de didáctica del español/LE. Madrid: Arco Libros.

-
- Cassany, D. (2005). Didáctica en el aula. En *Expresión escrita en L2/ELE* (pp. 51-86). Madrid: Arco Libros.
- Consejo de Europa (2000). *European Language Portfolio (ELP)*. Edición en español en 2003: *Portfolio europeo de las lenguas (PEL)*. Consultado el 2 de febrero de 2015, <http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/>.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes.
- Cuenca, B. (2015). *Portafolio del profesor en formación: una propuesta práctica para el desarrollo profesional*. Memoria de máster. Universitat de Barcelona. Biblioteca Virtual RedELE, 16. Consultado el 15 de enero de 2015, <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2015/memorias-master/Barbara-Cuenca-i-Ripoll.html>.
- Esteve, O., & Arumí, M. (2005). La evaluación por competencias y el portafolio del estudiante: dos experiencias en las asignaturas de lengua alemana y de interpretación simultánea. Consultado el 27 de enero de 2015, <http://www.xtec.cat/fadulst/formacio/semi/autoapre/evaluacion.pdf>.
- Figueras, N., & Puig, F. (2013). *Pautas para la evaluación del español como lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.
- Instituto Cervantes (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Alcalá de Henares: Dirección Académica del IC. Consultado el 21 de enero de 2015, http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf.
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes*. Cambridge: CUP.
- Johnson, D., Johnson R., & Holubec, E. (1994). *Cooperative Learning in the Classroom*. Cambridge-Mass.: Jacaranda.
- Kagan, S. (1992). *Cooperative Learning*. San Juan Capistrano, California: Kagan Cooperative Learning.
- Kiraly, D. (2000). *A Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment from Theory to Practice*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Kohonen, V. (2000). La evaluación auténtica en la educación afectiva de lenguas extranjeras. En J. Arnold (Ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (pp. 295-309). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lantolf, J.P. (2002). El aprendizaje de una segunda lengua como comunicación: una perspectiva sociocultural. En M. S. Salaberri (Ed.), *La lengua como vehículo cultural interdisciplinar* (pp. 83-93). Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado. Colección «Aulas de verano».
- Martín Peris et al. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stevick, E.W. (1980). *Teaching Languages: A Way and Ways*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Weiss, J. (Ed.). (1991). *Évaluation: problème de communication*. DelVal: Cousset, Suisse.
- Zanón, J. (Ed.). (1999). *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.