



VNIVERSITAT
DE VALÈNCIA

Programa de doctorado: Educación lingüística y literaria II

TESIS DOCTORAL

El Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL):
herramienta de evaluación de la composición escrita
en Español como Lengua Extranjera

Presentada por:

Juan Antonio López de la Torre

Dirigida por:

Dr. Mateo del Pozo de la Viuda

Dra. María Dolores García Pastor

Valencia, septiembre 2013

Agradecimientos

Un trabajo de investigación sobre didáctica de la enseñanza, aprendizaje y evaluación de la lengua sólo puede ver la luz si un amplio equipo de personas está dispuesto a colaborar y a velar por el buen desarrollo del proyecto. Este apartado inicial tiene como objetivo reconocer y agradecer a todos los que en mayor o menor medida han contribuido a la culminación de esta investigación. A todos quiero manifestarles mi más sincera gratitud.

En primer lugar quiero expresar mi agradecimiento a los directores de esta tesis, Dr. Mateo del Pozo y Dra. María Dolores García. El Dr. del Pozo, cuya función ha ido mucho más allá de la mera supervisión, se ha convertido para mí en un referente intelectual y humano de incalculable valor. Su constante orientación y apoyo, su atención a los detalles y sus valiosas aportaciones tanto en el contenido como en la metodología del proyecto han contribuido indiscutiblemente a darle forma a esta investigación. Muchas gracias por la atención que nos has prestado y el tiempo que nos has dedicado al trabajo y a mí como investigador. Gracias, igualmente, a la Dra. García por su decidido impulso a lo largo de esta investigación y por su minuciosa revisión del texto en la fase final. Sin sus relevantes aportaciones este trabajo sería muy diferente.

A continuación quiero mostrar mi más profundo agradecimiento a los sujetos de la investigación. Empezaré por los alumnos porque no hay duda de que la principal razón de ser de nuestros esfuerzos reside en ellos. Merecen, por tanto, una mención especial todos los estudiantes de ESDES del curso 2009-2010, que aceptaron participar en esta investigación, que aportaron lo mejor de sí mismos a lo largo de todo el año académico y que me proporcionaron datos e impresiones sobre lo que estaba suponiendo el uso del PEL en su experiencia de aprendizaje. En segundo lugar quiero transmitir mi agradecimiento más sincero a mi compañera y amiga, la profesora Chelo Castro. En el aula, el docente constituye el motor del proceso de enseñanza-aprendizaje. Y tú, Chelo, sabes ser ese motor independientemente de las circunstancias. Gracias por aceptar participar activamente en un proceso de investigación que implicó para ti, entre otras cosas, más trabajo y abrir una ventana en tu aula por la que todos los lectores de este trabajo pudiéramos asomarnos y observar lo que ocurría dentro. Gracias, Chelo, por tu generosidad, por tu profesionalidad y por tu preocupación por proporcionar a tus estudiantes las mejores herramientas de aprendizaje.

Otros compañeros del Centro Educativo Adventista de Sagunto (CEAS) han contribuido de diversas formas a este trabajo. Gracias a la administración del CEAS por

facilitar mi formación permanente por medio de este programa de doctorado. Gracias al Dr. Miguel Ángel Roig por su ánimo, confianza y apoyo en las diferentes fases de la investigación. Gracias por animarme siempre a superarme. Igualmente quiero agradecer al Dr. Santiago Gómez, especialmente por su asesoramiento en las cuestiones relacionadas con la estadística. Gracias a todo el claustro de profesores de ESDDES por su disponibilidad para discutir en nuestras reuniones de coordinación sobre el PEL y por estar abiertos a realizar algunas modificaciones en la forma de trabajar con el fin de facilitar la integración del PEL en nuestra labor educativa. Finalmente, quiero agradecer a mis compañeras Lisa Decker y Raquel Salazar por su inestimable ayuda en cuestiones de edición y presentación de la investigación.

Para concluir quiero dedicar este trabajo a toda mi familia: a mis padres, Ascensión y Manuel, que siempre me animaron a superarme, que me enseñaron el valor de la constancia en el trabajo y que me transmitieron la pasión por la enseñanza. A mis hijos, Ainoa y Samuel, que han sabido comprenderme y que siempre me han preguntado “¿Papá, cómo va la tesis? ¿No terminas todavía?”, como si de un viaje en coche se tratara (“¿Cuándo llegamos?”). A mi esposa María José, porque, como siempre, me ha apoyado en este proyecto, ha escuchado mis dudas y mis ilusiones y me ha transmitido una confianza inquebrantable en que llegaría al final de este apasionante viaje.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	9
Oportunidad e interés de la investigación.....	11
Estructura general de la tesis	14
1. MARCO TEÓRICO	17
1.1. La expresión escrita en L2.....	20
1.1.1. Algunas líneas de investigación sobre expresión escrita en L2.....	20
1.1.2. Enfoques pedagógicos de la enseñanza de L2.....	26
1.1.3. ¿Qué significa escribir bien en L2?	28
<i>Recapitulación del apartado 1.1.</i>	28
1.2. La evaluación de la expresión escrita en L2.....	30
1.2.1. Evaluación y autorregulación.....	30
1.2.2. Evaluación en L2.....	33
1.2.3. Evaluación de la expresión escrita en L2	36
1.2.4. El portafolio como forma de evaluación.....	40
<i>Recapitulación del apartado 1.2.</i>	43
1.3. El MCER y el PEL: aplicaciones a la enseñanza y a la evaluación de la expresión escrita en L2.....	44
1.3.1. Orígenes y desarrollo del MCER y del PEL.....	44
1.3.2. El MCER.....	48
1.3.2.1. <i>El MCER y la expresión escrita</i>	49
1.3.2.2. <i>El MCER y la evaluación</i>	50
1.3.2.3. <i>Críticas al MCER</i>	51
1.3.3. El PEL	53
1.3.3.1. <i>¿Portfolio o portafolio?</i>	53
1.3.3.2. <i>Componentes del PEL</i>	54
1.3.3.3. <i>PEL validados</i>	56
1.3.3.4. <i>Experiencias de uso del PEL</i>	56
1.3.3.5. <i>Cómo usar el PEL en el aula</i>	61
1.3.3.6. <i>El PEL como herramienta de evaluación de la expresión escrita: posibilidades y límites</i>	63
<i>Recapitulación del apartado 1.3.</i>	65
1.4. Objetivos y preguntas de investigación.....	66
2. METODOLOGÍA	71
2.1. Justificación de la metodología.....	74
2.2. Contexto	78
2.3. Sujetos.....	80
2.4. Fases de la investigación.....	84
2.5. Instrumentos de recogida de datos.....	86
2.5.1. PEL-ESDES 09/10	86
2.5.2. Cuestionario final a los alumnos.....	90

2.5.3. Grupo de discusión.....	94
2.5.4. Entrevistas a la profesora.....	95
<i>Recapitulación del capítulo 2</i>	96
3. ANÁLISIS, RESULTADOS Y DESARROLLO ARGUMENTAL.....	97
3.1. Criterios de análisis.....	101
3.2. Análisis de los PEL cumplimentados.....	103
3.2.1. Primera revisión: octubre 2009.....	105
3.2.2. Segunda revisión: diciembre 2009.....	110
3.2.3. Tercera revisión: marzo 2010.....	113
3.2.4. Cuarta revisión: junio 2010.....	116
3.2.5. Conclusiones parciales derivadas del análisis de los PEL cumplimentados.....	123
3.3. Análisis del cuestionario.....	126
3.3.1. Viabilidad del PEL.....	128
3.3.2. El PEL y la evaluación formativa.....	130
3.3.3. El PEL y la evaluación sumativa.....	140
3.3.4. Actitud general de los alumnos ante el PEL.....	142
3.3.5. Datos más significativos de las preguntas abiertas.....	145
3.3.6. Conclusiones parciales del análisis del cuestionario.....	149
3.4. Análisis del grupo de discusión.....	152
3.4.1. Análisis situacional.....	152
3.4.1.1. <i>Contexto</i>	153
3.4.1.2. <i>Sujetos</i>	153
3.4.2. Análisis estructural.....	156
3.4.2.1. <i>Análisis de la participación del moderador</i>	157
3.4.2.2. <i>Análisis de la participación de los alumnos</i>	161
3.4.3. Conclusiones parciales del análisis del grupo de discusión.....	167
3.5. Análisis de las entrevistas a la profesora.....	170
3.5.1. Primera entrevista: 20 de julio 2009.....	171
3.5.2. Segunda entrevista: 22 de septiembre 2009.....	171
3.5.3. Tercera entrevista: 17 de diciembre 2009.....	173
3.5.5. Quinta entrevista: 9 de junio 2011.....	179
3.5.6. Conclusiones parciales derivadas de las entrevistas a la profesora.....	181
4. CONCLUSIONES FINALES.....	185
4.1. Pregunta de investigación nº 1: ¿Es el PEL, con todos sus componentes, un instrumento viable para ser utilizado e integrado en la enseñanza de ELE a estudiantes universitarios?.....	189
4.2. Pregunta de investigación nº 2: ¿Es el PEL una herramienta eficaz para la evaluación formativa de la expresión escrita en ELE con estudiantes universitarios?.....	193

4.3. Pregunta de investigación nº 3: ¿Es el PEL una herramienta adecuada para realizar la evaluación sumativa de la expresión escrita en ELE con estudiantes universitarios?	197
4.4. Implicaciones del estudio.....	201
ANEXOS	207
Anexo I: PEL-ESDES 09/10.....	209
Anexo II: Ficha de composiciones con la escala analítica	252
Anexo III: Ficha de evaluación del PEL	253
Anexo IV: Cuestionario	254
Anexo V: Cuestionario. Resultados y gráficos	256
Anexo VI: Grupo de discusión. Transcripción	265
Anexo VII: Entrevistas a la profesora. Transcripción	279
Anexo VIII: Corrección de las composiciones. Escala analítica y claves de autocorrección.....	300
LISTA DE TABLAS	302
LISTA DE FIGURAS.....	303
BIBLIOGRAFÍA	304

INTRODUCCIÓN

OPORTUNIDAD E INTERÉS DE LA INVESTIGACIÓN

Uno de los desafíos más importantes con que todo profesor de segundas lenguas¹ (en adelante L2) se enfrenta es el de enseñar y evaluar la expresión escrita. Teniendo en cuenta el mundo altamente alfabetizado en el que nos encontramos y la expansión que están experimentando las tecnologías de la información y la comunicación con herramientas como el correo electrónico, las redes sociales o la telefonía móvil, es previsible que una parte sustancial del uso de la L2 de la mayoría de los aprendices se hará en el medio escrito, por lo cual consideramos que esta destreza merece una atención especial en los programas de aprendizaje de una L2.

Somos conscientes de que, a pesar de la importancia de la expresión escrita, no siempre los profesores de lenguas dedican el tiempo necesario al desarrollo adecuado de la misma y de que, cuando lo hacen, les resulta difícil abordar tanto la progresión como la evaluación de las composiciones de los alumnos.

Entre las decisiones que toma cada profesor de lenguas en relación con la expresión escrita, destacan la selección de objetivos de aprendizaje adecuados a cada nivel, el establecimiento de un sistema de evaluación coherente con los objetivos planteados y la elección de un sistema de corrección de las composiciones que sea lo más objetivo posible y que proporcione a los alumnos retroalimentación adecuada para su aprendizaje.

¹ Estrictamente hablando, se suele distinguir entre aprendizaje de *segundas lenguas* y aprendizaje de *lenguas extranjeras*. El primer término hace referencia al aprendizaje de una lengua distinta de la materna en un contexto en que el aprendiz está rodeado de la nueva lengua. Tal sería el caso de un español aprendiendo inglés en Londres. La segunda denominación se refiere al aprendizaje de una lengua distinta de la propia en un contexto en que la nueva lengua no se habla, por ejemplo, un español estudiando inglés en Zamora. En sentido amplio, no obstante, la denominación *segundas lenguas (L2)* cubre los dos campos y, a no ser que el objeto de estudio sea alguno de los aspectos diferenciales, éste es el término que suele usarse.

La publicación en 2001 del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (en adelante MCER), (VVAA, 2001; versión española: VVAA, 2002a) representó una aportación valiosa para orientar el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas. Además de crear niveles de referencia globales, el MCER incluye secciones específicas para cada una de las destrezas, incluida la expresión escrita. Se trata, pues, de un elemento de referencia importante para la reflexión sobre la enseñanza y evaluación de esta destreza.

Casi de manera simultánea a la publicación del MCER y, con el objetivo de aportar una propuesta concreta para su aplicación, apareció en 2001 el *Portfolio Europeo de las Lenguas* (en adelante PEL). Puesto que el PEL intenta ser una herramienta preparada para la aplicación en el aula de los principios fundamentales del MCER, consideramos pertinente utilizarlo en un programa de enseñanza de la expresión escrita del Español como Lengua Extranjera (en adelante ELE).

Tanto el MCER como el PEL, promovidos por el Consejo de Europa, han tenido gran difusión internacional, especialmente en los países europeos, donde se han levantado grandes expectativas sobre su repercusión en el futuro de la enseñanza de lenguas a la vez que surgían voces críticas sobre determinados aspectos de su contenido. Todo ello justifica el interés que ha despertado entre docentes e investigadores y nos ha movido a intentar aportar nuestro grano de arena e indagar sobre las posibilidades de utilización del PEL como instrumento de evaluación. A partir de las investigaciones realizadas hasta el momento sobre enseñanza y evaluación de la expresión escrita, nos preguntamos hasta qué punto el MCER y, más concretamente, el PEL pueden ser elementos que nos ayuden a responder a algunos de los desafíos con que nos enfrentamos a la hora de enseñar y de evaluar la expresión escrita.

El trabajo de investigación que nos proponemos realizar se inscribe en el área de la didáctica de las lenguas, y más concretamente en el campo de la enseñanza de la expresión escrita en L2, y aborda una línea de investigación que intenta descubrir cómo se puede aplicar el PEL a la enseñanza y evaluación del ELE.

En diferentes experiencias de uso del PEL, se le ha tachado de ser un instrumento excesivamente complejo y difícil de utilizar en la práctica (VVAA, 2002b y 2008). Nuestro estudio pretende indagar si estas críticas están fundamentadas o si, por el contrario, el PEL es un instrumento viable en el contexto de enseñanza-aprendizaje de nuestra investigación. Específicamente, intentamos descubrir si se puede considerar al PEL como una herramienta que favorece la evaluación formativa y sumativa de la expresión escrita en la enseñanza-aprendizaje del ELE con alumnos universitarios.

Con el fin de comprobarlo, seleccionamos un PEL de entre los validados en España, lo adaptamos a las circunstancias específicas de aprendizaje de nuestros alumnos y, con la ayuda de la profesora de la asignatura de *Composición*, lo llevamos a la práctica durante el curso 2009-2010 con un grupo de estudiantes universitarios de la Escuela Superior de Español de Sagunto (ESDES). A lo largo de todo el año académico hicimos un seguimiento y recogimos datos de diverso tipo y procedencia sobre el uso que se estaba haciendo del PEL en el proceso de evaluación y sobre la percepción que tenían tanto los alumnos como la profesora de su viabilidad y utilidad. Finalmente analizamos los resultados y llegamos a unas conclusiones. Esto es, en resumen, lo que vamos a exponer con más detalle en el presente trabajo.

ESTRUCTURA GENERAL DE LA TESIS

Una vez conocido el origen de este proyecto, nos proponemos ahora situarlo en su contexto teórico y práctico, describir el proceso de investigación, presentar y discutir los resultados y extraer las conclusiones pertinentes. Todo esto queda organizado en cuatro capítulos.

Capítulo 1. Marco Teórico: este capítulo se divide en cuatro apartados. Los tres primeros se corresponden con tres áreas relacionadas con el tema: expresión escrita, evaluación y MCER-PEL. El último presenta los objetivos y las preguntas de investigación.

Como se trata de una investigación sobre expresión escrita en L2, revisamos algunas de las líneas de investigación sobre lengua escrita relacionadas con nuestro objeto de investigación (apartado 1.1.). Analizamos dos visiones distintas del aprendizaje de la escritura como son el cognitivismo y el interaccionismo social y señalamos lo que ambas corrientes aportan al desarrollo de la expresión escrita en L2. Finalmente, realizamos un recorrido por los principales enfoques pedagógicos de la enseñanza de la L2 y examinamos el concepto de lo que supone escribir bien en L2.

El apartado 1.2. se ocupa de la evaluación de la expresión escrita en L2. En él se examina un conjunto de conceptos relacionados con la evaluación y se hace hincapié en la distinción entre evaluación formativa y sumativa, ejes de nuestra investigación. Asimismo se describen diversos tipos de corrección de las composiciones escritas y se opta por la utilización de una escala analítica con cuatro criterios que favorece la retroalimentación del profesor. Al final de este apartado se revisan investigaciones previas sobre el uso de los portafolios en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita en L2.

El siguiente apartado (1.3.) trata del MCER y del PEL. Se hace un breve recorrido histórico por las diferentes etapas que llevaron a su elaboración con el fin de hacer comprender su relevancia en la enseñanza de L2 en nuestros días. Describimos los aspectos del MCER que tienen una relación más

estrecha con nuestro estudio, a saber, la expresión escrita y la evaluación. A continuación, realizamos la descripción del PEL, que constituye el centro de nuestra investigación, presentamos las experiencias previas de su utilización en Europa y analizamos algunas de las posibilidades de uso de esta herramienta como instrumento de evaluación formativa y sumativa.

Una vez revisada la bibliografía pertinente en el Marco Teórico, en el apartado 1.4. se especifican los objetivos de nuestra investigación y se formulan las preguntas concretas que nos hacemos al abordar nuestro estudio.

Capítulo 2. Metodología: en este capítulo se explica el tipo de metodología empleado en este trabajo teniendo en cuenta las particularidades de nuestro estudio (2.1.). A continuación, se describe el contexto en el que tiene lugar la investigación (2.2.), los sujetos que participan en la misma (2.3.), las principales fases del estudio (2.4.) y los diversos instrumentos de recogida de datos (2.5.).

Capítulo 3. Análisis, Resultados y Desarrollo Argumental: los apartados de este capítulo describen el tipo de análisis a que se someten los datos provenientes de cada instrumento de investigación y presentan y comentan los resultados obtenidos. En primer lugar se enumeran los criterios de análisis relacionados con los tres objetivos de nuestra investigación, que sirven de referencia para analizar los datos proporcionados por los diferentes instrumentos usados en este trabajo (3.1.). A continuación, en el apartado 3.2., presentamos los resultados más relevantes del análisis de los documentos PEL-ESDES 09/10 cumplimentados por los alumnos. Estos documentos fueron recogidos y analizados en cuatro momentos diferentes de la investigación, desde octubre 2009 hasta junio 2010. En el apartado 3.3. se analizan los datos resultantes de un cuestionario cumplimentado por los alumnos tras haber transcurrido dos tercios de la implementación del PEL. En el apartado 3.4. se realiza un análisis de los datos obtenidos en el grupo de discusión, en el que participaron siete alumnos representativos del conjunto de los estudiantes, que nos ayudaron a complementar la información obtenida a través del cuestionario. Finalmente, el apartado 3.5. presenta el análisis de las cinco entrevistas mantenidas con la profesora a lo largo de todo el proceso de

implementación del PEL. Los apartados 3.2, 3.3, 3.4 y 3.5 terminan con un avance de las conclusiones parciales pertinentes.

Capítulo 4. Conclusiones Finales: en la última parte de este trabajo se presenta una visión global de todas las conclusiones partiendo de las tres preguntas principales de nuestra investigación (apartados 4.1., 4.2., y 4.3.). Esa visión de conjunto se consigue gracias a la triangulación de datos que nos permite contrastar las voces complementarias de los diferentes participantes en la investigación, los alumnos y la profesora. El último apartado de este capítulo (4.4.) aborda algunas de las implicaciones didácticas de los resultados de nuestro trabajo sobre el uso del PEL en la enseñanza de una L2 y plantea sugerencias para investigaciones futuras.

CAPÍTULO 1
MARCO TEÓRICO

Como hemos dicho, el objetivo del Marco Teórico es situar nuestro trabajo en el contexto de las investigaciones realizadas hasta el momento sobre aspectos relacionados con el tema objeto de nuestra investigación y conocer cuál es el estado actual del conocimiento en esta materia. Consideramos que las áreas más directamente relacionadas con el tema son la expresión escrita en L2, la evaluación de la expresión escrita en L2 y las aplicaciones del MCER y del PEL a la enseñanza y la evaluación de la expresión escrita en L2. Por tanto, estos son los tres campos que nos proponemos revisar a continuación.

1.1. LA EXPRESIÓN ESCRITA EN L2

Entendemos que la lengua es, ante todo, un instrumento de comunicación, de manera que se puede afirmar que alguien conoce verdaderamente una lengua cuando es capaz de utilizarla para comunicarse, ya sea de manera oral o escrita, es decir, cuando ha adquirido competencia comunicativa (Canale y Swain, 1980; Hymes, 1972; Llobera, 1995). Pues bien, el desarrollo de la competencia comunicativa requiere la práctica de actividades tanto de comprensión del *input*, es decir, de la lengua que el aprendiz oye o lee, como de expresión, es decir, de producción de lengua oral o escrita por parte del aprendiz (*output*). Está demostrado que las actividades de expresión producen importantes beneficios en el proceso de aprendizaje de una lengua: en primer lugar, el alumno llega a ser consciente de lo que no es capaz de decir oralmente o por escrito; en segundo lugar, realiza hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua que le permiten avanzar en el conocimiento de la misma; y, finalmente, desarrolla un metalenguaje que le ayuda a reflexionar sobre la mejor manera de expresar sus ideas (Doughty, 2000; Doughty y Williams, 2003; Ellis, 2005; Guasch, 2001; Hyland, 2003 y 2004).

A continuación se presentan algunas líneas de investigación sobre la expresión escrita en L2, los principales enfoques metodológicos de la enseñanza de la misma y un acercamiento a lo que significa escribir bien en L2 en el contexto de nuestra investigación.

1.1.1. Algunas líneas de investigación sobre expresión escrita en L2

La escritura, y más aún la escritura en segundas lenguas, se caracteriza por presentar una demanda cognitiva muy alta (Guasch, 2001). Esto hace que aprender a escribir en L2 sea una tarea complicada y difícil y requiera la atención de profesores e investigadores. Sin embargo, la contribución de la investigación en este terreno no siempre ha estado a la altura que le correspondía. Durante buena parte del siglo XX, la enseñanza de L2 se centró

fundamentalmente en la lengua oral, por lo que no aparecen estudios importantes sobre la expresión escrita hasta el último cuarto del siglo (Cumming, 2001; Matsuda, 2003). Desde entonces, se ha producido un aumento cuantitativo y cualitativo de la investigación sobre la expresión escrita en L2 debido, en parte, a la globalización y al desarrollo de las nuevas tecnologías, en especial de Internet (Silva y Brice, 2004), pero también al cambio de dirección en la enseñanza de la escritura, ya que se empieza a considerar que escribir bien implica algo más que lograr la mera corrección lingüística.

No obstante, aún se necesita mucha más investigación en diferentes contextos de aprendizaje de L2 que abarque de forma integrada los diferentes aspectos de la escritura (textos, participantes, contexto y procesos) para poder avanzar en los modelos de enseñanza de la expresión escrita en L2. Según Polio (2003), se necesita realizar estudios cualitativos que ayuden a comprender lo que verdaderamente pasa durante el proceso de expresión escrita en las aulas de L2. Dado que gran parte de los trabajos publicados en esta área se centran en el aprendizaje del inglés en Norteamérica, este mismo autor plantea la conveniencia de realizar más investigaciones sobre el aprendizaje de otras lenguas en otros contextos.

En las últimas décadas se han desarrollado diversas líneas de investigación de la composición escrita entre las que destacan dos, que se derivan de concepciones diferentes de la lengua escrita: la corriente cognitiva y la corriente sociointeractiva. El **paradigma cognitivo**, que surge al final de los años 70, concibe la escritura como un proceso cognitivo complejo que implica operaciones mentales muy diversas, interrelacionadas y jerarquizadas. Las investigaciones dentro de esta corriente estudian los procesos de expresión escrita, tratan de definir el comportamiento del escritor experto y lo comparan con el del inexperto con el fin de descubrir las necesidades de aprendizaje, indagan sobre las características de un texto eficaz, intentan establecer la relación entre dominio de L2 y habilidad para escribir e investigan la relación existente entre la habilidad para escribir en L1 y en L2 (Garín, 2007).

Atendiendo a esta corriente, un texto escrito es el resultado final de un largo y complejo proceso de producción en el que el escritor, a través de una

gestión individual, utiliza un código material para construir un mensaje en una situación de producción distanciada de la situación discursiva (Guasch, 2001).

A pesar de la evidente variabilidad de los escritores en L2, hecho que dificulta notablemente la investigación, los especialistas coinciden en afirmar que los escritores expertos o competentes en L1 y en L2 presentan algunas características comunes, que recogemos en la tabla 1.

Los buenos escritores...
Se preocupan por la comunicación : muestran interés por el contenido global del texto, por lo que inventan ideas y argumentos, y conciben el texto escrito como el resultado de un proceso de descubrimiento susceptible de evolucionar a lo largo del trabajo de creación.
Muestran una actitud activa ante la tarea: usan estrategias particulares para resolver problemas mientras escriben. Además, interrelacionan los procesos de planificación y de producción de maneras elaboradas y complejas.
Prestan atención a la forma en la selección de las palabras, de las estructuras sintácticas que utilizan y de la estructura final del texto, que ha de ser coherente con el objetivo final de la comunicación.
Se adaptan a la audiencia , y, para ello, analizan el perfil y los intereses de sus lectores.
Revisan y editan su texto para adaptarse a las convenciones de los textos de calidad.

Tabla 1. Características de los buenos escritores (Adaptado a partir de Carson, 2001; Cassany, 2004; Guasch, 2001; Hamp-Lyons, 2001; Herrera, 2005)

El modelo cognitivo de escritura entendida como proceso tiene su origen en el trabajo de Flower y Hayes (1981). Según estos autores, tres son los componentes cuya interrelación es fundamental para la realización de la tarea de escritura: la memoria a largo plazo, el contexto de producción y el proceso. En este último componente se dan las tres operaciones que caracterizan al modelo cognitivo de escritura: planificación, textualización y revisión. Por su parte, Scardamalia y Bereiter (1992) plantean un modelo que complementa el trabajo de Flower y Hayes. En su propuesta, la escritura no es sólo un medio de expresión de pensamiento sino también de creación de pensamiento. Por lo tanto, cuando alguien escribe puede limitarse a “decir el conocimiento” pero también puede “transformar el conocimiento”.

Aunque estos modelos fueron desarrollados fundamentalmente para la escritura en L1 también tienen aplicación en la L2. Del análisis de diversos estudios sobre escritura en L2 (Cassany, 2005; Cushing, 2002; Guasch, 2001; Manchón, Roca y Murphy, 2000) se deduce que los escritores en L2, frente a los que utilizan su lengua materna, presentan los siguientes rasgos diferenciales dentro de los tres macroprocesos de la expresión escrita:

- **Planificación:** el escritor de L2 se caracteriza por planificar menos y por producir menos borradores.
- **Textualización** o formulación: en este proceso, definido como “la transformación de unidades de pensamiento en estructuras lingüísticas” (Manchón, Roca y Murphy, 2000: 286), el escritor de L2 suele simplificar los aspectos semánticos, sintácticos y léxicos. Gran parte de los problemas lingüísticos que tiene son de naturaleza léxica. Además, el escritor de L2 tiene problemas de fluidez (entendida como número de palabras) y le cuesta mucho mantener el esfuerzo sostenido que supone componer. Parece, por otro lado, que escribe de forma intermitente ya que presta mucha atención a la forma lingüística, interrumpiendo el flujo de ideas y corriendo el riesgo de fragmentar el pensamiento y perder la claridad de las representaciones mentales.
- **Revisión:** el escritor de L2 suele revisar menos el contenido.

La tabla 2 resume estas tres características de los escritores en L2:

Los escritores en L2 normalmente...
Planifican menos que los escritores en L1.
Simplifican los aspectos semánticos, sintácticos y léxicos.
Revisan menos el contenido que los escritores en L1.

Tabla 2. Características de los escritores en L2

Por otra parte, Cumming, Kantor y Powers (2002), en un trabajo de investigación realizado con un amplio número de experimentados evaluadores de inglés como L2, enumeran las características que, según éstos, suelen presentar los escritos eficaces en el contexto de un examen (tabla 3).

Un texto eficaz en L2 presenta las siguientes características:
Organización retórica, con introducción, desarrollo, cohesión y cumplimiento de la tarea de escritura.
Expresión de las ideas de una manera clara, lógica, presentando argumentos de apoyo a las ideas esenciales y de manera original.
Precisión en el uso de la gramática y el vocabulario .
Cantidad de texto adaptada a las instrucciones de la tarea.

Tabla 3. Características de un texto eficaz en L2 según Cumming, Kantor y Powers

Con el fin de conseguir que los alumnos de L2 lleguen a ser escritores expertos capaces de componer textos eficaces, la investigación cognitiva se preocupa también por la **retroalimentación** del profesor. A los profesores les interesa conseguir que la retroalimentación que aportan a sus alumnos se convierta en *intake*, es decir, que produzca aprendizaje. Hay un debate abierto sobre qué conviene corregir, qué tipo de retroalimentación es la adecuada, cómo corregir y si el tipo de corrección produce aprendizaje a medio plazo o no². Ferris (2003) resume los hallazgos de las investigaciones sobre este tema en cinco aspectos que hemos recogido en la tabla 4.

La retroalimentación del profesor es más efectiva cuando...
Se realiza en los niveles intermedios del proceso de escritura.
Los profesores hacen comentarios sobre todos los aspectos del texto, incluyendo el contenido, la estructura, la gramática y otros aspectos formales.
Es clara y concreta.
El profesor tiene en cuenta las variables individuales y del contexto.
Los estudiantes de L2 prestan atención a la retroalimentación del profesor e intentan utilizarla en sus revisiones.

Tabla 4. Características de la retroalimentación efectiva según Ferris

² Ver p.ej. del Pozo, 1986; Ellis, 2009; Frodesen y Holten, 2003; Goldstein, 2001; López *et al.* 2008; Rigamonti, 1999; Truscott y Yi-ping Hsu, 2008; Vokic, 2008.

El segundo de los grandes paradigmas que sirve de base a una fecunda línea de investigación es el **interaccionismo social**. Nace a partir de las teorías de Vigotzky, que introduce una nueva forma de entender el desarrollo humano y los problemas de aprendizaje, incluido el aprendizaje de la escritura. El desarrollo consiste en lograr la interiorización de los instrumentos culturales del grupo humano en el que el niño crece. El más importante de estos instrumentos culturales es el lenguaje. A través de la interacción social y de la mediación del lenguaje, el niño va apropiándose de la cultura que le rodea, va desarrollando su inteligencia y construyendo su personalidad. Dentro de este proceso juegan un papel fundamental los conceptos de *zona de desarrollo próximo*, elaborado por Vigotsky, y de *andamiaje*, desarrollado por Bruner. La *zona de desarrollo próximo* se define como la diferencia entre lo que el niño es capaz de hacer por sí solo (es decir, su nivel de desarrollo real) y lo que puede hacer con la ayuda de un adulto o de un compañero más competente (es decir, su nivel de desarrollo potencial). La mediación del adulto, es decir, la ayuda que le proporciona al niño para que pueda realizar la tarea, es lo que se denomina *andamiaje*.

La esencia del concepto de andamiaje, tal y como Bruner lo utilizaba, es la de intervención sensible de un profesor para ayudar al progreso de un alumno que está activamente implicado en una tarea específica, pero que no es muy capaz de realizar la tarea solo (Mercer, 1997: 86).

El concepto de andamiaje, aplicado al aprendizaje de la expresión escrita en L2, implica el planteamiento de tareas de escritura que se encuentren dentro de su *zona de desarrollo próximo* para que pueda usar los diferentes recursos de los que dispone, incluida la ayuda del profesor o de los compañeros, hasta completarlas de manera adecuada. Así, el alumno puede conseguir objetivos de escritura cada vez más difíciles e ir aprendiendo a hacer solo lo que ahora hace con ayuda de otro. Como afirma Ribera (2008: 93), para Vigotsky lo que hoy se encuentra en la zona de desarrollo próximo, mañana será el nivel de desarrollo real, es decir, lo que hoy es capaz de hacer un niño con ayuda de alguien, mañana lo podrá hacer solo.

Además, a través de la interacción con el profesor y los compañeros, el alumno va tomando conciencia de los procesos de aprendizaje, lo que le permite involucrarse paulatinamente en su autoevaluación y, finalmente,

autorregular su aprendizaje. De esta forma irá avanzando progresivamente hacia la autonomía en el aprendizaje.

Está claro que el cognitivismo y el interaccionismo social representan dos visiones muy diferentes del aprendizaje de la escritura: mientras que la primera contempla el lenguaje como una actividad individual y se centra en los procesos mentales del aprendiz, la segunda hace hincapié en los aspectos sociales y en la interacción. Sin embargo no son dos concepciones necesariamente excluyentes, sino que pueden ser complementarias; una utilización inteligente de la relación entre ambas ha dado lugar a una línea de investigación más abierta, que evita el riesgo de caer, por un lado, en un inmanentismo cognitivo y, por el otro, en un determinismo social que haría desaparecer la creatividad individual en la producción del lenguaje (Camps y Ribas 1997: 70). Esta línea de investigación está siendo muy productiva, especialmente en estudios sobre aprendizaje de L1. La investigación en escritura en L2 no es ajena a estas tendencias, pero se mueve con más cautela debido a las limitaciones de dominio de la lengua por parte de los aprendices que antes hemos mencionado.

Las líneas de investigación comentadas en este apartado nos dan idea de la complejidad del tema de la enseñanza y del aprendizaje de la expresión escrita en L2.

1.1.2. Enfoques pedagógicos de la enseñanza de L2

La construcción de una teoría comprensiva sobre la adquisición de segundas lenguas que sirva de base sólida para un planteamiento adecuado de la enseñanza sigue representando un desafío para lingüistas y psicólogos (Lightbown y Spada, 1999). Lo que tenemos hasta este momento son algunos enfoques pedagógicos de la enseñanza de L2 que sirven de orientación a los docentes pero que no constituyen una respuesta definitiva y cerrada a los problemas que plantea la enseñanza de segundas lenguas. Siguiendo a Ellis (2005), presentamos a continuación una breve descripción de los enfoques más importantes desarrollados en los últimos cincuenta años:

a. El **enfoque oral-situacional**, dominante a partir de los años 60, surge como alternativa al enfoque audiolingual de EEUU y se basa en la presentación de un conjunto detallado de estructuras lingüísticas. Inicialmente conductista, en manifestaciones posteriores se apoya en el desarrollo de destrezas y en el uso de las estructuras en contextos que resalten las conexiones de forma y significado. La metodología de enseñanza se apoya en el esquema presentación-práctica-producción (PPP).

b. El **enfoque nociofuncional**, basado en la teoría de la competencia comunicativa (Hymes, 1972) y en los modelos funcionales del lenguaje (Halliday, 1973), presenta un contenido claramente definido, con una lista de funciones y nociones acompañadas de los exponentes lingüísticos para llevarlas a cabo en la comunicación. Utiliza la misma metodología de enseñanza que el enfoque oral-situacional (PPP) y favorece el aprendizaje de expresiones fijas y de los elementos culturales en los que se apoya la lengua.

c. El **enfoque por tareas** pone un énfasis mayor en el significado que en las formas. Skehan define una tarea como:

Una actividad en la cual el significado es lo primero, existe algún tipo de relación con el mundo real, la conclusión de la tarea es en cierta medida prioritaria y la evaluación de la actuación en la misma se realiza en función de los resultados obtenidos (Skehan, 1996. Citado en Ellis, 2005: 11).

Frente al enfoque nociofuncional, considerado por algunos como “enfoque comunicativo débil”, la enseñanza por tareas ha sido denominada como “enfoque comunicativo fuerte” (Ellis, 2005: 11) ya que se parte del principio de que, a través de la comunicación real, el estudiante adquiere la lengua y se da primacía a la fluidez sobre la corrección.

Los diferentes enfoques de enseñanza de L2 han generado diversos modelos dominantes en la didáctica de la expresión escrita en L2³ que se pueden resumir en cuatro: gramatical, comunicativo, procesual y centrado en el contenido. El modelo gramatical aporta una amplia variedad de tareas de escritura en L2 que favorecen la atención a las formas a la vez que se escribe; el modelo comunicativo hace que el alumno preste atención al texto en su conjunto en situaciones de escritura que imitan la realidad; en el modelo

³ Para una explicación detallada de los distintos enfoques de enseñanza de la expresión escrita en L2, véase Cassany, 1990 y 2004; García, 1999; Grabe, 2001.

procesual la clase se convierte en un taller de trabajo en el que, bajo la experta mirada del profesor, los alumnos planifican, textualizan y revisan sus textos escritos; en el modelo centrado en el contenido, los alumnos escriben sobre temas complejos y lo que importa principalmente es la precisión y la validez del mensaje mientras que se presta atención a la forma sólo de manera incidental⁴.

La pedagogía de la enseñanza en L2 y, específicamente, de la expresión escrita en L2 presenta una variedad de matices que se derivan, entre otros aspectos, de lo que se entiende por escribir bien en L2, aspecto al que nos referimos en el siguiente apartado.

1.1.3. ¿Qué significa escribir bien en L2?

Teniendo en cuenta las investigaciones precedentes, reconocemos que resulta bastante difícil concretar en qué consiste escribir bien en L2. Herrera (2005: 9) define el proceso de escritura de la siguiente forma:

Una construcción de significado en que los sujetos continuamente relacionan la información nueva con la que ya existe en sus mentes y la reformulan de acuerdo con sus necesidades de comunicación y el desarrollo del texto.

En función de los límites y los objetivos de nuestra investigación, consideramos que escribir bien en L2 consiste en ser capaz de conseguir, en cada etapa de aprendizaje, los objetivos propuestos para la expresión escrita, prestando atención a la adecuación del texto, a su estructura, a los aspectos gramaticales y a un uso adecuado del vocabulario⁵, tal y como definimos en la ficha analítica de corrección (véase anexo VIII).

Recapitulación del apartado 1.1.

En este apartado, dedicado a la expresión escrita en L2, hemos visto cómo la investigación sobre expresión escrita, un tanto olvidada durante buena parte del siglo XX, cobró importancia, sobre todo, a partir de los años 80 y, desde entonces, se han desarrollado diversas líneas de investigación. Entre ellas, hemos destacado las aportaciones de la corriente cognitiva y del

⁴ Para una explicación de la atención a la forma o *focus on form*, véase Doughty y Williams, 2003.

⁵ En el apartado 1.2.3. justificamos la selección de estos cuatro criterios de evaluación: adecuación, estructura, gramática y vocabulario.

interaccionismo social. El cognitivismo ha investigado las características de los escritores expertos y ha descrito las dificultades específicas de los escritores de L2 en la planificación, textualización y revisión del texto. Asimismo hemos subrayado la importancia de la retroalimentación del profesor y las aportaciones de las teorías interaccionistas. A continuación hemos revisado los principales enfoques pedagógicos en la enseñanza de L2 prestando especial atención a la didáctica de la escritura. Finalmente, hemos definido en qué consiste escribir bien para un estudiante de L2 dentro de los límites de nuestra investigación.

1.2. LA EVALUACIÓN DE LA EXPRESIÓN ESCRITA EN L2

Una vez que hemos marcado los límites de lo que entendemos por escribir bien en L2 y revisado tanto algunas de las principales líneas de investigación relacionadas con esta área como los distintos enfoques metodológicos aplicados a la enseñanza de la expresión escrita en L2, nos interesa analizar las aportaciones de la investigación al campo de la evaluación en L2 y, más específicamente, al área de la evaluación de la expresión escrita.

Presentamos en este apartado la función de la autorregulación en la evaluación y las principales características de la evaluación en L2, intentando delimitar los conceptos de evaluación formativa y sumativa. Abordamos, además, el análisis de las principales estrategias de evaluación de las composiciones escritas y revisamos las investigaciones llevadas a cabo con el uso de portafolios como forma de evaluación alternativa o complementaria del examen tradicional.

1.2.1. Evaluación y autorregulación

Los especialistas coinciden en afirmar que la evaluación es un proceso muy amplio que se inicia con un conocimiento adecuado del alumno y de sus circunstancias individuales, avanza hacia el establecimiento, con la participación de los estudiantes, de los objetivos de aprendizaje en función de las necesidades, y culmina con un continuo análisis de los progresos y de las enfermedades que hay que curar en el proceso de adquisición de la lengua. Al tratarse de un proceso, las decisiones en evaluación son susceptibles de ser reconsideradas periódicamente (MacGinitie, 1993).

Entre las preocupaciones que tienen los investigadores sobre evaluación destacamos las siguientes:

a. Que la evaluación sea **auténtica**. La autenticidad en la evaluación es definida como el grado de correspondencia de las características de una tarea evaluativa con los parámetros de un uso de la lengua meta (Bachman, 2000).

También se considera auténtica la evaluación que refleja el aprendizaje del alumno, lo que es capaz de hacer con la lengua de llegada, su motivación y su actitud hacia las actividades de aprendizaje en el aula (Kohonen, 1999 y 2000).

b. Que la evaluación sea **ética**. La información que se transmite al alumno en relación con sus progresos debe ser fiel a la realidad y estar basada en objetivos de aprendizaje explícitos y comprensibles para el alumnado (Bachman, 2000; Bordón, 2004; Parrondo, 2004).

c. Que se preste atención al **efecto de rebote** (*washback effect*), es decir, que se tenga en cuenta que el tipo de evaluación que se realiza afecta al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que los alumnos priorizan lo que el profesor valora en la evaluación y tienden a ignorar los aspectos que el profesor no considera. De esta manera, el profesor también orienta el funcionamiento de la clase hacia la consecución de los objetivos de dicha evaluación. En este sentido, se puede afirmar que la evaluación es un motor regulador del currículo que tiene una incidencia directa en cómo se desarrollan las sesiones de clase (Cassany, 2005; Eguiluz y Eguiluz, 2004).

d. Que exista equilibrio entre **autoevaluación y evaluación externa**. Aunque se considera valiosa la implicación del aprendiz en la evaluación como parte del proceso formativo del alumno, no se cuestiona la necesidad de evaluación externa.

e. Que el tipo de evaluación favorezca la **autorregulación**. A continuación nos detendremos en la explicación de este concepto.

En un enfoque de la evaluación en el que se considera al estudiante como un participante activo que comparte la responsabilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación favorece la reflexión, está integrada en el proceso de enseñanza y sirve de guía para que los alumnos logren sus metas de aprendizaje siendo conscientes de sus debilidades y de sus puntos fuertes (Dochy *et al.*, 2002). Este proceso, a través del cual los alumnos se marcan metas y tratan de supervisar y controlar su cognición, motivación y comportamiento con el fin de alcanzarlas, es lo que se llama autorregulación y es descrito por Kopp de la siguiente forma:

La autorregulación engloba la capacidad de guiar con flexibilidad la conducta de acuerdo con reglas de contingencia internalizadas. Difiere del autocontrol por la flexibilidad de la adaptación de la conducta al cambio de situaciones, y, asimismo, por el empleo activo de la reflexión y de estrategias metacognitivas (Kopp, 1982. Citado en Díaz, Neal y Amaya-Williams, 1993: 159).

La autorregulación es, pues, una actividad de construcción de conocimiento en un contexto socioeducativo concreto y un proceso activo, cíclico, recurrente y que involucra la motivación, la conducta y el contexto. La autorregulación se determina a partir de la implicación del sujeto en la actividad y en la tarea en tanto la considera personalmente importante (Álvarez e Ibis, 2009).

De acuerdo con González y Torrano (2004) los alumnos que autorregulan su aprendizaje presentan diversas características desde el punto de vista metacognitivo, motivacional y comportamental, tal y como aparecen en la tabla 5.

El alumno que autorregula su aprendizaje...
Emplea estrategias cognitivas (repetición, elaboración y organización).
Planifica, controla y dirige sus procesos mentales hacia el logro de sus metas personales.
Presenta un conjunto de creencias motivacionales y emociones adaptativas , como un alto sentido de autoeficacia académica, metas de aprendizaje, emociones positivas ante las tareas, capacidad de controlarlas y modificarlas.
Planifica y controla el tiempo y el esfuerzo y estructura ambientes favorables de aprendizaje: lugar adecuado y búsqueda de ayuda académica en profesores, compañeros, etc.
Intenta participar en el control y regulación de las tareas académicas , el clima y la estructura de la clase.
Pone en marcha estrategias volitivas orientadas a evitar distracciones externas e internas para mantener su concentración, su esfuerzo y su motivación durante la realización de las tareas académicas.

Tabla 5. Características del alumno que autorregula su aprendizaje, según González y Torrano

En un estudio sobre la importancia de la autorregulación en el aprendizaje de la expresión escrita en L2, Ching (2002) llega a la conclusión de que una enseñanza que favorece la autorregulación proporciona a los estudiantes las

habilidades para saber planificar y revisar sus composiciones escritas gracias al uso de diversas variables autorreguladoras:

- La autoevaluación.
- La organización y la transformación.
- La búsqueda de información.
- La capacidad de pedir ayuda a compañeros o profesores.

En resumen, la evaluación, definida por los especialistas como un proceso complejo y de continua interacción entre las partes implicadas, puede conseguir mejor sus fines formativos si se hacen esfuerzos intencionales para que sea auténtica, ética, para que tenga en cuenta el efecto de rebote, para que favorezca el equilibrio entre autoevaluación y evaluación externa y, finalmente, para que promueva la autorregulación, ya que el alumno que autorregula su aprendizaje es capaz de utilizar estrategias que mejoran su rendimiento. Se trata, por tanto, de implementar un proceso de evaluación que facilite esta forma de implicación del alumnado.

1.2.2. Evaluación en L2

Esta sección presenta, en primer lugar, las diferentes etapas por las que ha pasado la evaluación de L2 entre 1960 y la actualidad, y, en segundo lugar, aborda una clasificación de los tipos de evaluación propuesta por Bordón (2006) y que tiene relevancia para nuestro estudio.

La evaluación de L2 ha pasado por tres fases descritas, entre otros, por Bachman (2000), Bordón (2004) y Eguiluz y De Vega (2009).

Los **años 60-70** se caracterizan por el estructuralismo y por la búsqueda de la objetividad en las pruebas de evaluación de las cuatro destrezas (escuchar, hablar, leer y escribir). En estos años, los términos evaluación y examen son prácticamente sinónimos y se prioriza el conocimiento del sistema lingüístico, por lo que se evalúa con pruebas cerradas e indirectas pero de gran fiabilidad.

Los **años 80** marcan el inicio de una evaluación fundamentalmente comunicativa. Se evalúa la lengua y el currículo y se considera la evaluación

como una parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje. La cuestión que se plantea es cómo llevar a cabo una evaluación completamente comunicativa.

A partir de los **años 90** se intensifica la investigación sobre evaluación de las lenguas, lo que ayuda a aumentar la validez de los instrumentos utilizados. En España, con la divulgación de los primeros documentos de la Reforma Educativa, se empieza a hablar de evaluación formativa, una nueva manera de entender la evaluación, de tipo cualitativo, que no se preocupa tanto de medir el resultado final como de acompañar al aprendiz a lo largo de los diferentes procesos y que implica no sólo al profesor, sino también al propio aprendiz y a sus compañeros de aprendizaje. Su finalidad es ayudar al alumno a tomar conciencia de la existencia de los procesos de escritura y de las estrategias que se pueden utilizar para conseguir un buen texto, con lo cual aprenderá a autoevaluarse y a autorregular su aprendizaje (Ribas, 1997). Las ideas de *reflexión, ayuda y proceso* son esenciales en la evaluación formativa (Mendoza, 1997).

Asimismo, estos años ven el desarrollo de la evaluación a través de portafolios aplicados principalmente a la expresión escrita. Se considera que la evaluación es un instrumento eficaz para la toma de decisiones y para la mejora de determinados procesos.

Bordón clasifica los tipos de evaluación que se utilizan en L2 en función de tres criterios diferentes pero combinables entre sí, expresados en forma de dicotomías (Bordón, 2006):

a. **Evaluación formativa, evaluación sumativa.** Atendiendo a los objetivos de la evaluación, se habla de evaluación sumativa cuando el objetivo fundamental de los datos que recogemos es el de ayudarnos a dar una calificación. En cambio, se realiza evaluación formativa cuando se recoge información principalmente para mejorar la formación del alumno. El MCER define así la evaluación formativa:

Un proceso continuo de acopio de información sobre el alcance del aprendizaje, así como sobre los puntos fuertes y débiles, que el profesor puede introducir en su planificación del curso y en la retroalimentación efectiva que da a los alumnos (VVAA, 2002a: 181).

Se entiende que se ha producido evaluación formativa en el área del aprendizaje de L2 cuando se dan algunos o todos los elementos siguientes:

- El alumno tiene criterios para decidir qué sabe hacer con la lengua y qué quiere aprender, es decir, para guiar su aprendizaje.
- El alumno muestra capacidad para discriminar entre un trabajo bien hecho y otro de escasa calidad.
- El alumno demuestra la importancia de la planificación y la revisión de las composiciones.
- El alumno muestra evidencias de reflexión sobre el proceso de aprendizaje.

Como afirman Camps y Ribas (1993: 188):

La evaluación formativa, entendida como interrelación reguladora (y autorreguladora) de los procesos discursivos, ofrece al profesor la oportunidad de entrever los procesos de construcción de los saberes procedimentales complejos, más allá del resultado que se expresa en el texto, el cual es sólo un paso en el largo proceso de aprendizaje de la composición escrita.

En definitiva, la evaluación formativa permite al alumno autorregular su aprendizaje y al profesor mejorar la planificación de la enseñanza y adecuar la retroalimentación a las necesidades de los alumnos.

b. Evaluación cualitativa, evaluación cuantitativa. Según los procedimientos de evaluación utilizados, se habla normalmente de evaluación cualitativa en el caso de portafolios, cuestionarios, informes, observaciones del profesor, etc. y de evaluación cuantitativa cuando se realiza por medio de exámenes o tests y el resultado se expresa por medio de una calificación.

c. Evaluación objetiva, evaluación subjetiva. Según el sistema utilizado para la corrección, se considera objetiva la evaluación cuyos resultados se valoran por medio de plantillas mientras que la evaluación subjetiva es la que realiza un evaluador o profesor.

La tabla 6 muestra los diversos tipos de evaluación y su relación con los criterios de evaluación utilizados.

CRITERIO	TIPOS DE EVALUACIÓN	
Objetivos de la evaluación	Formativa	Sumativa
Procedimientos de evaluación	Cualitativa	Cuantitativa
Sistema de corrección	Subjetiva	Objetiva

Tabla 6. Tipos de evaluación en L2 (Bordón, 2006: 46)

Hemos visto cómo la evaluación ha evolucionado a lo largo de los años de tal manera que hoy en día parece justificable el uso de instrumentos diferentes a los exámenes o pruebas tradicionales, tal y como proponemos en nuestra investigación. Por otra parte, la clasificación propuesta por Bordón nos ayuda a clarificar el concepto de evaluación y nos aporta criterios que nos serán de utilidad a la hora de comprobar qué tipo de evaluación se puede realizar por medio del PEL.

1.2.3. Evaluación de la expresión escrita en L2

Las mismas preocupaciones y los mismos desafíos que hemos reflejado al tratar de evaluación en general y de evaluación en L2, son aplicables a la evaluación de la expresión escrita. Conseguir una evaluación formativa de calidad por medio de la autorregulación, objetivar al máximo la información que recibe el alumno ya sea en la corrección de una composición o en la calificación final de un curso, son desafíos que tienen los profesores de expresión escrita en L2.

En este apartado abordamos las características de los instrumentos de evaluación y la distinción entre dos estilos de corrección de composiciones, el holístico y el analítico; finalmente definimos los cuatro criterios de la escala analítica seleccionada para nuestra investigación.

Como en cualquier forma de evaluación, se busca que los instrumentos utilizados para valorar la expresión escrita tengan validez y fiabilidad. Podemos hablar de varios tipos de validez: por un lado afirmamos que un instrumento

tiene validez de contenido cuando evalúa la actuación de los escritores basándose en las tareas a las que normalmente el alumno se enfrenta en el aula. Validez del constructo es, por otro lado, el grado en el que el instrumento de medición es capaz de distinguir las habilidades que pretende medir. Finalmente se considera validez concurrente la que resulta de comparar los resultados de dos instrumentos que miden habilidades similares o relacionadas (Bacha, 2001). La validez de un instrumento de evaluación de la expresión escrita en L2 dependerá fundamentalmente de que se adecue al nivel y al contenido del curso.

En cuanto a la fiabilidad de los instrumentos de evaluación, se considera que ésta será mayor cuando los resultados no se vean alterados por factores externos, cuando las instrucciones sean claras, los criterios de evaluación conocidos y los resultados de la evaluación sean los mismos independientemente de quien los evalúe. De ahí que, en general, se recomiende que la evaluación de la expresión escrita sea diseñada y valorada por el docente regular del estudiante y se base en varias producciones (Cassany, 1999; Sánchez, 2009).

En relación a la forma de corregir los textos escritos, los investigadores coinciden en afirmar que se trata de una labor compleja. Cumming, Kantor y Powers (2002) documentan hasta treinta y cinco tipos de decisiones que son frecuentes entre los evaluadores de la expresión escrita, por ejemplo, evaluar la originalidad, valorar si se ha completado la tarea, analizar la organización del texto, considerar la gravedad de los errores, valorar los problemas de puntuación y ortografía, etc. Esto explicaría por qué algunas investigaciones realizadas sobre las posibilidades de dar una retroalimentación estandarizada con ayuda del ordenador todavía no han tenido el éxito esperado (Louw, 2008). En la actualidad dos son los estilos de corrección más extendidos entre los profesores: la corrección holística y la analítica (Becker, 2011).

Algunos profesores son partidarios de una **corrección holística** en la que el profesor reacciona ante la redacción tomándola como un todo y dándole una nota única. La ventaja de este tipo de corrección es que es rápida y refleja en cierto modo la valoración espontánea de cualquier lector ante un texto escrito.

El inconveniente es que deja mucho margen a la subjetividad y no proporciona una retroalimentación precisa (Bailey, 1998).

Otros profesores prefieren realizar una **corrección analítica**. En este tipo de corrección se da una nota para cada una de las categorías o criterios previamente establecidos. La principal ventaja de la utilización de una escala analítica reside en el hecho de que los criterios de evaluación están definidos con claridad y, por lo tanto, se dispone de retroalimentación inmediatamente utilizable por el alumno, quien, de este modo, puede actuar como evaluador (Escobar, 2000). Como desventajas, varios autores (Bacha, 2001; Knoch, 2009; Sánchez, 2009) subrayan, en primer lugar, el hecho de que requiere una mayor inversión de tiempo por parte del profesor; en segundo lugar, plantea el desafío de seleccionar los criterios a los que se presta más atención en la corrección; por otra parte, presenta el riesgo de que se penalice a un alumno por el mismo hecho en más de una categoría ya que las diferentes categorías, aun pudiendo estar perfectamente delimitadas, se relacionan entre sí; y finalmente, se señala que se trata de un tipo de corrección que no elimina por completo la subjetividad.

Según Bailey (1998), una de las escalas analíticas más usadas en la corrección de la escritura en L2 es la de Jacobs, Zingraf, Wormuth, Hartfiel y Hughey (1981), que consta de cinco componentes:

- Contenido (13-30 puntos sobre un total de 100),
- Organización (7-20 puntos),
- Vocabulario (7-20 puntos),
- Uso de la lengua (5-25 puntos), y
- Aspectos formales (2-5 puntos).

Bordón (2006) utiliza una escala que incluye tres criterios:

- Comunicación,
- Adecuación léxica, y
- Precisión gramatical o lingüística.

Cassany (2004 y 2005) habla de 5 criterios:

- Adecuación,

- Coherencia,
- Cohesión,
- Corrección o gramática, y
- Variación o estilo.

Finalmente, Eguiluz y Eguiluz (2004) optan por los cuatro criterios siguientes:

- Adecuación,
- Estructura,
- Gramática, y
- Vocabulario.

Puesto que nos parece que los criterios seleccionados por Eguiluz y Eguiluz reflejan de manera suficientemente clara y sintética los aspectos que nuestros alumnos deben desarrollar, esta escala será el modelo que utilizaremos en el presente trabajo. Presentamos a continuación una definición explícita de los cuatro criterios:

- **Adecuación.** Una composición es adecuada cuando responde al tema en la extensión indicada, cuando se ajusta al destinatario y a la situación comunicativa planteada y utiliza un estilo adaptado al tipo de texto.
- **Estructura.** Este criterio valora la claridad con la que se presenta el texto, su organización en párrafos, la interrelación entre las partes y el uso de los signos de puntuación, de tal modo que se perciba una organización lógica del texto.
- **Gramática.** Este criterio está relacionado con la corrección lingüística y ortográfica. Se valora, por tanto, el uso adecuado de los tiempos verbales, de los pronombres y de otras palabras gramaticales, teniendo siempre en cuenta el nivel del texto y la repercusión de los errores en la inteligibilidad del texto.
- **Vocabulario.** Por medio de este criterio se verifica el uso de un léxico correcto, preciso y variado, adaptado al texto y al tipo de composición que se escribe.

En este apartado hemos comentado las dificultades de la evaluación de la expresión escrita, hemos definido lo que entendemos por validez y fiabilidad aplicadas a este campo, hemos hecho una revisión de los estilos de corrección de las composiciones escritas y hemos descrito la escala analítica seleccionada para nuestro trabajo por ser un instrumento que puede aumentar la validez y la fiabilidad en la corrección al mismo tiempo que proporciona una retroalimentación rápidamente utilizable por el alumno. Se trata, en definitiva, de un sistema que favorece la evaluación formativa y la autorregulación en el aprendizaje.

1.2.4. El portafolio como forma de evaluación

En nuestra búsqueda de instrumentos que favorezcan la puesta en práctica de una evaluación formativa y sumativa de la expresión escrita, abordamos en esta sección el estudio del portafolio y su utilización hasta el momento presente.

Algunos profesores e investigadores consideran que el examen no nos proporciona suficiente información para evaluar la expresión escrita de manera global y, por ello, defienden el uso de carpetas o portafolios aplicados a la enseñanza y evaluación de la expresión escrita.

Los exámenes no permiten sacar a la luz ni las estrategias ni los procesos mentales adoptados por quienes redactan un texto; para obtener esta información, será necesario recurrir a procedimientos de tipo cualitativo que consigan reflejarlos... como, por ejemplo, las carpetas de trabajos (Bordón, 2006: 181).

A continuación presentamos dos definiciones de carpeta o portafolio:

Una colección con una finalidad determinada de trabajos del aprendiz, que explica la historia de sus esfuerzos, progresos o rendimiento en una o más áreas del *currículum*. Esta colección debe incluir la participación del aprendiz en la selección del contenido; una guía para la selección; criterios para juzgar el mérito y evidencias de la auto-reflexión del aprendiz (Arter y Spandel, 1992: 36. Citado en Escobar, 2006).

Entendemos el portafolio como un sistema de evaluación integrado en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Consiste en una selección de evidencias/muestras (que forman un dossier o una carpeta) que tiene que recoger y aportar el estudiante a lo largo de un período de tiempo determinado y que responde a un objetivo concreto (Barberá, Bautista, Espasa y Guash, 2006: 56).

Hamp-Lyons (2002) afirma que el interés en la evaluación por medio de portafolios no vino de los especialistas en evaluación sino de los docentes, que estaban descontentos con los exámenes evaluados holísticamente. Los profesores pensaban que estos exámenes, aun siendo instrumentos superiores a las pruebas indirectas, eran pruebas de evaluación descontextualizadas. Además, les preocupaba la falta de validez y de autenticidad de las pruebas anteriores así como la influencia de este tipo de pruebas en el proceso de enseñanza (efecto de rebote)⁶. Por tanto, valoraron el portafolio como una alternativa motivadora que superaría las deficiencias de los métodos de evaluación anteriores al poder presentar una colección de trabajos escritos en un período largo de tiempo.

En L1 el uso de portafolios se desarrolla en los años 70 y 80 en Inglaterra y Estados Unidos donde gana en popularidad en los años 90 (Hamp-Lyons, 2001). En L2 también se utiliza como instrumento de evaluación aplicado principalmente a la expresión escrita (Bordón, 2004; Spicer-Escalante, 2004). Sin embargo, también se ha utilizado el portafolio en la enseñanza y evaluación de la expresión oral. Un interesante ejemplo de investigación en este campo es la tesis doctoral de Escobar (2000), donde se presenta un estudio llevado a cabo con alumnos adolescentes sobre el uso del portafolio oral como instrumento de evaluación formativa en el aprendizaje del inglés como L2.

Respecto a la viabilidad del portafolio como instrumento de evaluación de la expresión escrita, son varias las limitaciones que algunos autores le atribuyen (Kemp y Toperoff, 1998; Lunar, 2007; MacGinitie, 1993; Petruzzi, 2008):

- No siempre resulta fácil combinar las puntuaciones de los diferentes apartados de un portafolio para llegar a una calificación final.
- Se puede caer en uno de los riesgos que se intenta evitar, a saber, la excesiva estandarización.
- Suele ser necesario que el profesor dedique una gran cantidad de tiempo para realizar la corrección de las carpetas.

⁶ Véase la sección 1.2.1. para una explicación del efecto de rebote.

- Resulta bastante difícil mantener la fiabilidad de la observación de las carpetas.

Estas limitaciones parecen aconsejar el uso del portafolio no de manera exclusiva como sustituto del examen sino como elemento complementario en la evaluación sumativa (Fleming, 2007; Hernández, 2000). En opinión de Fleming, asumir que una herramienta de evaluación pueda satisfacer todos los objetivos de la misma es un error. Un sistema de evaluación, afirma, debería reflejar la complejidad de la lengua como materia de clase y motivar a los aprendices dándoles retroalimentación útil al mismo tiempo que proporciona información necesaria a posibles empleadores y a los responsables de las normativas educativas.

An integrated approach to assessment would ensure that the different purposes and approaches are balanced so that no one priority has adverse and undue influence on the system as a whole (Fleming, 2007: 8). [Un enfoque integrado de la evaluación debería facilitar que exista equilibrio entre los diferentes objetivos e instrumentos de evaluación para que ninguno de ellos tenga influencia perjudicial e inadecuada en el conjunto del sistema al dársele prioridad sobre los demás].

Aun siendo conscientes de las limitaciones señaladas, son numerosos los estudios cuyos resultados aconsejan considerar el portafolio como una herramienta a tener en cuenta a la hora de implementar la evaluación formativa y sumativa de la expresión escrita. Se trata de diferentes estudios de casos y de investigaciones (Bailey, 1998; Cushing, 2002; Lam y Lee, 2010; Song y August, 2002) que subrayan las siguientes ventajas del uso de portafolios aplicados a la expresión escrita en L2:

- Los portafolios pueden ser utilizados combinando su función formativa con la sumativa en la evaluación.
- El uso de portafolios favorece la revisión de los documentos escritos a lo largo del tiempo.
- Por medio de los portafolios se puede observar mejor la progresión del estudiante.
- Gracias al portafolio, el estudiante asume mejor su responsabilidad en el proceso de aprendizaje.
- El portafolio reduce la arbitrariedad de la evaluación realizada a través de un solo documento.

- La fuerza del portafolio reside en la unicidad que cada autor le da con los documentos que incluye.
- El portafolio tiene más autenticidad y mayor validez de constructo que un test.
- Los portafolios favorecen la interacción entre profesores y alumnos y producen un impacto positivo en ambos colectivos.

En el apartado 1.3. abordaremos las aportaciones del MCER a la evaluación y nos centraremos en el PEL, herramienta que, como veremos, puede ser utilizada de manera similar a las carpetas de trabajo, aunque los tres apartados que lo componen permitan ampliar su alcance como instrumento de evaluación formativa.

Recapitulación del apartado 1.2.

En este apartado, dedicado a la evaluación de la expresión escrita en L2, hemos visto la importancia de la autorregulación como estrategia de implicación del estudiante tanto en el aprendizaje como en la evaluación de sus trabajos escritos. Hemos revisado diversos tipos de evaluación usados en L2 y hemos destacado las características que debe tener la evaluación para que, además de facilitar una calificación, proporcione formación e información al estudiante. Hemos analizado los dos principales estilos de corrección de expresión escrita y hemos optado por la escala analítica de cuatro criterios, al considerarla un instrumento que facilita la retroalimentación a los alumnos y la validez y fiabilidad necesarias en todo instrumento de evaluación. Finalmente, hemos presentado el portafolio como herramienta de evaluación, ya que es un antecedente adecuado que nos facilitará la comprensión del PEL, cuya función evaluadora constituye nuestro principal objeto de investigación.

1.3. EL MCER Y EL PEL: APLICACIONES A LA ENSEÑANZA Y A LA EVALUACIÓN DE LA EXPRESIÓN ESCRITA EN L2

En los apartados precedentes hemos presentado algunas consideraciones sobre la expresión escrita en L2 y hemos analizado cómo se puede llevar a cabo la evaluación de dicha destreza. A continuación analizaremos qué pueden aportar el MCER y, en especial, el PEL a este campo de investigación.

La estructura de este apartado es la siguiente: en primer lugar, se revisan los principales hitos históricos que contribuyen a la creación del MCER y del PEL como herramientas que facilitan nuestra reflexión sobre el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación de una L2. A continuación, se subrayan los elementos más relevantes que el MCER recoge para la enseñanza de la expresión escrita y para la evaluación de la L2, sin obviar los importantes desafíos que presenta como modelo representativo de una realidad enormemente compleja. Finalmente, se describen los tres componentes del PEL, se resumen las ideas obtenidas de los años de experimentación de esta herramienta y se apuntan algunas recomendaciones básicas para emplear el PEL en el aula así como para realizar una evaluación formativa y sumativa que siga los principios ya expresados en los apartados anteriores.

1.3.1. Orígenes y desarrollo del MCER y del PEL

Tanto el MCER como el PEL⁷ son el resultado de una larga historia de proyectos compartidos por diversos países europeos y encaminados a preservar la diversidad cultural y la pluralidad lingüística como un patrimonio europeo de incalculable valor.

Ya en 1954, en el transcurso de una Convención Cultural Europea, los estados participantes firman un documento en el que se comprometen a

⁷ Para más información sobre los orígenes y el desarrollo del MCER y del PEL se puede consultar: Dobson, 2006; Figueras, 2006; García *et al.* 2004; Goullier, 2007; Little, Goullier y Hughes, 2011; North, 2007.

impulsar el estudio de las lenguas, de la historia y de la civilización de las otras partes contratantes tanto en los territorios nacionales como por medio de programas de intercambio.

En 1962 se crea el Consejo de Europa, organismo que, en 1969, adopta una resolución en la que se afirma que, para conseguir una verdadera unidad entre los países europeos, hay que esforzarse por suprimir las barreras lingüísticas, valorar la diversidad lingüística como parte del patrimonio cultural europeo y, en consecuencia, generalizar el estudio de las lenguas vivas europeas.

Dos años después, en 1971, el Consejo de Europa pone en funcionamiento un grupo de expertos con el objetivo de desarrollar un Proyecto de Lenguas Modernas. Fruto de su trabajo es el *Nivel Umbral*, publicado en 1972 en inglés bajo la dirección de J. A. Van Ek, en 1976 en francés bajo la responsabilidad de D. Coste y en 1979 en español bajo la dirección de P. J. Slagter (Tolosa y Yagüe, 2007). En los siguientes años se publica en diferentes lenguas y se adapta a variados contextos educativos.

En 1981 se hace balance del trabajo realizado por los responsables del Proyecto de Lenguas Modernas y de los resultados de las acciones de política lingüística del Consejo de Europa. Se observa que uno de los resultados más evidentes de esta etapa ha sido la enorme expansión del inglés como *lingua franca* también en Europa. Con el objetivo de favorecer la pluralidad lingüística europea, la interculturalidad y la comprensión mutua, se inicia una segunda etapa bajo la dirección de J. L. M. Trim que intenta crear una conciencia lingüística europea.

Diez años más tarde se celebra en Rüsçhlikon, cerca de Zurich, un simposio internacional cuyo principal objetivo es el de investigar las posibilidades de relacionar entre sí los diferentes cursos y exámenes de lenguas que se hacen en Europa por medio de algún tipo de marco común. Así se crea un equipo de investigadores que entre 1993 y 2000 elaboran el MCER,

cuya publicación tiene lugar tanto en inglés como en francés en el año europeo de las lenguas, el año 2001⁸.

Como afirma García (2002: 3),

...el *Marco de referencia* tiene como objetivo principal establecer una base común que pueda permitir a los responsables del diseño de cursos, a las autoridades educativas, a los profesores, a los formadores, a los autores de materiales didácticos, a los responsables de exámenes, a los alumnos y, en general, a todos aquellos que estén relacionados de uno u otro modo con la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, realizar de modo más eficaz su labor y contrastar sus resultados.

Desde el primer momento, el PEL, fruto de un trabajo de experimentación llevado a cabo en 15 países europeos, aparece como un instrumento pedagógico que permite aplicar los principios recogidos en el MCER:

El PEL y el MCER configuran un sistema de referencia global de aplicación a todas las lenguas, que permite la incorporación de una mayor transparencia y coherencia entre las distintas instituciones y sectores educativos, y proporciona modelos operativos de lo que los usuarios de una lengua deberían ser capaces de hacer mediante su uso en la vida cotidiana. Además, ambos referentes nos permiten hacer visible y comparable la certificación de las competencias del usuario de una lengua dentro de la Unión Europea (García *et al.*, 2004: 82).

Tal y como recuerda Coste (2007), el MCER tenía como principal objetivo facilitar la equivalencia de los certificados de lenguas. Durante el proceso de elaboración se buscó, además, que el MCER cubriera no sólo la evaluación sino también la enseñanza y el aprendizaje y, finalmente, se convirtiera en un instrumento de diálogo y cooperación en Europa.

Lo que facilita este diálogo y la equivalencia entre programas y elementos de evaluación son las escalas del MCER. Los capítulos 4 y 5 del MCER recogen hasta 54 escalas ilustrativas de las diferentes competencias, todas ellas organizadas en torno a los 6 niveles del MCER: A1, A2, B1, B2, C1 y C2. Esta división en 6 niveles es el resultado de un largo proceso: en 1913 ya encontramos una definición de lo que hoy constituye el nivel C2, y es la establecida en el *Cambridge Proficiency Exam* (CPE) para describir un dominio de la lengua inglesa por parte de un hablante no nativo. Un grado de dominio similar al nivel B2 fue descrito en el *First Certificate Exam* (FCE), que es considerado como el nivel mínimo para poder realizar un trabajo en una oficina.

⁸ En español, el Instituto Cervantes se encarga de la traducción y de la publicación del MCER en su web en marzo de 2002. El grupo Anaya lo publica en junio de 2002.

El *Threshold Level*, ahora asociado con el B1, fue descrito en los años 70 y especificaba el nivel de lengua que un inmigrante o visitante necesitaba para interactuar adecuadamente en sociedad. A este nivel le siguió el *Waystage*, ahora A2. En 1977 se hizo un intento fallido de presentar todos estos niveles como un posible marco del Consejo de Europa, pero no fue hasta 1992 cuando los seis niveles descritos en el MCER fueron adoptados de manera oficial (North, 2007). Estos niveles se presentan en el documento oficial por medio del siguiente esquema:

A	USUARIO BÁSICO	A1
		A2
B	USUARIO INDEPENDIENTE	B1
		B2
C	USUARIO COMPETENTE	C1
		C2

Tabla 7. Niveles comunes de referencia del MCER (VVAA, 2002a)

Para precisar cada una de las escalas, el MCER contiene un conjunto de descriptores a los que se llega tras varios años de investigaciones cualitativas y cuantitativas⁹. Aunque podemos afirmar que existe un consenso bastante amplio sobre los descriptores del MCER, conviene tener en cuenta la siguiente aclaración de Alderson (2002: 101):

This description will never be complete, or fully accurate, or represent the cutting edge of second language acquisition research. It will always remain just an operational model. Models provide a simplified representation of reality - that is why they are called models. If they didn't do this, they would be too complex to be usable. [Esta descripción nunca será completa ni totalmente precisa, y tampoco representará el final de la investigación sobre la adquisición de segundas lenguas. Siempre será simplemente un modelo operacional. Los modelos proporcionan una representación de la realidad – ésta es la razón por la que se denominan modelos. Si no hicieran eso, serían demasiado complejos para poder ser usados].

⁹Para una explicación más detallada del desarrollo de las escalas se puede consultar: Alderson, 2002; North, 2000 y 2007; North y Schneider, 1998; Schneider y North, 2000.

La historia que hay detrás de la creación del MCER y del PEL muestra que estamos ante unos instrumentos que nacen con la intención de ayudar a enseñar, a aprender y a evaluar las lenguas extranjeras, y que facilitan la equivalencia entre los diferentes programas de enseñanza y evaluación de lenguas. Sin embargo, hay que tener en cuenta que se trata de modelos operacionales y no de una representación exhaustiva de la realidad que describen.

1.3.2. El MCER

El proceso de creación del MCER, resumido en el apartado anterior, nos da idea de la importancia que se quiere dar a este documento como referencia para guiar a profesores y alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua. En palabras de Rosen y Varela (2009: 7):

el Marco es el fruto de diez años de trabajo científico que propone un enfoque de enseñanza/aprendizaje de lenguas orientado a la acción, articulado alrededor de descriptores y de escalas que explicitan las competencias de los aprendientes en seis niveles y siempre en el contexto de la defensa del plurilingüismo.

La propuesta del MCER se concreta en el desarrollo de las siguientes destrezas: comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral, interacción oral y expresión escrita. Se trata, además, de un documento usado como punto de partida para numerosas propuestas curriculares¹⁰ que modifican, en cierto modo, el panorama de la enseñanza de las lenguas en Europa.

Entre las virtudes del MCER se puede destacar la unión entre evaluación y proceso de enseñanza-aprendizaje, la descripción de competencias, el hecho de que tanto alumnos como docentes puedan conocer con más precisión los objetivos sobre los que están trabajando en cada momento, y la robustez de sus escalas, que facilitan la comparación entre diferentes sistemas educativos (Figueras, 2006).

¹⁰ Véase p. ej. Fernández, 2003 y VVAA, 2007.

1.3.2.1. El MCER y la expresión escrita

El MCER incluye algunos elementos que son una referencia y una ayuda para cualquier profesor que aborde de manera específica la enseñanza de la expresión escrita:

a. Cuadros de autoevaluación con los niveles comunes de referencia (VVAA, 2002a: 30, 31)¹¹, en los que se esboza de manera general lo que se espera que un estudiante sea capaz de hacer en cada uno de los niveles de aprendizaje de la lengua, desde el inicial, A1, hasta el superior, C2.

b. Escalas de expresión escrita en general, de escritura creativa y de redacción de informes y redacciones (VVAA, 2002a: 64 y 65).

c. Escalas que miden tareas de interacción escrita en cartas, notas, mensajes o formularios (VVAA, 2002a: 81).

d. Descripción de una gran variedad de tipos de textos escritos así como de actividades que culminan con la composición de un texto escrito en respuesta a información oral o escrita. A modo ilustrativo también se incluyen dos escalas de este tipo de textos: tomar notas y procesar textos (VVAA, 2002a: 93, 94 y 98).

En el Plan Curricular del Instituto Cervantes, inspirado en el MCER, que presenta los niveles de referencia para el español, se exponen los géneros de transmisión escrita de los diferentes niveles: A1 y A2 (VVAA, 2007a: 289 y 290); B1 y B2, (VVAA, 2007b: 334-336); C1 y C2 (VVAA, 2007c: 319 y 320). También encontramos muestras de diferentes composiciones escritas de los niveles B1 y B2 (VVAA, 2007b: 353-362), y de los niveles C1 y C2 (VVAA, 2007c: 341-353).

El valor de todas estas escalas radica en el hecho de que pueden convertirse en itinerarios delimitados y concretos que el escritor de L2 sigue para alcanzar y mostrar su progreso en el dominio de la lengua. En nuestro estudio, como precisaremos más adelante, nos limitaremos a usar los cuadros y las escalas recogidos en el PEL.

¹¹ También disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm [Consultado en julio de 2011]

1.3.2.2. El MCER y la evaluación

El MCER dedica el capítulo nueve a los problemas relacionados con la evaluación. De entre los tipos de evaluación (VVAA, 2002a: 183-193) que se distinguen en el MCER, destacamos los siguientes porque todos ellos están relacionados con la propuesta de evaluación que presentamos con el PEL:

- **Evaluación del aprovechamiento.** Es “la evaluación de lo que se ha enseñado” (VVAA, 2002a: 183), de lo que se ha aprendido en clase y, por tanto, se realiza desde una perspectiva interna.
- **Evaluación continua.** Por medio de este tipo de evaluación el docente tiene en cuenta un amplio muestreo de actividades realizadas durante el curso. Se califican los deberes, las pruebas breves de aprovechamiento y se pueden realizar listas de control o parrillas para evaluar algunas tareas específicas. Los autores del MCER también afirman que esta evaluación se puede realizar “mediante una carpeta de muestras de trabajo, en fases distintas de acabado y en diferentes momentos del curso” (VVAA, 2002a: 185).
- **Evaluación sumativa.** Consiste en sintetizar el resultado del proceso de aprendizaje por medio de una calificación final.
- **Evaluación formativa.** Tiene el objetivo de mejorar el aprendizaje del alumno. Supone la existencia de retroalimentación y tiene mayor éxito si el alumno está en situación de fijarse, de recibir, de interpretar y de integrar la información para conseguir un cierto control del propio aprendizaje.
- **Impresión.** Es la evaluación que se realiza sin hacer referencia a criterios específicos. Se basa fundamentalmente en la experiencia del docente en relación con la actuación del alumno en clase.
- **Valoración guiada.** En este tipo de evaluación se reduce la subjetividad al referir la evaluación a criterios específicos.
- **Evaluación global.** Se realiza una valoración del trabajo en su conjunto de forma intuitiva.

- **Evaluación analítica.** En este tipo de evaluación se analizan distintos aspectos de forma separada.
- **Autoevaluación.** Es la que el propio estudiante hace.
- **Evaluación realizada por otras personas.** Es la que realiza el profesor o un agente externo.

El enfoque que encontramos en el capítulo 9 del MCER supera, por tanto, la visión de la evaluación como el resultado único de un examen y apunta hacia la combinación de estrategias evaluativas que permitan acercarse mejor al conocimiento de una realidad compleja como es el aprendizaje de una lengua.

1.3.2.3. Críticas al MCER

A pesar de haberse convertido en poco tiempo en una referencia fundamental en el área de la enseñanza de lenguas en Europa, el MCER también ha recibido algunas críticas, como las que se describen a continuación¹²:

a. **Falta de concreción con respecto a la evaluación.** Son muchos los autores que señalan que el MCER, a pesar de ser más explícito que la mayor parte de los documentos curriculares, todavía es un sistema descriptivo abstracto, lo que no permite satisfacer las necesidades prácticas de evaluación que se necesitan a pequeña y gran escala (Figueras *et al.*, 2005; Weir, 2005). Norris (2005) afirma que los capítulos 4 y 5 del MCER necesitan desesperadamente algún modelo o mapa que guíe al lector en las complejas descripciones, análisis, listas, cuadros y ejemplos, ya que resulta muy difícil, en su opinión, saber cómo se relacionan todos esos elementos en una situación de aprendizaje concreta. Critica, además, el contenido del capítulo 9 del MCER por no presentar una propuesta concreta de evaluación de programas de lenguas. En su opinión, un documento que explícitamente menciona su intención de convertirse en referencia para la evaluación de las lenguas, debería ser mucho más concreto en sus postulados.

¹² Ver p.ej. Bronckart, 2007; Figueras *et al.*, 2005; Norris, 2005.

Esta situación, en opinión de Guillén *et al.* (2009), no se arregla con la adaptación al español realizada por el Instituto Cervantes¹³. Los profesores de ELE encuentran dificultades para realizar la evaluación de los progresos de sus alumnos debido a la multiplicidad de escalas, la cantidad de descriptores, y la ausencia de criterios de evaluación.

b. **Utilización abusiva de competencias y subcompetencias.** Bronckart (2007), por su parte, critica al MCER porque plantea de forma surrealista muchas competencias y subcompetencias, conceptos que no están muy bien definidos en dicho documento.

c. **Uso de descriptores insuficientemente probados.** Norris (2005) señala el hecho de que se haya incluido un buen número de descriptores, entre ellos los de la expresión escrita, sin haber sido testados y analizados en el estudio original. Alderson (2002) resume los problemas de los descriptores en cuatro bloques:

- Uso indiscriminado de términos cuya sinonimia no queda clara.
- Falta de conceptos necesarios para el diseño de especificaciones de examen.
- Inconsistencias, como la presencia de una característica en un nivel pero no en otro.
- Uso de términos que no se definen.

d. **Falta de una clara línea divisoria entre los distintos niveles de cada escala.** Algunos autores subrayan que la línea divisoria entre los diferentes niveles es siempre subjetiva (Alderson, 2002).

A pesar de estas deficiencias, Goullier (2007) afirma que las herramientas que el MCER proporciona ayudan a los evaluadores a precisar el paso de un nivel a otro combinando la autoevaluación que se realiza gracias a los descriptores del PEL con los exámenes oficiales y con las pruebas diseñadas por los profesores.

Además, la gran difusión del documento y la buena acogida que, en general, ha recibido, parecen mostrar que estamos ante una referencia

¹³ La adaptación al español del MCER la encontramos en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (VVAA, 2007 a, b y c)

importante en el área de la enseñanza de lenguas en Europa. Pensamos que nuestro estudio podría servir para observar cómo alumnos y profesores perciben y utilizan las escalas y los descriptores del MCER en un contexto específico de aprendizaje de ELE y así contribuir a esa necesaria adaptación a contextos específicos de enseñanza-aprendizaje-evaluación que echa en falta Norris (2005).

1.3.3. El PEL

Como ya hemos dicho, el PEL es un instrumento de trabajo cuya finalidad es contribuir a conseguir en la práctica los objetivos del MCER. Retomando el concepto de Cassany (2008), el PEL puede ser un puente entre el MCER y el aula.

En esta sección precisamos la diferencia entre “portfolio” y “portafolio”, describimos los tres componentes del PEL, explicamos dónde encontrar los modelos de PEL validados hasta el momento por el Consejo de Europa, resumimos las ideas obtenidas en las diferentes experiencias realizadas con el PEL en Europa, comentamos algunas sugerencias para usarlo en el aula y analizamos algunas de las posibilidades que ofrece el PEL como herramienta para realizar la evaluación formativa y sumativa de la expresión escrita.

1.3.3.1. ¿Portfolio o portafolio?

El PEL no es solamente una carpeta o portafolio (Cassany, 2007). Una de las experimentadoras del PEL expresó lo siguiente:

Para mí el Portfolio es más que simplemente un dossier: necesitamos los otros componentes para ayudarnos a formular objetivos de aprendizaje (Little y Perclová, 2003: 39).

Esta es la definición oficial del PEL:

Es un documento personal promovido por el Consejo de Europa, en el que los que aprenden o han aprendido una lengua - ya sea en la escuela o fuera de ella - pueden registrar sus experiencias de aprendizaje de lenguas y culturas y reflexionar sobre ellas¹⁴.

¹⁴ Definición extraída de: <http://www.oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/portfolio.html>; http://www.coe.int/t/dg4/portfolio/Default.asp?L=E&M=/main_pages/welcome.html [Consultado en octubre de 2009]

En esta investigación usamos el término *portafolio* como sinónimo de carpeta de aprendizaje. En cambio, cuando utilizamos el término *portfolio* nos referimos al PEL, documento más amplio que incluye el *Pasaporte*, la *Biografía* y el *Dossier*. Esta última parte del PEL, el *Dossier*, puede ser considerada y utilizada como un portafolio o carpeta de aprendizaje pero es el uso combinado de las tres partes lo que da el verdadero sentido al PEL y lo distingue de un mero portafolio.

1.3.3.2. Componentes del PEL

El PEL se compone, pues, de las siguientes secciones:

a. ***Pasaporte de Lenguas***. En esta sección el alumno presenta una visión general de sus conocimientos de las distintas lenguas que maneja en un momento determinado. Se debe actualizar con cierta regularidad. Mediante la escala global del MCER, convertida en un Cuadro de Autoevaluación que describe las competencias por destrezas (hablar, leer, escuchar, conversar, escribir), el titular puede reflexionar y autoevaluarse. También contiene información sobre diplomas obtenidos, cursos a los que ha asistido así como contactos con otras lenguas y culturas. Esta sección recoge la autoevaluación del alumno, la evaluación del profesor y la evaluación o certificación expedida por instituciones educativas. Por medio de ella, el profesor puede conocer con bastante precisión las circunstancias individuales de cada alumno en relación con el aprendizaje de la lengua.

b. ***Biografía Lingüística***. Esta sección está diseñada para servir de guía al aprendiz a la hora de planificar y evaluar su progreso. En primer lugar, la *Biografía* incluye una ficha en la que el estudiante puede reflejar de manera sintética su historial lingüístico. En segundo lugar, se incluyen distintas actividades para que el estudiante reflexione sobre diversas estrategias válidas para el aprendizaje de lenguas, pudiendo seleccionar las que mejor se adaptan a su estilo de aprendizaje. A continuación aparecen las escalas con descriptores precisos de cada una de las destrezas de tal manera que el estudiante puede conocer de manera explícita las habilidades que tiene que desarrollar hasta llegar a ser un usuario competente (nivel C2). Finalmente, la

Biografía incluye una ficha en la que el estudiante puede reflejar sus planes de futuro en relación con el estudio de la lengua.

c. **Dossier.** Esta sección del PEL, similar a los portafolios descritos previamente, sirve para incluir muestras de trabajos personales del alumno que reflejan sus capacidades y conocimientos lingüísticos (trabajos escritos, proyectos, grabaciones en audio, vídeo, presentaciones, etc.) y para dejar constancia de los mejores materiales utilizados en su aprendizaje en diferentes soportes (lecturas, audio, vídeo, etc.).

Tal y como señalan Little y Perclová (2003), cada una de las secciones tiene una función diferente: el *Pasaporte* tiene, sobre todo, una función informativa o certificativa al incluir certificaciones reconocidas en toda Europa; además, el *Pasaporte* le permite al profesor conocer las circunstancias y experiencias previas del alumno en el aprendizaje de la lengua; la *Biografía* desempeña una función formativa ya que pone a disposición del estudiante un conjunto de escalas concretas de aprendizaje que le ayudan a elegir y establecer sus objetivos en función de sus necesidades. Uno de los objetivos fundamentales del PEL es promover la autoevaluación y, así, contribuir a lograr la autonomía del aprendiz, de forma que se puede afirmar con Salaberri (2010: 11) que

(El Portfolio)... es esencialmente un instrumento de auto-evaluación que estimula la reflexión del estudiante sobre su propio proceso de aprendizaje facilitando la identificación de competencias desarrolladas y también de aspectos que necesitan mejora. (...) También potencia la autonomía, el aprendizaje de lenguas a lo largo de toda la vida y la responsabilidad en el aprendizaje...

Finalmente el *Dossier* cubre tanto la función formativa como la certificativa puesto que recoge suficientes muestras de trabajos variados que facilitan una evaluación fundamentada por parte del profesor.

1.3.3.3. PEL validados

Aunque el Consejo de Europa redactó un modelo de PEL, dejó un amplio margen de libertad para que cada país lo adaptara a su situación lingüística¹⁵.

En España, un comité de especialistas seleccionado en marzo de 2001 presentó los siguientes modelos, que fueron validados en los años 2003 y 2004:

- PEL para alumnos de 3-7 años. Modelo nº 50.2003.
- PEL para alumnos de 8-12 años. Modelo nº 51.2003.
- PEL para alumnos de 12-18 años. Modelo nº 52.2003.
- PEL para adultos. Modelo nº 59.2004.

Diversas entidades educativas crearon otros modelos validados con posterioridad:

- PEL de la Universidad Politécnica de Madrid, validado en 2009 con el nº 98.2009.
- PEL electrónico creado por el Ministerio de Educación y Ciencia y el Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos, validado en 2010 con el nº 105.2010.

1.3.3.4. Experiencias de uso del PEL

Aunque se han realizado algunas experiencias basadas en el PEL fuera de Europa (Pérez-Cordón, 2008), lógicamente la documentación más amplia y relevante sobre estudios empíricos realizados con el PEL se encuentra en diversas publicaciones e informes europeos (Schärer, 2000, 2004, 2005, 2007 y 2008) y, específicamente, españoles¹⁶. Los informes europeos abarcan desde la prueba piloto realizada en los años 1998-2000 en 15 países de la Unión Europea hasta el período de implementación de los años 2005-2008. Más de 15 países y unos 2,5 millones de usuarios implicados en los estudios realizados hasta ese momento permiten hacerse una idea de la importancia que tiene este proyecto en toda Europa.

¹⁵Se puede consultar un listado de los modelos europeos validados hasta el momento en http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main_pages/portfolios.html [Consultado en marzo de 2011]

¹⁶ Ver Cassany, 2006; Cassany *et al.* 2004; VVAA., 2006 y 2008.

Algunas de las conclusiones más recurrentes en los informes consultados son las siguientes:

- El PEL funciona mejor cuando está adaptado a la edad de los diferentes grupos de estudiantes.
- El PEL funciona mejor cuando está claramente relacionado con el currículo nacional o institucional.
- El PEL funciona mejor cuando la información y las instrucciones dadas aparecen en la lengua del aprendiz.
- Existe una tensión entre evaluación formativa, autoevaluación y evaluación sumativa en relación con el PEL:

There seems to be a “creative” tension between formative assessment during the learning process and the assessment of final outcomes. Views of this aspect tend to differ (Schärer, 2004: 20). [Parece haber una tensión “creativa” entre evaluación formativa a lo largo del proceso de aprendizaje y evaluación de los resultados finales. Tiende a haber diferencias de opinión en este aspecto].

Test specialists might argue that self-assessment does not yield sufficiently valid and reliable information to formally assess language competence, while specialists in learner autonomy might argue that self-assessment is an essential part of a more inclusive assessment culture and hence one of the keys to learner autonomy and as such a desirable innovation (Schärer, 2008: 5). [Es muy posible que los especialistas en exámenes argumenten que la autoevaluación no incluye información suficientemente válida para poder evaluar de manera formal la competencia lingüística; en cambio, es muy posible que los especialistas en autonomía del aprendiz argumenten que la autoevaluación es una parte esencial de una cultura de la evaluación más inclusiva, una de las claves para la autonomía del aprendiz y, por lo tanto, una innovación deseable].

- Un posible peligro es la aplicación del PEL centrada únicamente en las listas de descriptores y en la evaluación, ya que se puede olvidar la reflexión, el desarrollo de la autonomía y la competencia intercultural. Si solamente se utilizan los cuadros de autoevaluación o las escalas con los descriptores, se pierde la visión de conjunto del PEL que fue diseñado con tres secciones interdependientes: *Pasaporte, Biografía y Dossier*.
- Otro peligro, señalado por Coste (2007), es considerar el MCER y el PEL como documentos impositivos, en lugar de verlos como puntos de partida para la reflexión didáctica.

Los siguientes cuadros resumen las ventajas y los inconvenientes que el PEL puede tener tanto para los alumnos como para los profesores. Se trata de ideas expresadas por participantes en los diferentes estudios consultados:

VENTAJAS DEL PEL PARA EL ALUMNO
Aumenta la motivación , incluso de los alumnos más lentos.
Desarrolla la autonomía del alumno.
Favorece la reflexión del alumno sobre su propio proceso de aprendizaje y la capacidad para ver los progresos que realiza.
Puede ayudar a los alumnos a clarificar los objetivos .
Permite al alumno observar su evolución en las competencias lingüísticas.
Supone un alivio al desaparecer el examen tradicional como único instrumento de evaluación.
Aumenta la autoconfianza de los alumnos al permitirles disponer de una lista de sus capacidades reales.
Es útil a la hora de autoevaluarse .

Tabla 8 . Ventajas del PEL para el alumno

VENTAJAS DEL PEL PARA EL PROFESOR
Aumenta el nivel de transparencia de la tarea de enseñanza-aprendizaje.
El docente puede definir con más claridad los objetivos del proceso de enseñanza.
Supone un alivio al desaparecer el examen tradicional como único instrumento de evaluación.
Permite al profesor conocer mejor las necesidades y estilos de aprendizaje de sus alumnos .
Es un instrumento asincrónico de diálogo entre profesor y alumno.
El docente puede hacer una mejor evaluación del aprovechamiento, al estar en mejores condiciones de contrastar las competencias del alumno al principio y al final del curso.
El PEL ayuda a los profesores a evaluar las competencias parciales de su alumnado.

Tabla 9. Ventajas del PEL para el profesor

INCONVENIENTES DEL PEL PARA EL ALUMNO
Los alumnos tienden a infravalorarse en las lenguas extranjeras.
El PEL no llega a convertirse en un documento que se sienta como propio y que sea una herramienta que acompañe toda la vida a los estudiantes. Por lo tanto, los estudiantes no suelen volver a usarlo después del curso de experimentación.
Los estudiantes tienden a dejar el trabajo del PEL para el último minuto .
Exige demasiado tiempo extra de dedicación por parte de los alumnos.
El alumno tiene dificultades para usar los niveles comunes de referencia y sus descriptores .
El alumno muestra escepticismo y miedo ante la autoevaluación , que resulta un trabajo difícil para todos los alumnos, incluso para los adultos.
El alumno rechaza algunos de los documentos del PEL porque no percibe la utilidad de la reflexión que se intenta promover con ellos.
A los adultos, algunos documentos les parecen pesados y repetitivos y el formato poco manejable.
Algunos alumnos no se implican suficientemente.
Es difícil conseguir tanta autonomía como se pretende.

Tabla 10. Inconvenientes del PEL para el alumno

INCONVENIENTES DEL PEL PARA EL PROFESOR
Falta conexión e integración entre el PEL y el programa de clase. A veces se tiene la sensación de dejar a un lado los objetivos y contenidos del curso por el PEL. Parece difícil avanzar hacia la introducción del PEL como proyecto integrado de centro.
El PEL parece difícil de evaluar : cuando forma parte de la nota del curso produce un rechazo en el alumnado. Además, se observan desajustes entre la evaluación del alumno y la del profesor. Finalmente no siempre resulta fácil indicar cuándo un alumno pasa de un nivel del MCER al siguiente.
Exige demasiado tiempo extra de dedicación por parte de los profesores.
Es difícil llevar el PEL al aula por falta de formación o de infraestructura .
No todos los profesores saben usar el PEL para ayudar a sus alumnos a reflexionar sobre el aprendizaje de lenguas.
El documento es denso y el formato no resulta práctico .
Es difícil relacionar los términos generales del cuadro de autoevaluación del <i>Pasaporte</i> con un alumno concreto.
Es difícil usar los descriptores puesto que son tan amplios que pueden abarcar un curso entero.

Tabla 11. Inconvenientes del PEL para el profesor

Little (2005), por su parte, recoge algunas de las ideas expresadas en estos informes y subraya que el uso del PEL facilita que tanto la autoevaluación como la evaluación de los profesores estén orientadas hacia las mismas descripciones de comportamientos ya que están basadas en los descriptores que aparecen en la *Biografía*. En su opinión, el PEL ayuda a crear una cultura de la evaluación en la que los tests están mucho más cerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje que antes.

Conocer todos estos estudios permite abordar el uso del PEL siendo conscientes de su potencial como instrumento didáctico y de evaluación de la expresión escrita y, al mismo tiempo, estando atentos a sus posibles limitaciones con la finalidad de intentar superarlas durante nuestra implementación.

Creemos que, al igual que afirma Figueras (2006: 50), un trabajo planificado de uso del PEL puede ser beneficioso para los alumnos y los

profesores de L2 al mismo tiempo que puede ayudar a minimizar los inconvenientes que se han encontrado en las experimentaciones ya citadas:

El MCER y el PEL son instrumentos potentes cuyos usos y efectos sólo se materializarán a largo plazo, a medida que se vayan aplicando de forma planificada, con rigor y conocimiento de causa en los distintos niveles educativos. Sólo de esta forma se podrá dotar a los dos documentos de influencia y valor real.

1.3.3.5. *Cómo usar el PEL en el aula*

Los estudios citados en el apartado anterior nos presentan algunas de las claves a tener en cuenta para la implementación del PEL en el aula: en primer lugar, es importante que los profesores que lo van a utilizar reciban una adecuada formación previa para que estén familiarizados con dicho instrumento; en segundo lugar, y tras la elección del modelo de PEL validado que más se ajuste a las necesidades del programa de lenguas del centro, es necesario realizar una adaptación al contexto específico de enseñanza puesto que, tal y como comenta Schärer (2004), cuando se siente el PEL como un documento personal, la implementación es mejor ya que el proceso de adaptación requiere reflexión y ayuda para saber cómo usarlo; además, es conveniente que se incluya dicha implementación en el Proyecto Curricular del centro; a la hora de utilizar el PEL en el aula, los docentes deben considerarlo como un instrumento de diálogo y de negociación permanentes, de esta forma es posible aceptar incluso la L1 en algunas de las secciones del PEL en función de la competencia de los alumnos (Bordón, 2007; Little y Perclová, 2003).

Respecto al tiempo necesario para una total implementación dentro del aula, resulta difícil precisar el número de horas que se le deben dedicar ya que los contextos de utilización son muy diversos. Martin (2007) considera que se necesitan entre 25 y 35 horas en total para realizar todas las actividades incluidas en el PEL para alumnos de 12-18 años (modelo nº 52.2003) a lo largo de los 6 años de enseñanza secundaria. No tenemos datos del número de horas adecuadas para cumplimentar el PEL en un contexto universitario similar al nuestro.

Finalmente, hay que tener en cuenta que no existe una única manera de usar el PEL. Como precisan Little y Perclová (2003: 16), son varios los itinerarios posibles. No obstante, el modelo que nos parece más práctico es el siguiente:



Figura 1. Itinerario de uso de las tres secciones del PEL

En este modelo se rellena el *Pasaporte* en primer lugar para que el profesor conozca mejor las circunstancias personales de cada uno de sus estudiantes en relación al aprendizaje de lenguas. Posteriormente, se debe comenzar a manejar la *Biografía* para que el alumno empiece a autoevaluar lo que es capaz de hacer con la lengua y para que, con la ayuda del profesor, pueda establecer los objetivos de aprendizaje. A partir de ese momento, se empieza a utilizar el *Dossier* para incluir los trabajos más significativos en función de los objetivos planteados. Por último, y en un proceso de interacción entre los descriptores de la *Biografía* y los trabajos del *Dossier*, se combina la autoevaluación, el establecimiento de objetivos de aprendizaje y la inclusión de trabajos representativos de dicho aprendizaje. Como apunta Little (2005), en este enfoque resulta central el uso de la *Biografía* de forma continua para identificar objetivos, para monitorizar el aprendizaje y para evaluar el resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En resumen, antes de usar el PEL en un aula, según las experimentaciones previas, sería conveniente planificar los siguientes aspectos:

- Formación del o de los profesores implicados en su uso.
- Elección del modelo de PEL.
- Adaptación del PEL elegido al contexto de enseñanza-aprendizaje.
- Planificación del número de horas que se prevén para su utilización a lo largo del período de formación.
- Planificación del itinerario de uso de los tres componentes del PEL.

Si se tienen en cuenta todas estas claves, la implementación del PEL se realizará con más garantías de éxito.

1.3.3.6. El PEL como herramienta de evaluación de la expresión escrita: posibilidades y límites

A partir de los informes consultados sobre el uso del PEL, se observa que tanto alumnos como profesores, por una parte, establecen una relación clara entre PEL y evaluación, más aún, valoran positivamente el PEL como instrumento de evaluación, pero, por otra parte, perciben que falta conexión e integración entre el PEL y el programa de clase.

Estos son dos aspectos relacionados con el objeto de nuestra investigación. Queremos saber si el uso del PEL como instrumento de evaluación es viable y entendemos que esta viabilidad dependerá en gran medida de que el PEL se integre, en lo posible, en el programa de la clase. Además, pretendemos averiguar si el PEL facilitará la evaluación formativa y la sumativa.

Por lo que hace a la evaluación formativa, es decir, la que favorece que el alumno se haga responsable de su aprendizaje y que, por medio de la reflexión y de la integración de la retroalimentación de su profesor, pueda ir ampliando su dominio de la lengua, los informes indican que podrá conseguirse gracias a la acción combinada de los tres componentes del PEL:

a. El *Pasaporte*, que permite al alumno reflexionar sobre sus experiencias previas de aprendizaje de lenguas, tanto de la materna como de la L2 (anexo I. PEL 9 y 10). Además, lo invita a realizar una primera autoevaluación global de su conocimiento de la L2 (anexo I. PEL 11 y 12). Por último, le aporta instrumentos para abordar una reflexión sobre su conocimiento de la L2 en cada una de las 5 destrezas (anexo I. PEL 14-16).

b. La *Biografía*, en la que el alumno puede reflexionar sobre las mejores estrategias a la hora de estudiar una lengua (anexo I. PEL 21-23). Esta sección proporciona también al alumno la posibilidad de autoevaluarse a partir de los descriptores más detallados de la expresión escrita desde el nivel A1 hasta el C2 (anexo I. PEL 28-32). Los descriptores son una referencia que ayuda al

alumno a replantearse objetivos de aprendizaje y a verificar lo que ya sabe hacer puesto que suponen una expresión práctica y realista de los diferentes aspectos que un estudiante puede desarrollar en su estudio de la lengua. Finalmente, la *Biografía* proporciona un espacio para que el estudiante se plantee planes futuros en su estudio de la L2 (anexo I. PEL 33).

c. El *Dossier*, que es el espacio donde el alumno puede incluir, ordenar, analizar y seleccionar sus mejores textos escritos, lo que implica un trabajo de revisión, análisis y reflexión. Una de las virtudes de esta sección reside en el carácter único que cada alumno le confiere por medio de los trabajos seleccionados.

Ahora bien, utilizar el PEL para dar una calificación numérica global, es decir, para realizar una evaluación sumativa, no parece un objetivo fácil de alcanzar. Ya apuntamos en la sección 1.2.4. algunas dificultades para la evaluación de la expresión escrita por medio de portafolios. Hamp-Lyons (2003) afirma que este tipo de evaluación es una actividad que requiere importantes habilidades en los profesores que la utilizan. Cassany (2008) propone cuatro criterios para realizar la evaluación sumativa del *Dossier* del PEL:

a. **Cantidad** de entradas. En este criterio se analiza si el aprendiz ha producido todos los textos que se le habían asignado, si ha tomado iniciativa para escribir otros textos, si ha elaborado producciones intermedias y si ha escrito de manera continuada durante el período de aprendizaje.

b. **Calidad** de las entradas. A partir de este criterio se analiza el uso espontáneo de técnicas de composición, la revisión autónoma de las producciones, la colaboración con los compañeros y la integración de la retroalimentación del profesor o de los compañeros.

c. **Diversidad** de temas. Se analiza en este criterio la variedad de los temas tratados, los propósitos con los que se usa la escritura, los tipos de texto, registros, estilos y recursos lingüísticos usados y la adaptación de las técnicas de composición al contexto.

d. **Progresión** de composición y aprendizaje. En este último criterio se tiene en cuenta si el aprendiz incrementa o reduce la cantidad de entradas a lo

largo del período evaluado, mejora la calidad de sus textos, incrementa o reduce la cantidad de producciones intermedias y si diversifica temas, tipos de texto y estilos.

No obstante, una evaluación sumativa del PEL no se puede limitar a la calificación del *Dossier*. Para conseguir usar el PEL en la evaluación sumativa de manera significativa, pensamos que el profesor debe incluir las tres secciones del PEL, especificar al máximo lo que espera que el alumno haga con el PEL y establecer un porcentaje que refleje su peso en la calificación final. En el capítulo sobre Metodología presentaremos nuestra propuesta específica para realizar la evaluación sumativa del PEL.

Recapitulación del apartado 1.3.

En este apartado hemos presentado el MCER, su proceso de elaboración, las reacciones positivas y las críticas que ha recibido por parte de estudiosos e investigadores, e igualmente hemos descrito el PEL con sus componentes y hemos resumido las conclusiones de los informes y estudios realizados sobre los primeros años de experimentación y uso en diversos países europeos, que nos sirven de referencia para hacer la adaptación del documento a nuestro contexto educativo. Finalmente hemos explorado las posibilidades del PEL como instrumento de evaluación formativa y sumativa.

1.4. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Una vez revisadas las tres grandes áreas que componen el marco teórico de nuestra investigación, a saber, la expresión escrita en L2 (apartado 1.1.), la evaluación de la expresión escrita en L2 (apartado 1.2.) y las aplicaciones del MCER y del PEL a la enseñanza y a la evaluación de la expresión escrita en L2 (apartado 1.3.), nos proponemos centrar nuestro estudio en analizar lo que el PEL puede aportar a la evaluación de la expresión escrita en L2. Somos conscientes, sin embargo, de que la investigación sobre una herramienta tan compleja como es el PEL tiene múltiples posibilidades y de que todas no se pueden abarcar en un trabajo como el presente. Nosotros decidimos analizar hasta qué punto se trata de una herramienta fácilmente utilizable por un profesor de ELE y estudiamos algunas posibilidades de esta herramienta como instrumento de evaluación formativa y sumativa en la expresión escrita por medio de un estudio empírico.

La mayor parte de los proyectos piloto y estudios de experimentación del PEL en los diversos países europeos se han llevado a cabo en centros escolares de educación primaria y secundaria, siendo muy pocos los estudiantes de enseñanza superior que han tenido la oportunidad de trabajar con el PEL. En España se ha experimentado principalmente con alumnos de educación infantil, primaria y secundaria y, en menor medida, con alumnos de CAL (Cursos de Actualización Lingüística del Profesorado en las Escuelas Oficiales de Idiomas), de manera que tampoco se han incluido apenas estudiantes universitarios, por lo que tenemos muy pocos datos sobre cómo funciona el PEL con este tipo de alumnos. Nuestro trabajo pretende contribuir a cubrir ese vacío y añadir datos al conjunto de evidencias existentes sobre la utilidad del PEL en los diversos niveles educativos.

Concretamente en nuestro estudio investigamos si el uso del PEL facilita la evaluación de la expresión escrita en una asignatura denominada *Composición*, que un grupo de alumnos universitarios de habla inglesa cursan durante un año académico en España. Nos preguntamos si el PEL es una

herramienta viable, válida y fiable en nuestro contexto de enseñanza-aprendizaje. Específicamente nos interesa saber si el PEL puede ser usado como instrumento de evaluación formativa y sumativa de la expresión escrita en ELE.

A continuación presentamos, en primer lugar, los objetivos de nuestra investigación. En segundo lugar, desglosamos cada uno de ellos en varias preguntas específicas que pretendemos responder en nuestro estudio.

Los objetivos que nos planteamos son los siguientes:

Objetivo general:

Estudiar las posibilidades de utilización del PEL como herramienta de evaluación de la expresión escrita en español como lengua extranjera y comprobar su eficacia y rendimiento tanto en la evaluación formativa como en la sumativa.

Objetivos específicos:

1. Comprobar si el PEL, con todos sus componentes (*Pasaporte, Biografía y Dossier*), es un instrumento viable e integrable en nuestro contexto de enseñanza-aprendizaje de ELE con alumnos universitarios.

2. Comprobar si el PEL es un instrumento eficaz para realizar la evaluación formativa de la expresión escrita en ELE con alumnos universitarios.

3. Averiguar si el PEL es una herramienta adecuada para realizar la evaluación sumativa de la expresión escrita en ELE con alumnos universitarios.

Preguntas de investigación:

Los objetivos específicos que acabamos de mencionar se pueden formular en términos de preguntas de investigación, a las que intentaremos responder en las conclusiones:

1. ¿Es el PEL, con todos sus componentes, un instrumento viable para ser utilizado e integrado en la enseñanza de ELE a estudiantes universitarios?

2. ¿Es el PEL un instrumento eficaz para realizar la evaluación formativa de la expresión escrita en ELE con estudiantes universitarios?

3. ¿Es el PEL una herramienta adecuada para realizar la evaluación sumativa de la expresión escrita en ELE con estudiantes universitarios?

Cada una de estas preguntas generales se podría desglosar en varias preguntas específicas:

1. ¿Es rentable la inversión de tiempo de los alumnos y de la profesora con relación a los resultados que se obtienen? ¿Puede la profesora utilizar el PEL en su tarea diaria sin que suponga una inversión excesiva de tiempo y esfuerzo? ¿Son capaces los alumnos de completar los protocolos de los tres componentes del PEL y de realizar las tareas encomendadas? ¿Es práctico el formato elegido? ¿Es fácil la adaptación y contextualización del PEL en nuestro contexto de enseñanza? ¿Los alumnos valoran los documentos del PEL como elementos pertinentes integrados en el curso o lo consideran como un conjunto de fichas repetitivas?

2. ¿Con qué frecuencia se realiza la autoevaluación del nivel de ELE incluida en el *Pasaporte*? ¿Se utilizan los descriptores de la Biografía de manera regular para autoevaluarse y para plantearse objetivos de aprendizaje? ¿Qué criterios tienen en cuenta los alumnos a la hora de elegir sus tres mejores composiciones de cada trimestre? ¿Facilita el PEL el proceso de planificación de las composiciones? ¿Supone el PEL una motivación adicional a la hora de revisar las composiciones de manera regular? ¿Se produce una auténtica reflexión del alumno sobre su proceso de aprendizaje? ¿Llegan los alumnos a sentir el PEL como un instrumento propio y personal? ¿Sirve para aumentar la motivación del alumno? ¿Realizan los alumnos las tareas de manera ordenada y sistemática o las dejan para el último minuto? ¿Hasta qué punto usan el *Dossier* como un portafolio para guardar de manera ordenada sus composiciones escritas y otros trabajos?

3. ¿Es el PEL fácil de integrar en el sistema de evaluación del curso? ¿Valoran positivamente los alumnos el hecho de usar el PEL como un elemento complementario del examen tradicional? ¿Favorece el PEL el aumento de la fiabilidad en la evaluación de la expresión escrita? ¿Resulta posible combinar en una calificación numérica los diferentes componentes del PEL? ¿Consideran los alumnos que el porcentaje asignado al PEL en la evaluación es el adecuado? ¿Ayuda a la profesora a realizar una evaluación más fundamentada del aprovechamiento? ¿Valora la profesora positivamente el uso del PEL en la evaluación sumativa?

Con los objetivos y las preguntas generales y específicas de nuestra investigación terminamos el capítulo 1 de nuestra exposición. En él hemos presentado la investigación, hemos revisado lo que los especialistas dicen sobre las tres áreas principales relacionadas con nuestro estudio, y hemos concretado los objetivos que nos planteamos al inicio de este trabajo. En el capítulo 2 explicaremos la metodología de nuestra investigación.

CAPÍTULO 2
METODOLOGÍA

En este capítulo nos centramos en la metodología de la investigación. Partimos de unas consideraciones generales sobre la naturaleza de nuestro estudio (2.1.) y, a continuación, describimos el contexto en el que se lleva a cabo la investigación (2.2.), los sujetos que participan en la misma (2.3.) y las diferentes fases en las que organizamos nuestro estudio (2.4.). Por último, realizamos la descripción de los instrumentos utilizados para la recogida de datos (2.5.).

2.1. JUSTIFICACIÓN DE LA METODOLOGÍA

El planteamiento metodológico de nuestro estudio es cualitativo y está en función del problema en estudio y de las preguntas de investigación que acabamos de plantear (Flick, 2007; Goetz y LeCompte, 1988). No se trata de verificar una hipótesis por medio de un experimento formal en situación de laboratorio (López, 2000b). Nos interesa profundizar en el conocimiento de la realidad tal como la perciben y la reflejan los propios sujetos implicados. De ahí que llevemos a cabo una investigación que se puede denominar como cualitativa descriptiva (Seliger y Shohamy, 1989).

Entre las posibilidades que ofrece la investigación cualitativa, hemos planteado tanto la implementación del trabajo como el posterior análisis de datos como un estudio instrumental de casos (Feagin, Orum y Sjoberg, 1991; Stake, 2005 y 2007; Yin, 2003). Adelman *et al.* (1976. Citado en Nunan, 1992: 75) definen el estudio de casos de la siguiente forma:

It is the study of an "instance in action". In other words, one selects an instance from the class of objects and phenomena one is investigating (for example, "a second language learner" or "a science classroom") and investigates the way this instance functions in context. [Es el estudio de un "caso en acción". En otras palabras, se realiza una selección entre el tipo de objetos y fenómenos que se está investigando (por ejemplo, "un estudiante de L2" o "un aula de ciencias") y se investiga la manera en la que este elemento funciona en contexto]

El caso se entiende como el instrumento que permite explorar el tema objeto de controversia (*issue*). Consiste en un caso "de algo", que puede ilustrar desde una visión particular de una determinada cultura hasta un determinado aspecto del proceso de enseñanza-aprendizaje de una materia particular en un aula concreta (López, 2000a). Según Stake (2007), todos los estudios de evaluación son estudios de casos (el programa, la persona o el organismo evaluado constituyen el caso).

En nuestro caso se trata de evaluar la utilización del PEL en una clase de ELE a lo largo de un curso académico. Se analiza la percepción que tiene la profesora de todo el proceso de implementación y la reacción que suscita en

los alumnos el empleo de dicha herramienta. Estudiamos el uso del PEL, sobre todo, como instrumento de evaluación formativa y sumativa. Para ver cómo funciona en nuestro contexto de ELE, seleccionamos un grupo de alumnos, introducimos el PEL y hacemos un seguimiento a lo largo del curso recogiendo y analizando datos tanto cualitativos como cuantitativos, ya que, como afirma Nunan (1992: 74):

Methodologically, the case study is a "hybrid" in that it generally utilizes a range of methods for collecting and analyzing data, rather than being restricted to a single procedure. [Metodológicamente, el estudio de casos es un "híbrido", en el sentido de que generalmente utiliza variedad de métodos para recoger y analizar datos, en vez de restringirse a un procedimiento único]

Nuestro planteamiento del estudio de casos pretende dar cuenta del desarrollo del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación en el aula, consiguiendo la información por medio de la revisión de los documentos recogidos y de cuestionarios y entrevistas a los participantes en el estudio. Se busca comprender el problema en estudio desde la perspectiva de los distintos actores a través del examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del conjunto de datos obtenidos. Tal y como precisan Carr y Kemmis (1986. Citado en López, 2000b: 103):

En un estudio de casos se pretende el examen sistemático de las perspectivas, acciones y puntos de vista de los sujetos que participan en situaciones educativas que el investigador trata de comprender más profundamente.

El estudio del caso seleccionado viene facilitado por el contacto personal del investigador con el lugar de la investigación y con los participantes en la misma, lo que posibilita la observación, la reflexión y el análisis de todo el proceso (Stake, 2005). El rol del investigador consiste en intentar reconstruir lo que los sujetos de la investigación están viviendo.

En resumen, nuestra investigación presenta los siguientes rasgos característicos de la investigación cualitativa y del estudio de casos en particular:

- Totalidad: se analiza una unidad de manera global, teniendo en cuenta que todos los elementos presentes están interrelacionados.

- Particularidad: el caso recoge el funcionamiento particular del aula de *Composición* en lo que se refiere al uso del PEL en un centro específico (ESDES) en un año concreto (2009-2010) y, por lo tanto, tiene una vida única.
- Realidad: se describe la realidad a la luz de la teoría en el entorno natural en que tiene lugar y se desarrolla.
- Negociación: hay una clara comunicación entre el investigador y los sujetos participantes que se hace patente, sobre todo, por medio de las entrevistas y del grupo de discusión.
- Participación: el investigador se acerca a la práctica educativa y colabora en su mejora gracias al examen de los PEL cumplimentados y a las entrevistas con la profesora.
- Accesibilidad: a pesar de las dificultades de este tipo de investigación, la interpretación de los datos se hace accesible a una audiencia potencial por medio de este trabajo.
- Confidencialidad: se garantiza el carácter anónimo de los estudiantes que participan en este estudio.

Además, durante toda la investigación utilizamos la triangulación, entendida como la combinación de fuentes, métodos, entornos y perspectivas al ocuparse de un fenómeno (Flick, 2007; Rodríguez, 2011). Y lo hacemos así porque pensamos, como Denzin, que esta forma de trabajar da mayor rigor a los resultados de la investigación:

La lógica de la triangulación viene a decir que el investigador estará más seguro de sus resultados si utiliza diversas fuentes, teniendo en cuenta que cada fuente tiene sus sesgos y ventajas específicas (Denzin, 1975: 308).

Así pues, realizamos diferentes tipos de triangulación:

- Triangulación en relación con las fuentes: alumnos y profesora.
- Triangulación en relación con los instrumentos de recogida de datos: cuestionario, grupo de discusión, entrevistas y documentos PEL cumplimentados.
- Triangulación en relación con los tipos de datos recogidos: respuestas de los alumnos al cuestionario y en el grupo de discusión, en donde se plasman sus percepciones, respuestas de la profesora a las preguntas

planteadas en las entrevistas, y datos objetivos extraídos de los PEL cumplimentados.

- Triangulación en relación con los tipos de análisis: cuantitativo en unos casos, incluyendo estadística descriptiva básica, y cualitativo en otros.

Como investigación cualitativa que es, este trabajo pone su énfasis en la interpretación fundamentada de los datos, que mostramos detalladamente en las conclusiones de cada una de las partes del análisis (capítulo 3) y, de forma conjunta, en nuestras conclusiones finales (capítulo 4).

2.2. CONTEXTO

Realizamos esta investigación en la Escuela Superior de Español de Sagunto (ESDES). La ESDES es un departamento del Centro Educativo Adventista de Sagunto (CEAS) que está situado en la zona noroeste, a unos tres kms. de distancia de la localidad. Se trata de un centro con amplia tradición en la enseñanza de español a alumnos extranjeros ya que inició su programa de ELE en 1968. Los alumnos se alojan en residencias, compartiendo habitación con otros estudiantes del CEAS. En su mayor parte, provienen de universidades norteamericanas y realizan estancias en dicho centro de un año académico, si bien algunos alumnos participan en el programa durante uno o dos trimestres solamente. Aunque la ESDES también recibe alumnos para cursos intensivos de una o dos semanas o para cursos de verano de cuatro o seis semanas, nuestro estudio se centra en los alumnos inscritos durante todo el año académico 2009-2010.

El programa de estudios de estos alumnos está organizado en tres niveles denominados por la escuela *Intermedio*, que equivale al nivel A2 del MCER, *Avanzado I*, en el que se parte del nivel B1 del MCER, y *Avanzado II*, en el que los alumnos empiezan a partir del nivel B2 del MCER. Los alumnos son situados en cada uno de los niveles en función de un test de nivel que consta de 100 preguntas de elección múltiple (Gozalo y Martín, 2008) más una breve entrevista oral diseñada por los profesores de ESDES que es evaluada holísticamente del 1 al 10 y que sirve como complemento a la información obtenida en el test. En cada uno de los niveles, los alumnos tienen que cursar las siguientes asignaturas obligatorias: *Gramática* (4 horas/semana), *Conversación* (4 horas/semana), *Preparación para el examen Diploma de Español Lengua Extranjera/DELE* (1 hora/semana) y *Composición* (3 horas/semana). Los alumnos pueden, además, elegir algunas asignaturas optativas hasta un máximo de 18-20 créditos u horas presenciales de clase semanales (*Traducción e interpretación, Historia de España, Literatura, Historia*

*del Arte, Cultura, España Actual, Folklore, Español de Negocios, Español para profesionales de la Salud, etc.).*¹⁷

Nuestra investigación se centra en analizar la utilización del PEL en la asignatura de *Composición* en los tres niveles: *Intermedio, Avanzado I y Avanzado II*, que son impartidos por la misma profesora.

¹⁷ Para una completa descripción del currículo, véase www.esdes.eu

2.3. SUJETOS

A continuación describimos a los sujetos participantes en el estudio: los alumnos y la profesora.

a. **Alumnos:** participan en nuestra investigación todos los alumnos inscritos en ESDES durante el curso 2009-2010. Conviene aclarar, no obstante, que de los 32 alumnos matriculados en septiembre 2009, 2 no estuvieron inscritos en el segundo trimestre; por otra parte, hubo 5 alumnos nuevos en el segundo trimestre y 1 en el tercer trimestre. Aunque todos utilizaron el PEL, solamente incluimos la información de los alumnos que estuvieron desde el primer trimestre. Los siguientes gráficos presentan algunas de las características de estos alumnos obtenidas a través de la información provista por cada estudiante en su ficha de matrícula en el centro y en la sección del *Pasaporte* del PEL:

- Edad:

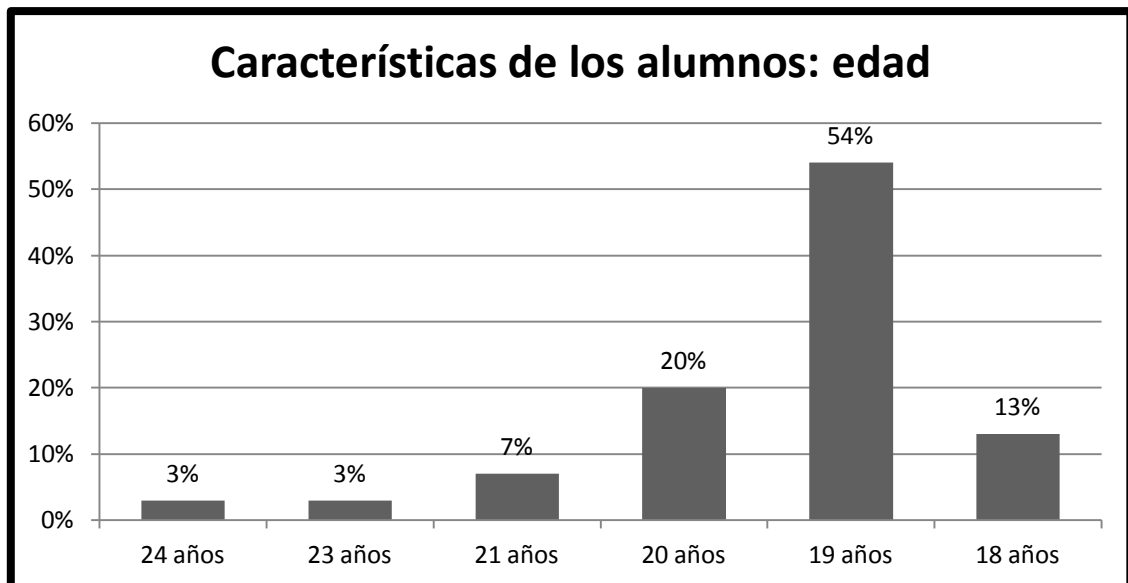


Figura 2. Características de los alumnos. Edad

- Sexo:

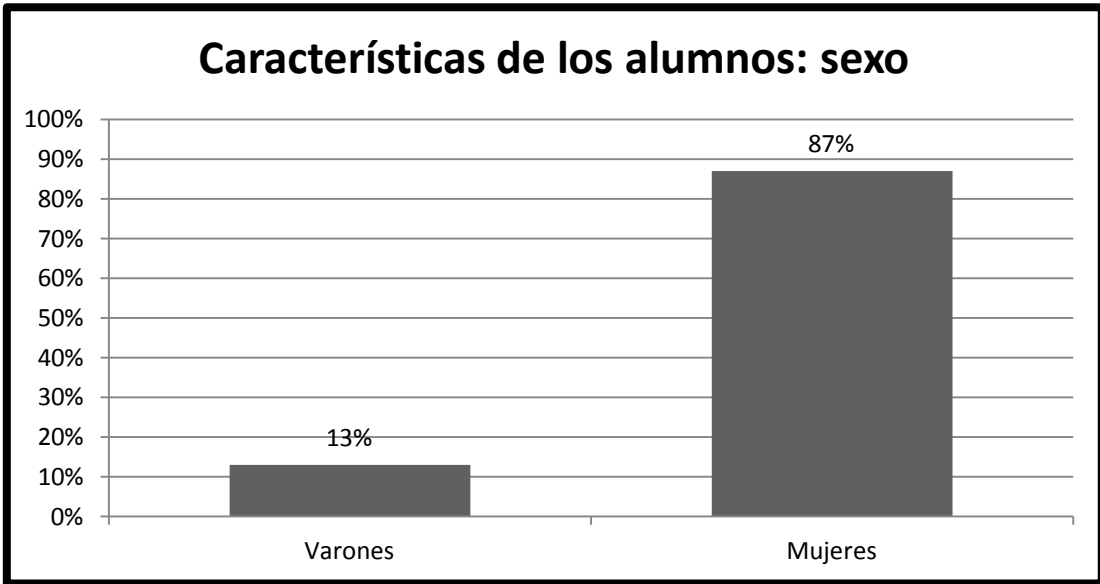


Figura 3. Características de los alumnos. Sexo

- Lugar de nacimiento dentro de los Estados Unidos:

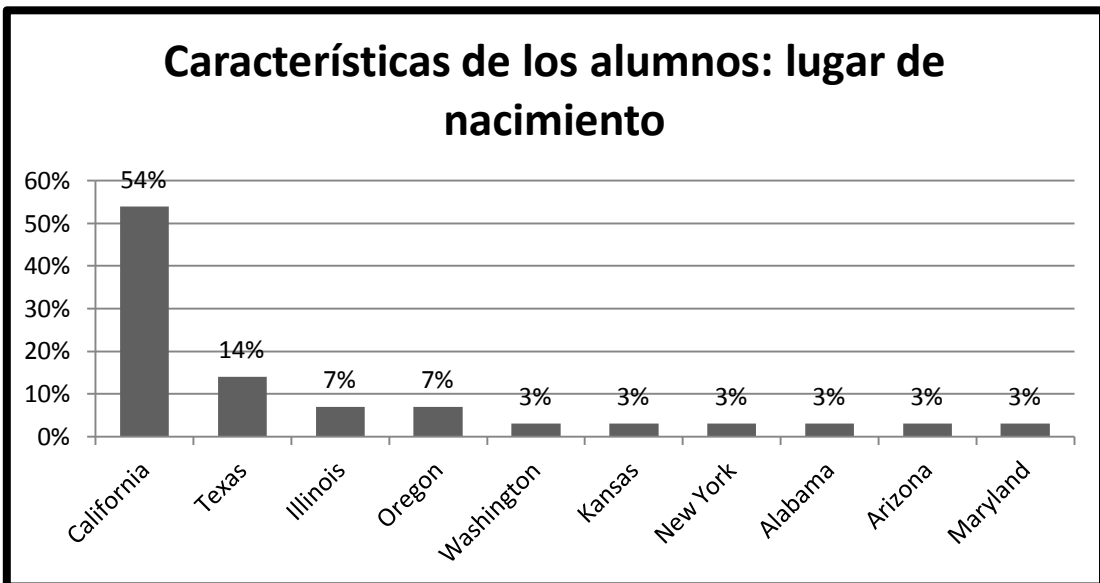


Figura 4. Características de los alumnos. Lugar de nacimiento

- Especialidad que estudian en su universidad:

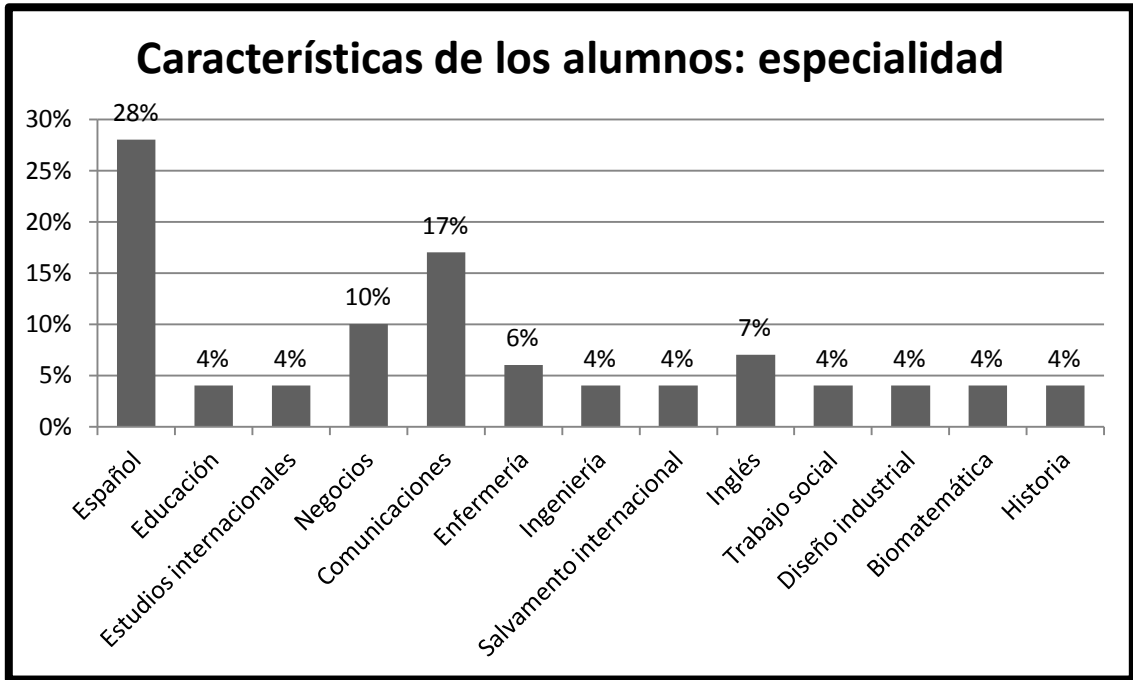


Figura 5. Características de los alumnos. Especialidad

- Años de estudio del español antes de venir a España:

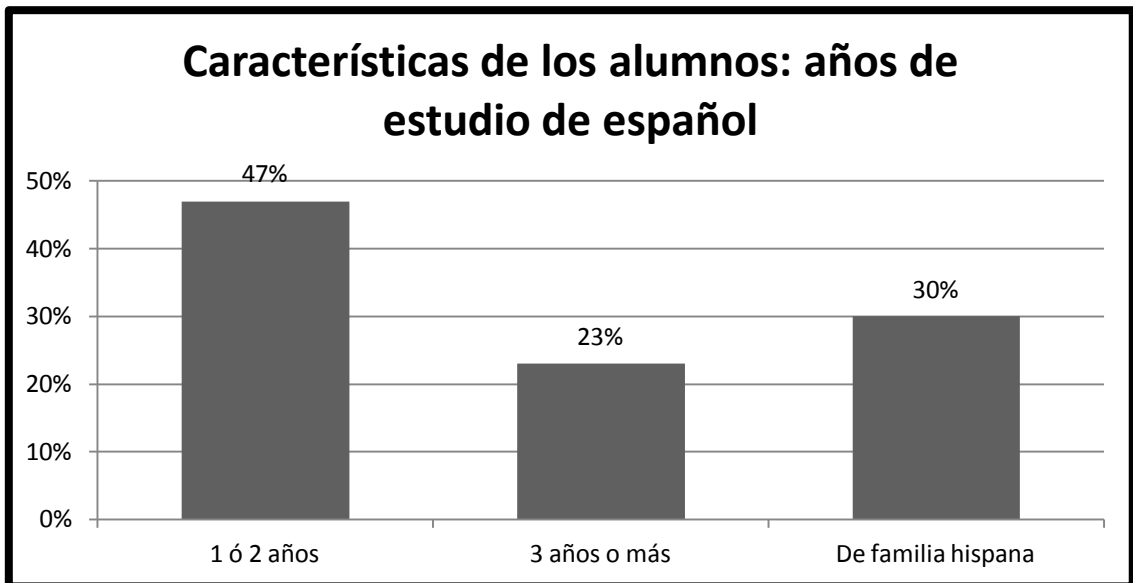


Figura 6. Características de los alumnos. Años de estudio de español

En resumen, la edad media de nuestros alumnos es de 19,5 años; hay una amplia mayoría de mujeres; aunque el lugar de nacimiento es variado, alrededor del 50% de los alumnos tienen su origen en California; la orientación

profesional también es variada, si bien casi un 30% de los alumnos manifiestan su intención de realizar una especialización en español; finalmente, en la figura 6 se observa que mientras que un 30% de los estudiantes afirman pertenecer a una familia hispana en la que la lengua materna es el español, también contamos con un amplio número de estudiantes (47%) que solamente tienen uno o dos años de estudio previo de español.

b. **Profesora:** la profesora que imparte la materia de *Composición* es licenciada en Filología Inglesa y tiene amplia experiencia en la enseñanza de inglés en la escuela secundaria así como de ELE con adolescentes y jóvenes adultos en un contexto universitario. En su *currículum* aparece la realización de diversos cursos de formación específica para profesores de ELE y varios años de experiencia trabajando en la ESDES y enseñando *Composición* entre otras asignaturas.

Los datos aquí expuestos permiten conocer mejor las características de los sujetos implicados en la investigación.

2.4. FASES DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación presentamos las principales fases de la investigación:

1. Selección y adaptación del PEL para la clase de *Composición*: junio a septiembre 2009. Tras su utilización durante el primer trimestre, tuvimos que realizar algunos pequeños ajustes en el documento durante el mes de diciembre 2009.

2. Implementación del PEL en clase de *Composición* en los tres grupos de alumnos matriculados entre septiembre 2009 y mayo 2010.

3. Recogida de datos por medio de diferentes instrumentos y técnicas: cuestionario, grupo de discusión, entrevistas y documentos PEL cumplimentados.

4. Análisis de los datos obtenidos a través de los diferentes instrumentos de investigación.

Los siguientes cuadros muestran el calendario del proceso seguido en la investigación. El primero pretende proporcionar una visión de conjunto y el segundo presenta con más detalle el desarrollo y seguimiento de cada una de las fases.

FECHA	ACTIVIDAD	SUJETOS IMPLICADOS
JUNIO-SEPTIEMBRE 2009	Selección y adaptación del PEL	Profesora+ investigador
SEPTIEMBRE 2009	Presentación del PEL-ESDES 09/10 en las tres clases	Alumnos + profesora + investigador
OCTUBRE 2009-JUNIO 2011	Seguimiento del proyecto y recogida de datos	Alumnos + profesora + investigador
JUNIO 2009-JULIO 2012	Análisis de datos	Investigador

Tabla 12. Calendario general de la investigación

MES	PROFESORA	ALUMNOS
JUNIO 09	Entrevista 1: explicación del proyecto.	
SEPTIEMBRE 09	Adaptación de la programación al uso del PEL. Entrevista 2: puesta en marcha.	Presentación del PEL en las 3 clases.
OCTUBRE 09		Día 15: 1ª entrega del PEL cumplimentado por los alumnos al investigador.
NOVIEMBRE 09		Día 30: 2ª entrega del PEL cumplimentado al investigador.
DICIEMBRE 09	Entrevista 3: percepciones sobre el uso del PEL durante el 1º trimestre. Ajustes para el 2º trimestre.	
MARZO 10		Día 1: Cuestionario final a todos los alumnos. Día 15: Grupo de discusión con 7 alumnos a partir de los resultados del cuestionario. Grabación de la entrevista. Día 20: 3ª entrega del PEL cumplimentado al investigador.
ABRIL 10	Entrevista 4: balance del proyecto.	
MAYO 10		Día 30: 4ª entrega del PEL cumplimentado al investigador.
JUNIO 11	Entrevista 5: percepción del uso del PEL un año después.	

Tabla 13. Calendario detallado de la investigación

2.5. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

En los apartados precedentes de este capítulo hemos justificado la adopción de una metodología cualitativa descriptiva como la que mejor se ajusta a los objetivos de nuestro estudio (apartado 2.1.), hemos descrito con precisión el contexto en el que se realiza la investigación (apartado 2.2.), los sujetos que participan en el estudio (apartado 2.3.) y las principales fases de la investigación (apartado 2.4.).

En este apartado nos proponemos describir los instrumentos de recogida de datos que hemos utilizado y que son los siguientes: el PEL-ESEDES 09/10, que los alumnos debían cumplimentar, un cuestionario, un grupo de discusión y varias entrevistas semidirigidas.

Según los argumentos arriba expuestos, pensamos que los instrumentos de recogida de datos se adecúan a los objetivos de nuestra investigación y nos ayudan a responder a las preguntas que nos planteamos. A continuación vamos a describir cada uno de estos instrumentos y el proceso que se siguió en su elaboración.

2.5.1. PEL-ESEDES 09/10

El PEL-ESEDES 09/10 es, sin duda, el instrumento básico de nuestro estudio (véase anexo I). Decidimos darle este nombre porque, aunque partimos de un modelo de PEL validado, como explicamos más adelante, tras las diversas modificaciones que realizamos para adaptarlo a nuestro contexto, el documento resultante es un tanto diferente del original. Por lo tanto, decidimos añadir el nombre de la escuela en la que se realiza la investigación y el año académico de utilización del mismo. Así pues, cuando hablemos del PEL a partir de ahora, nos referiremos al documento resultante de este trabajo de contextualización.

El PEL es una herramienta que los alumnos y la profesora tenían que usar de manera regular tanto dentro como fuera de clase. Pero, a la vez, es un instrumento de recogida de datos: la profesora y el investigador lo recogen en

diferentes momentos del curso para examinar el trabajo realizado por los alumnos y hacer el correspondiente seguimiento. En él los alumnos presentan abundante información sobre sí mismos como aprendices de lenguas, reflejan sus actitudes ante el propio PEL y revelan datos interesantes sobre su proceso de aprendizaje y sus progresos en la expresión escrita.

La preparación, adaptación y puesta a punto del PEL-ESDES 09/10 requirió trabajo y toma de decisiones. Se nos plantearon varias preguntas: ¿Qué PEL elegir? ¿Uno validado? ¿En qué lengua se lo facilitaríamos a los alumnos? ¿En qué formato se lo presentaríamos? ¿Era necesario adaptarlo? ¿Qué elementos nuevos habría que incluir? ¿Qué fichas usaríamos y cuáles no?

Después de estudiar diferentes modelos de PEL validados por el Consejo de Europa, decidimos usar como punto de partida el PEL para adultos elaborado en España y validado con el nº 59.2004. No obstante, también consultamos y utilizamos el *European Language Portfolio accredited model* nº 9.2001-rev. 2006, principalmente como referencia para la traducción al inglés de los descriptores de la *Biografía*.

Asimismo nos planteamos cuál era la mejor manera de adaptar las diferentes secciones del PEL a nuestro contexto específico de enseñanza. A continuación presentamos las principales decisiones que adoptamos:

a. **Selección de las destrezas lingüísticas:** en la *Biografía* decidimos usar solamente los descriptores que se refieren a la expresión escrita (escribir) y el repertorio lingüístico. Puesto que íbamos a usar el PEL exclusivamente en una clase centrada en la expresión escrita, decidimos eliminar los descriptores detallados para la autoevaluación de la expresión oral, la comprensión oral, la interacción oral y la comprensión lectora. Sin embargo, en el *Pasaporte*, dejamos los descriptores de todas las destrezas en los cuadros globales para favorecer una autoevaluación completa de la lengua en diferentes momentos del año académico. No hay que olvidar que los alumnos participan en un programa que sí incluye todas las destrezas, si bien nuestra investigación está limitada a la clase de *Composición* escrita.

b. **Traducción de los descriptores** al inglés: aunque los descriptores de los modelos de PEL seleccionados son similares, no son una traducción exacta el uno del otro. Lo que en el modelo en español constituye un descriptor, en el inglés (nº 9-2001-rev. 2006) puede estar expresado en dos; hay también ausencias de algunos de ellos y redundancias. Con la intención de evitar todo tipo de confusiones en nuestro alumnado, usamos como punto de partida el PEL para adultos de España nº 59.2004 y traducimos y adaptamos los descriptores al inglés siguiendo exactamente el orden en que aparecen en el modelo español.

c. Pequeñas **modificaciones** para facilitar la autoevaluación del alumno en diferentes momentos del curso: en la escala global del *Pasaporte de Lenguas* (anexo I. PEL 11) añadimos unos espacios para que el alumno tuviera la oportunidad de autoevaluar su nivel global en diferentes momentos del curso; en la tabla de autoevaluación (anexo I. PEL 14) incluimos igualmente un espacio para que el alumno pudiera reflexionar sobre su nivel en cada una de las destrezas a lo largo del curso; y en las seis tablas de descriptores de la expresión escrita incluidas en la *Biografía Lingüística* (anexo I. PEL 24-29) pusimos un espacio para que los alumnos indicaran la fecha en la que consideraban superado cada nivel.

d. **Selección del formato físico**: se les entrega a los alumnos el PEL-ESDES 09/10 en un archivador de 2 anillas y de diferentes colores (rojo, gris, negro, azul). Las tres secciones principales, *Pasaporte*, *Biografía* y *Dossier*, tienen separadores para facilitar la búsqueda.

e. **Creación de fichas propias**: el formato del PEL facilita la contextualización del *Dossier* incluyendo fichas específicas del programa de estudios en el que se aplica. En función de las necesidades y de los objetivos didácticos, el profesor puede introducir las fichas que juzgue necesarias. Las que nosotros consideramos adecuadas para nuestro programa son las siguientes:

i. *Diario de las giras* (anexo I. PEL 35): los alumnos tienen que escribir un diario de los principales viajes que realizan durante el curso y que forman parte del programa cultural de la ESDES. En ese diario pueden incluir fotos, entradas, tickets, postales y sus principales impresiones

de cada día, debiendo presentar una página por cada día de viaje (Andalucía, 8; Castilla, 6; Barcelona-Andorra, 4).

ii. *Ficha para escribir composiciones como producto inicial* (anexo I. PEL 36).

iii. *Ficha para escribir composiciones como producto final* (anexo I. PEL 37).

iv. *Ficha de los libros de lectura* (anexo I. PEL 38), en la que los alumnos escriben sus impresiones sobre los libros leídos en la clase de *Composición*.

v. *Mis mejores trabajos escritos* (anexo I. PEL 39): los alumnos usan esta ficha para seleccionar sus tres mejores trabajos escritos de cada trimestre.

Tras la utilización del PEL durante el primer trimestre decidimos incorporar las siguientes fichas en el *Dossier*:

i. *Ficha de corrección analítica* (anexo VIII): incluimos la ficha con los cuatro criterios de corrección que se iban a usar a partir del segundo trimestre, a saber, adecuación, estructura, gramática y vocabulario (Eguiluz y Eguiluz, 2004). Esta misma ficha incluye el código usado por la profesora para corregir las composiciones. Su función es facilitar la comprensión y asimilación de la retroalimentación que los alumnos reciben.

ii. *Ficha para escribir las composiciones*: con el fin de facilitar la corrección de las composiciones utilizando los cuatro criterios consensuados entre la profesora y el investigador, se decidió incluir una nueva ficha con espacios específicos para que la profesora pudiera dar una nota por cada criterio (anexo II). Esta ficha sustituiría a las dos fichas para escribir composiciones como producto inicial y final del modelo entregado en septiembre (anexo I. PEL 36 y 37).

iii. *Ficha de autoevaluación del PEL-ESDES 09/10* (anexo III): esta ficha proporciona de manera específica los criterios que se utilizan para corregir el PEL en su conjunto.

El resultado de estas adaptaciones es el PEL-ESDES 09/10 que presentamos en el anexo I, un PEL contextualizado para la clase de *Composición* y para las necesidades de nuestros estudiantes de ELE. Se puede consultar el índice detallado de este documento en el anexo I. PEL 2.

2.5.2. Cuestionario final a los alumnos

Tras dos trimestres de utilización del PEL, pasamos un cuestionario (figura 7) a los alumnos con el fin de conocer cómo valoraban el uso de dicho instrumento.

Los cuestionarios aportan al investigador información valiosa sobre diversos aspectos que no se perciben por medio de una simple observación del proceso. Así como las entrevistas, los cuestionarios incluyen afirmaciones o preguntas que se convierten en estímulos ante los que se espera que el sujeto responda de forma anónima. A diferencia de las entrevistas, se pueden administrar a todos los sujetos a la misma vez y permiten una recogida de datos estructurada, lo que disminuye los problemas de fiabilidad. Los sujetos reciben los ítems presentados de la misma manera, con la misma introducción, con las mismas instrucciones, en el mismo formato y con las mismas opciones de respuesta. Si, además, incluyen preguntas abiertas y se garantiza el carácter anónimo, pueden proporcionar información complementaria y sincera de parte de los sujetos que los rellenan (Seliger y Shohamy, 1989).

Cuestionarios de este estilo se usan frecuentemente en trabajos de investigación sobre las percepciones que tienen los alumnos respecto de la enseñanza que reciben (Barkhuizen, 1988; Benke y Medgyes, 2005; Lasagabaster y Sierra, 2005). Si bien los datos que los cuestionarios aportan pueden no ser del todo relevantes y la información obtenida por medio de ellos puede resultar en ocasiones confusa, constituyen una fuente valiosa de información. Los inconvenientes mencionados se pueden subsanar con el uso de otras técnicas complementarias, como el grupo de discusión, del que luego hablaremos.

El cuestionario que administramos a los alumnos consta de 22 ítems que se presentan como proposiciones que los alumnos han de valorar siguiendo el

modelo de escala Likert con cuatro niveles de acuerdo o desacuerdo¹⁸. Se trata de una escala psicométrica de tipo ordinal comúnmente utilizada en encuestas para la investigación. En esta escala se suelen usar cuatro o cinco niveles de acuerdo o desacuerdo. La elección en nuestro caso de cuatro niveles se justifica para evitar la tendencia natural a la respuesta central y para forzar al estudiante a hacer una elección clara respecto de la dirección de su actitud. Así, el sujeto debe mostrar si está muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo o muy en desacuerdo con la afirmación de cada ítem cerrado. Además, incluye una pregunta abierta, la nº 23 (*Di dos cosas positivas y dos cosas mejorables del PEL que has usado este año*), y la sección de “Comentarios o Sugerencias” que dan la posibilidad a los alumnos de valorar aspectos que les parezcan importantes y/o que no estén recogidos en el cuestionario. El cuestionario está diseñado con la intención de captar la opinión de los alumnos sobre la viabilidad del uso del PEL y sobre su valor como instrumento de evaluación formativa y sumativa. Para reforzar la fiabilidad y la validez de este cuestionario adaptamos a nuestro contexto preguntas usadas previamente en estudios empíricos similares de implementación del PEL y de evaluación de la expresión escrita (Cassany *et al.*, 2004; Herrera, 2005; Little, 2005; Vokic, 2008; VVAA, 2006).

Los cuestionarios suelen estar organizados en torno a un número determinado de escalas, compuestas cada una por varios ítems que sirven para medir un aspecto específico del comportamiento (Seliger y Shohamy, 1989). En el cuestionario que presentamos a continuación los diferentes ítems se agrupan en torno a varias escalas que miden los tres aspectos más relevantes de nuestra investigación: la viabilidad del PEL, el PEL y la evaluación formativa y el PEL y la evaluación sumativa. Finalmente, consideramos que el conjunto de la mayor parte de los ítems del cuestionario configura una “macroescala” que nos ayuda a determinar la actitud general de los alumnos ante el PEL.

¹⁸ Tal y como precisamos en la sección 3.3.4. conviene tener en cuenta que los ítems 7 y 8 no expresan opiniones sino hechos, aunque consideramos que estos ítems son relevantes en tanto en cuanto nos ayudan a percibir la actitud de los alumnos ante el estilo de corrección usado en clase.

Número de las escalas	Denominación de las escalas	Ítems del cuestionario
1	Viabilidad del PEL	1 y 2
2	EI PEL y la evaluación formativa	3-8, 12-22
3	EI PEL y la evaluación sumativa	9-11
4	Actitud general ante el PEL	1-6, 9, 11-15, 20-22

Tabla 14. Organización de los ítems del cuestionario en escalas

El cuestionario que se presenta a los alumnos es el siguiente:

0. Soy alumno/a del grupo A B C			
1. Considero que el PEL ha sido una herramienta útil en mi proceso de aprendizaje			
Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
2. Creo que el tiempo invertido en el PEL ha merecido la pena en relación con lo que he aprendido			
Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
3. En mi opinión, los descriptores de la expresión escrita de cada nivel son claros y comprensibles (Biografía págs. 24-29)			
Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
4. Los descriptores de la Biografía me han ayudado a entender y a observar mi progresión en el dominio de la expresión escrita			
Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
5. Ha sido fácil elegir mis mejores trabajos cada trimestre			
Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
6. Los criterios para elegir mis mejores composiciones cada trimestre estaban claros			
Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
7. He revisado las correcciones de mi profesora antes de entregar la versión final de mis composiciones			
Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca

8. El código de corrección usado por la profesora me ha ayudado a descubrir por mí mismo los errores que cometía

Siempre Casi siempre A veces Casi nunca

9. Gracias al PEL, la profesora ha podido evaluarme de forma más justa y fundamentada

Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Muy en desacuerdo

10. El valor asignado al PEL en la evaluación final de la clase (35 %) me parece

Muy poco Bastante poco Adecuado Demasiado alto

11. Prefiero que me evalúen solamente con exámenes en lugar de usar instrumentos como el PEL.

Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Muy en desacuerdo

12. El PEL me ha ayudado a planificar mejor mis textos escritos

Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Muy en desacuerdo

13. El PEL me motiva a revisar mis composiciones de vez en cuando para mejorarlas

Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Muy en desacuerdo

14. Con el PEL he aprendido a autoevaluarme en el estudio de la lengua española

Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Muy en desacuerdo

15. El PEL me ha ayudado a identificar mis puntos débiles y a mejorar la calidad de mis composiciones escritas

Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Muy en desacuerdo

16. El sistema de corrección empleado en el 2º trimestre me ha ayudado a valorar la importancia de la adecuación del texto en la composición escrita.

Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Muy en desacuerdo

17. El sistema de corrección empleado en el 2º trimestre me ha ayudado a valorar la importancia de la estructura del texto en la composición escrita.

Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Muy en desacuerdo

18. El sistema de corrección empleado en el 2º trimestre me ha ayudado a valorar la importancia de la gramática en la composición escrita.

Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Muy en desacuerdo

19. El sistema de corrección empleado en el 2º trimestre me ha ayudado a valorar la importancia del vocabulario en la composición escrita.

Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Muy en desacuerdo

20. El uso del PEL me ha hecho modificar mi idea de lo que es una buena composición escrita
Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Muy en desacuerdo

21. El uso del PEL me ha hecho modificar mi idea del camino a seguir para mejorar mis composiciones escritas
Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Muy en desacuerdo

22. El PEL me ha ayudado a mejorar mi autoconfianza a la hora de escribir
Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Muy en desacuerdo

23. Di dos cosas positivas y dos mejorables del PEL que has utilizado este año

Aspectos positivos del PEL	Aspectos mejorables del PEL

24. COMENTARIOS O SUGERENCIAS

Figura 7. Cuestionario sobre el uso del PEL

2.5.3. Grupo de discusión

Un grupo de discusión es una reunión de un conjunto de seis a diez personas que dialogan sobre un tema planteado por un moderador (Callejo, 2001). A lo largo de la reunión el grupo produce un discurso centrado en el tema propuesto y se puede entender que dicho discurso está más cerca de la conversación que de la entrevista ya que una de las características principales del mismo es la interacción entre los distintos participantes.

La técnica del grupo de discusión procede del mundo del *marketing* y del consumo aunque también es usada en otro tipo de investigaciones como las educativas. Se ha empleado, por ejemplo, para valorar la eficacia educativa (Lederman, 1990). Su utilización se justifica a partir de la psicología humanista

ya que facilita el intercambio de opiniones entre individuos diferentes. Entre las ventajas de esta técnica de investigación podemos citar la interacción directa entre el investigador y los sujetos participantes, la posibilidad de observación de los comportamientos no verbales, la sinergia de la interacción y la ventaja de profundizar en las opiniones reales de los sujetos (Callejo, 2001; Fontana y Frey, 1994; Gil, 1992; Gil, García y Rodríguez, 1994; Krueger, 1994).

Algunos problemas que presentan los medios verbales de recogida de datos como el grupo de discusión son, por un lado, que los sujetos pueden hacer inferencias derivadas no directamente del proceso, sino de experiencias previas; por otro lado, al producirse una relación con el investigador, hay algunos factores psicológicos que pueden alterar la validez, como la propia voluntad de cooperar, y se puede proporcionar información que los sujetos piensen que el investigador busca y que no necesariamente refleje su verdadero pensamiento. Finalmente, tal y como señalan Seliger y Shohamy (1989) el hecho de usar la lengua que se está aprendiendo para describir experiencias, opiniones y actitudes puede reducir la precisión de los datos.

En nuestro caso, decidimos organizar un grupo de discusión con el objetivo de dar a los sujetos la oportunidad de precisar a lo largo de una conversación las opiniones vertidas en el cuestionario y así ayudarnos a interpretarlas correctamente. De esta forma esperamos reforzar la fiabilidad y la validez de los resultados por medio de la triangulación de datos. Para que la técnica fuera viable, elegimos a siete alumnos representativos del conjunto y llevamos a cabo la discusión, siguiendo el procedimiento habitual, que describiremos con más detalle en el siguiente capítulo. El idioma elegido para el grupo de discusión fue el español, fundamentalmente porque la comunicación entre el investigador y los sujetos implicados se realizaba habitualmente en esa lengua, aunque se permitió el uso del inglés cuando surgían problemas en la comunicación (véase anexo VI).

2.5.4. Entrevistas a la profesora

Otra técnica que utilizamos durante nuestro estudio fue la entrevista semiestructurada. En cinco momentos diferentes de la investigación realizamos entrevistas a la profesora con la intención de obtener información sobre su

percepción del uso del PEL, de facilitar el seguimiento de la investigación y de realizar los ajustes necesarios durante la implementación del proyecto. Estas entrevistas, que fueron grabadas y transcritas, nos permiten conocer su opinión sobre la viabilidad del PEL y sobre su valor como instrumento de evaluación formativa y sumativa.

El uso de la entrevista semidirigida facilita el acceso a las opiniones directas de las personas involucradas en la investigación. Nos permite, por tanto, profundizar en la actitud de la profesora ante el PEL puesto que puede expresar sus opiniones en un ambiente distendido. Es un método de recogida de datos usado en los estudios etnográficos para proporcionar información interesante acerca de los procesos y percepciones de los sujetos, si bien esta técnica puede presentar, entre otros, el problema de que los entrevistados intenten contentar al entrevistador proporcionándole la información que creen que espera de ellos (Garín, 2007; Seliger y Shonamy, 1989). Por ello, siempre es conveniente contrastar los datos provenientes de esta técnica de investigación con los obtenidos por medio de otros métodos y de otros sujetos implicados en el estudio con el fin de garantizar la validez de los mismos (Fontana y Frey, 1994).

Recapitulación del capítulo 2

En este capítulo, dedicado a la explicación de la metodología, se justifica la adopción de un enfoque cualitativo que se materializa en un estudio de casos: la implementación del uso del PEL en una clase de ELE durante un curso académico con alumnos universitarios norteamericanos. Tras la descripción del contexto, de los sujetos y de las fases en las que se organiza nuestra investigación, se procede a la descripción y a la explicación de los instrumentos que nos sirven para obtener los datos que después se someterán a análisis.

CAPÍTULO 3

ANÁLISIS, RESULTADOS Y DESARROLLO ARGUMENTAL

Una vez tenemos los datos, procede analizarlos y presentar e interpretar los resultados. En este capítulo se explica el tipo de análisis que hemos aplicado a los datos suministrados por cada uno de los instrumentos de recogida de información, se exponen los resultados del análisis, se discuten e interpretan en el contexto general del tema investigado y a la luz de la bibliografía consultada y se extraen las conclusiones parciales de cada sección basándose en los criterios que enumeraremos en el apartado 3.1. Estos criterios de análisis pretenden cumplir una doble función: por una parte, servir de referencia para ordenar y estructurar el análisis del conjunto de los datos obtenidos y, por otra, garantizar, en lo posible, una interpretación correcta y no sesgada o interesada de los resultados.

Cada uno de los instrumentos usados en la investigación nos ayuda a entender una parte de la compleja realidad estudiada:

1. El **examen de los PEL cumplimentados**, realizado por el investigador en cuatro momentos del estudio, nos facilita datos cuantitativos y cualitativos sobre el uso que se hizo de esta herramienta en el aula.

2. Los datos del **cuestionario**, completado por los alumnos al final del 2º trimestre, nos transmiten su percepción del uso del PEL como herramienta de evaluación formativa y sumativa.

3. El diálogo mantenido en el **grupo de discusión** dos semanas después de que los alumnos cumplimentaran el cuestionario nos permite profundizar en la percepción de un pequeño grupo de alumnos representativo del conjunto, que confirman y, en algunos casos, matizan las conclusiones extraídas de las respuestas al cuestionario.

4. Finalmente, el análisis de las cinco **entrevistas de la profesora** nos aporta su visión sobre el uso del PEL, que puede ser de utilidad de cara a una implementación posterior del mismo.

En el capítulo 4 se aportará una visión de conjunto a partir de las tres preguntas de investigación y de los objetivos del estudio. De esta manera el lector tiene acceso, por un lado, a los resultados proporcionados por cada una de las técnicas de investigación y, por otro, a una visión global que da respuestas a las preguntas planteadas al inicio de nuestro estudio.

La triangulación de participantes en la investigación se observa en el contraste entre la voz de los alumnos, presente en el PEL, el cuestionario y el grupo de discusión, y la voz de la profesora, patente en la manera de implementar el PEL y en las entrevistas.

Los cuatro instrumentos de investigación utilizados nos aportan datos que deben ser interpretados por medio de un detallado proceso de análisis de contenido (Seliger y Shonamy, 1989).

A continuación describimos los criterios de análisis. El resto de apartados de este capítulo está destinado a explicar el proceso de análisis llevado a cabo con las diferentes herramientas de investigación y los resultados de dicho análisis.

3.1. CRITERIOS DE ANÁLISIS

Los criterios que nos servirán de referencia a la hora de analizar los datos y que aparecen sintetizados en las siguientes tablas han sido extraídos de los estudios referenciados en el marco teórico (capítulo 1) y adaptados a nuestro contexto teniendo en cuenta las limitaciones de nuestro estudio:

1. ¿Es el PEL, con todos sus componentes, un instrumento viable para ser utilizado e integrado en la enseñanza de ELE a estudiantes universitarios?

	Una herramienta como el PEL es <i>viable</i> en un aula de L2 cuando:
1	No supone una excesiva inversión de tiempo para el profesor ni para los alumnos.
2	Los alumnos pueden utilizarla fácilmente.
3	Está integrada en el programa del curso de L2.
4	Está adaptada al contexto de enseñanza de L2.

Tabla 15. Criterios de viabilidad del PEL

2. ¿Es el PEL un instrumento eficaz para realizar la evaluación formativa de la expresión escrita en ELE con estudiantes universitarios?

	Se da evaluación <i>formativa</i> en la expresión escrita cuando el alumno:
1	Tiene criterios para decidir qué sabe hacer con la lengua (Autoevaluación).
2	Tiene criterios para decidir qué quiere aprender (Planteamiento de objetivos).
3	Es capaz de discriminar entre un trabajo bien hecho y otro de escasa calidad (Capacidad de selección).
4	Planifica el contenido de las composiciones (Planificación).
5	Revisa sus composiciones con regularidad (Revisión).
6	Muestra evidencias de reflexión sobre su aprendizaje (Reflexión).
7	Está en situación de integrar la retroalimentación del profesor al disponer de tiempo y recursos para reflexionar, integrar y recordar la información nueva.

Tabla 16. Criterios de evaluación formativa (Bordón, 2006 y VVAA, 2002a)

3. ¿Es el PEL una herramienta adecuada para realizar la evaluación sumativa de la expresión escrita en ELE con estudiantes universitarios?

	Una herramienta es adecuada para realizar la evaluación <i>sumativa</i> de la expresión escrita cuando:
1	Está integrada en el sistema de evaluación del curso.
2	Los alumnos la perciben como un complemento válido del examen.
3	Mide la expresión escrita a través de los documentos que incluye (fiabilidad).
4	La valoración de la misma se puede expresar en una calificación numérica.
5	Los resultados obtenidos con ella son similares a los conseguidos con otros instrumentos de evaluación.

Tabla 17. Criterios de evaluación sumativa

Una vez enumerados estos criterios, procedemos a la presentación del análisis de los datos provistos por los cuatro instrumentos de investigación: el PEL (3.2.), el cuestionario (3.3.) el grupo de discusión (3.4.) y las entrevistas (3.5.).

3.2. ANÁLISIS DE LOS PEL CUMPLIMENTADOS

Una de las fuentes de datos más valiosas de este estudio es el documento con el que los alumnos y la profesora trabajaron durante el período de estudio. El valor de cualquier material didáctico se mide tanto por la forma en que la profesora lo implementa como por la manera en que lo utiliza el receptor, en este caso, el estudiante de ELE.

Con el objetivo de verificar cómo estaba siendo utilizado el PEL por los alumnos, planificamos al principio del proyecto cuatro momentos en los que la profesora recogería todos los PEL, los evaluaría y los entregaría al investigador para que realizara un análisis de los mismos. Puesto que los alumnos lo empezaron a utilizar a principios del año académico (mediados de septiembre 2009), decidimos realizar la primera revisión un mes después de haber iniciado el estudio (mediados de octubre 2009). Las otras tres revisiones se realizaron al final de cada uno de los trimestres en los que está organizado el año académico: diciembre, marzo y junio.

El análisis que realizamos de los PEL combina lo cuantitativo y lo cualitativo y consiste básicamente en:

- i. Comprobar en qué medida se han cumplimentado los PEL, qué partes se han cubierto y qué partes se han obviado.
- ii. Comprobar el grado de implicación de los distintos alumnos y grupos de alumnos y buscar en los datos explicaciones fundamentadas a estos comportamientos.
- iii. Revisar la información vertida por los alumnos en las tres secciones del PEL, *Pasaporte*, *Biografía* y *Dossier*, y extraer los datos relevantes organizándolos en categorías que faciliten el trabajo comparativo y permitan extraer conclusiones que respondan a las preguntas de investigación.
- iv. Dar cuenta del proceso de implicación de los alumnos en el uso del PEL a lo largo del curso basándonos en los datos obtenidos.

En el siguiente cuadro describimos explícitamente los aspectos a los que prestamos atención en cada una de las revisiones que realizamos:

1ª REVISIÓN: OCTUBRE 2009	2ª Y 3ª REVISIONES: DICIEMBRE 2009 Y MARZO 2010	4ª REVISIÓN: MAYO 2010
<ol style="list-style-type: none"> 1. Revisar los PEL de todos los alumnos 2. Anotar las páginas cumplimentadas 3. Anotar el número de composiciones incluidas en el <i>Dossier</i> 4. Verificar cómo se estaba usando la <i>Biografía</i> 5. Contrastar los resultados de la autoevaluación realizada por los alumnos con los del test de nivel administrado al comienzo del curso 6. Revisar y tomar nota de la información relevante incluida en las pp. 8-10 del <i>Pasaporte</i> 7. Resumir los resultados más relevantes de esta primera revisión del PEL 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Revisar los PEL de todos los alumnos 2. Comprobar que las tres secciones del PEL (<i>Pasaporte, Biografía y Dossier</i>) se usan con regularidad 3. Analizar detalladamente los criterios de selección de las mejores composiciones (PEL 39) siguiendo estos pasos: <ol style="list-style-type: none"> 3.1. Hacer un listado de los criterios utilizados por los alumnos para la selección de las 3 mejores composiciones 3.2. Organizar los criterios en categorías 3.3. Definir con precisión las categorías, aportando ejemplos de los alumnos 3.4. Revisar el listado de criterios para verificar/modificar las categorías creadas 3.5. Asignar una categoría dominante a cada una de las razones aportadas por los alumnos 3.6. Contabilizar el número de veces que se usa cada categoría 3.7. Hacer un cuadro resumen 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Revisar los PEL de todos los alumnos 2. Comprobar que las tres secciones del PEL (<i>Pasaporte, Biografía y Dossier</i>) se usan con regularidad 3. Analizar detalladamente los criterios de selección de las mejores composiciones (PEL 39), siguiendo los pasos descritos en la columna anterior (3.1.-3.7) 4. Comprobar todas las fichas rellenadas en cada PEL-ESDES 09/10 5. Tomar nota del último nivel reflejado en la autoevaluación del <i>Pasaporte</i> 6. Comprobar las fichas usadas en la <i>Biografía</i> y el último nivel autoevaluado 7. Contabilizar el número de composiciones incluidas en el <i>Dossier</i> 8. Tomar nota de los otros trabajos incluidos en el <i>Dossier</i> (diarios de las giras y resúmenes de libros) 9. Resumir los resultados más relevantes de esta revisión

Tabla 18. Análisis de los PEL cumplimentados por los alumnos. Cuadro resumen de las cuatro revisiones realizadas

A continuación, presentamos los resultados más relevantes obtenidos por el investigador tras el análisis de los PEL cumplimentados por todos los alumnos.

3.2.1. Primera revisión: octubre 2009

Esta primera revisión de todos los PEL tenía como objetivo principal descubrir hasta qué punto estaba siendo utilizado en el aula y si había indicios objetivos de uso de los tres componentes del PEL.

En el momento de la revisión, la profesora nos informó que todos los alumnos deberían tener las siguientes tareas realizadas:

1) *Pasaporte:*

- a) Perfil de las competencias lingüísticas (anexo I. PEL 8).
- b) Experiencias de aprendizaje de idiomas e interculturales. Aprendizaje y uso del idioma en un país donde no se habla el idioma (anexo I. PEL 9).
- c) Experiencias de aprendizaje de idiomas e interculturales. Aprendizaje y uso del idioma en un país donde se habla el idioma (anexo I. PEL10).

2) *Biografía:* nada.

3) *Dossier:* 2 composiciones.

La tabla 19 refleja los datos objetivos obtenidos en dicho análisis de los PEL cumplimentados por los alumnos:

Grupo	A	B	C	A+B+C
Nº alumnos en el grupo	12	11	9	32
Alumnos que autoevalúan su nivel de español L2	12 100%	11 100%	9 100%	32 100%
Alumnos que evalúan su nivel de inglés L1	6 50%	6 54,5%	6 66,6%	18 56,2%
Alumnos que cumplimentan la p. 9	9 75%	11 100%	6 66,6%	26 81,2%
Alumnos que cumplimentan la p. 10	5 41,6%	2 18,1%	1 11,1%	8 25%
Alumnos que incluyen 2 composiciones	0 0%	7 63,6%	0 0%	7 21,9%
Alumnos que incluyen 1 composición	7 58%	3 27,2%	0 0%	10 31,2%
Alumnos que no incluyen ninguna composición	5 41,6%	1 9%	9 100%	15 46,9%

Tabla 19. Primera revisión del PEL: valores absolutos y porcentuales

Estos resultados se pueden resumir en los siguientes puntos:

- En la sección del *Pasaporte*, el 100% de los alumnos realiza la autoevaluación de sus conocimientos de la L2 que están aprendiendo. En cambio, solamente un 56,2% realizan la autoevaluación de su L1. Una posible explicación a este dato es que los alumnos consideraran que, tratándose de estudiantes universitarios, se daba por supuesto que su nivel era C2, propio de usuarios competentes, y que, por tanto, no era necesario reflejarlo.
- En la sección del *Pasaporte*, un alto porcentaje de alumnos (81,2%) describe las experiencias de aprendizaje de la lengua en un país donde no se habla dicha lengua mientras que sólo unos pocos (25%) relatan

alguna experiencia en un país donde sí se habla la lengua objeto de estudio.

- La sección de la *Biografía Lingüística* no ha sido utilizada hasta el momento.
- En el *Dossier*, aunque la profesora manifiesta que los alumnos deberían haber incluido dos composiciones, solamente el 21,9% cumple ese requisito frente a un 31,2% que presenta una composición y un 46,7% que aún no incluye ninguna.

Estos datos obtenidos un mes después del comienzo de curso nos permitieron constatar que el proyecto de integración del PEL como herramienta de trabajo habitual aún necesitaba algunos ajustes importantes ya que las expectativas sólo se habían cumplido parcialmente: la *Biografía* no se había utilizado en absoluto y el *Dossier* había sido usado adecuadamente por menos de la mitad de los estudiantes.

El hecho de haber realizado la primera revisión del PEL en un momento temprano del año académico nos permitió corregir con bastante rapidez este fallo que se estaba produciendo en la implementación. Realizamos una entrevista con la profesora para comentarle los datos sobre el *Dossier* con la intención de que se reforzara su uso en el futuro. En esa misma entrevista le volvimos a explicar la función de la *Biografía* en el conjunto del PEL. Insistimos en la idea de que la *Biografía* es una sección fundamental en el PEL ya que sin ella, el PEL es poco más que un portafolio mientras que con ella se le da participación al alumno para analizar los objetivos que está cumpliendo y para proponerse otras metas que alcanzar.

A pesar de las dificultades en esta primera fase de implementación del PEL, valoramos positivamente el hecho de que se esté empezando a utilizar, que los alumnos hayan sido capaces de autoevaluar el conocimiento de su L2 tanto de forma global como en cada una de las destrezas incluidas en el MCER, que un buen grupo de alumnos haya realizado igualmente una autoevaluación de sus conocimientos de L1 y que hayan compartido datos pertinentes sobre sus experiencias previas de aprendizaje del español, lo que ayuda a la profesora a realizar una adecuada evaluación inicial de sus alumnos.

Resulta interesante comparar los resultados de su autoevaluación inicial con los obtenidos en el test de nivel que se les administró al principio del curso (Gozalo y Martín, 2008). La autoevaluación inicial, realizada por el 100% de los alumnos (tabla 19) aporta los siguientes datos:

i. Grupo A o *Intermedio* (A2): de los 12 alumnos de este grupo, 11 consideran que tienen un nivel A1-A2 en la mayor parte de competencias, si bien 5 de ellos perciben que su nivel en algunas competencias es el B1. Solamente un alumno se autoevalúa en el nivel A1.

ii. Grupo B o *Avanzado I* (B1): 9 de los 11 alumnos que pertenecen a este grupo se autoevalúan en el nivel B1 aunque algunas de las destrezas son evaluadas en el nivel A2 o B2. Sólo 2 alumnos se autoevalúan en el nivel A2, coincidiendo con los datos del test de nivel, pero son cambiados a este grupo por petición propia y por acuerdo de los profesores vista su actuación en las primeras semanas de clase.

iii. Grupo C o *Avanzado II* (B2): los nueve alumnos se autoevalúan en el nivel B2 o C1. Sólo 4 alumnos consideran que algunas de sus destrezas están en el nivel B1.

Como puede verse, hay un alto nivel de correspondencia entre los resultados del test y los de la autoevaluación, lo cual refuerza la validez de esta última como instrumento de evaluación (validez concurrente). Por otra parte, la autoevaluación inicial aporta datos valiosos que el profesor puede contrastar con la información obtenida en el test de nivel y, de esta forma, hacerse una imagen más completa del grado de dominio de la L2 de los alumnos.

Finalmente, la autoevaluación que los alumnos realizan nos proporciona datos sobre cómo perciben su dominio de la expresión escrita frente a las otras destrezas. Esta información la encontramos en la tabla 20:

	Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupos ABC
1	4/12 33,3%	1/11 9%	0/9 0%	5/32 15%
2	1/12 8,3%	1/11 9%	8/9 89%	10/32 31%
3	7/12 58,3%	9/11 82%	1/9 11%	17/32 53%
1. Alumnos que evalúan su nivel de expresión escrita por encima del de otras destrezas. 2. Alumnos que evalúan su nivel de expresión escrita por debajo del de otras destrezas. 3. Alumnos que evalúan su nivel de expresión escrita al mismo nivel que las otras destrezas.				

Tabla 20. Percepción de los alumnos de su dominio de la expresión escrita frente al de otras destrezas

Hay algunos datos en esta tabla que nos parece conveniente reseñar:

- El 53% (17/32) de los alumnos piensan que su expresión escrita está al mismo nivel que las otras destrezas.
- El 15% (5/32) de ellos piensan que su competencia escrita está más desarrollada que sus otras destrezas. Resulta lógico que la mayor parte de estos alumnos están en el nivel más bajo, en el grupo A (nivel A2 del MCER), donde la expresión oral suele estar muy poco desarrollada.
- El 31% (10/32) de los estudiantes valoran, por el contrario, que tienen más dificultades con la expresión escrita. El 80% de estos alumnos se encuentran en el nivel más avanzado, grupo C (nivel B2 del MCER).

Parecería, pues, que en los niveles intermedios y avanzados los alumnos pierden confianza en su dominio de la lengua escrita, por lo que resulta importante prestar más atención a esta destreza para favorecer un desarrollo similar al de otras competencias.

En resumen, a pesar de algunos fallos detectados en la primera fase de implementación del PEL, la primera revisión de los documentos cumplimentados por los alumnos presenta datos interesantes sobre los tres objetivos de nuestra investigación. Es de destacar el hecho de que todos los alumnos autoevalúan sus conocimientos de ELE al comienzo del curso y que

los resultados de esta autoevaluación son coherentes con los obtenidos en la prueba de nivel, lo cual nos permite deducir que la autoevaluación inicial es una herramienta válida para complementar la información que el profesor obtiene a través del test de nivel, tanto en lo que respecta al conocimiento de la lengua de manera global como en lo que se refiere a cada una de las destrezas que el PEL incluye.

3.2.2. Segunda revisión: diciembre 2009

Una vez acabado el primer trimestre, realizamos un nuevo análisis del PEL de todos los alumnos. Constatamos que los problemas detectados en la primera revisión ya se han subsanado: todos los alumnos han rellenado algunas páginas de la *Biografía Lingüística* en función de su nivel, lo que implica que han leído y reflexionado sobre los objetivos relacionados con la expresión escrita cubiertos hasta el momento o por cubrir; por otro lado, la mayor parte de los alumnos tienen en el *Dossier* todas las composiciones realizadas durante el primer trimestre.

Puesto que el PEL parece ya una herramienta bastante integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje, decidimos analizar en esta revisión una ficha (anexo I. PEL 39) que los alumnos rellenaron el día que entregaron el PEL a la profesora. En ella debían reflejar las razones para la selección de sus tres mejores composiciones del trimestre. Nos parecía que la reflexión no orientada facilitaría datos interesantes sobre los argumentos que un alumno tiene a la hora de valorar positivamente una composición. Transcribimos, pues, todas las respuestas de los alumnos e intentamos crear categorías para cuantificar los datos aportados.

Una vez revisadas las fichas, resultó que los criterios aportados por los alumnos a la hora de elegir sus composiciones se pueden clasificar en las siguientes categorías:

- **Contenido:** es el criterio más usado. Consideramos que un alumno selecciona una composición basándose fundamentalmente en este criterio cuando muestra su interés por el tema de la composición o

cuando indica que el tema tratado aborda un aspecto significativo para él.

- **Éxito:** es el segundo criterio más mencionado. Marcamos esta categoría cuando el alumno justifica su elección de la composición porque obtuvo una calificación alta o porque le hizo experimentar una sensación de progreso.
- **Gramática:** los aspectos gramaticales de la composición fueron tenidos en cuenta por varios alumnos a la hora de seleccionar sus composiciones. Esta categoría muestra que el alumno valora explícitamente un uso correcto de la morfología y de la sintaxis.
- **Proceso de escritura:** algunos alumnos valoran aspectos como el tiempo empleado en escribir la composición, el esfuerzo realizado y el uso de recursos como traductores, diccionarios u otras personas, compañeros o profesores, a la hora de escribir.
- **Vocabulario:** varios alumnos prestan atención a la corrección en el uso del vocabulario o al hecho de haber tenido que aprender palabras y expresiones necesarias para el tema abordado en la composición.
- **Estructura:** en este criterio incluimos las aportaciones relacionadas con la claridad en la exposición de las ideas, la coherencia y la distribución de los conceptos en párrafos, el uso de conectores y la precisión en la utilización de los signos de puntuación.

Criterio	Ejemplos	%
Contenido	<p><i>"It was a topic I really like; I love exploring and going on adventures, so I was able to write well". [Era un tema que me gusta mucho; me gusta explorar y participar en aventuras, así que pude escribir bien]</i></p> <p>"Escribimos de un momento cómico de nuestras vidas y esto hizo que me riera mucho escribiendo esta composición".</p> <p>"Muchos momentos cómicos se me vinieron a la mente cuando escribí esto".</p>	87,8

Éxito	<p><i>"I got my best grade on it". [Saqué mi mejor nota en esta redacción]</i></p> <p><i>"This paper was my first A grade, so I had to choose it". [En esta composición saqué mi primera A (sobresaliente), por lo tanto tenía que escogerla]</i></p> <p><i>"I got an A in. Before I just had B's. It showed me that I was improving". [Saqué una A. Antes sólo sacaba B (notable). Esto me mostró que estaba haciendo progresos]</i></p>	48,5
Gramática	<p><i>"I used shorter and easier sentences ones that I knew how to write correctly". [Usé frases más cortas y más fáciles que sabía cómo escribir correctamente]</i></p> <p><i>"My biggest mistake on this composition was the tildes". [Mi error mayor en esta composición fueron las tildes]</i></p> <p><i>"I enjoyed writing the essay and working with the future and conditional tenses". [Me gustó escribir esta composición y trabajar con el futuro y el condicional]</i></p>	27,3
Proceso de escritura	<p><i>"I took it slower and thought through it more than I did later on". [La escribí con más calma y pensé más en ella que en otras que hice después]</i></p> <p><i>"I didn't have to use Google translator even once. That felt good". [No tuve que usar el traductor de Google ni una vez. Eso me hizo sentir bien]</i></p> <p><i>"This one allowed me to really dive into my dictionary finding the words for things I like to do and think". [Gracias a esta composición pude "sumergirme" en mi diccionario para encontrar palabras que me ayudaran a expresar las cosas que me gusta hacer y pensar]</i></p> <p><i>"Because I do believe we started this one in class and I barely used translators on the internet". [Porque creo que ésta la empezamos en clase y apenas usé los traductores de internet]</i></p> <p><i>"I asked Janey to help me with it!" [Le pedí a Janey que me ayudara]</i></p>	15,1
Vocabulario	<p><i>"Less mistakes on vocab; also it was a good way to learn words about my favourite movies". [Menos errores de vocabulario; además, fue una buena manera de aprender palabras nuevas sobre mis películas favoritas]</i></p>	15,1

Estructura	<i>"I was able to brainstorm the flow of the paragraphs without trouble".</i> [Supe organizar mis párrafos sin problemas]	3
------------	---	---

Tabla 21 . Criterios de selección de composiciones del primer trimestre: diciembre 2009

La tabla 21 muestra en la columna central algunos ejemplos de las razones escritas por los alumnos a la hora de seleccionar sus mejores composiciones y, en la columna de la derecha, el porcentaje total de alumnos que usan alguna vez ese criterio.

Normalmente, el alumno usa varios criterios combinados a la hora de seleccionar sus mejores composiciones. Los textos siguientes ilustran una combinación de varias categorías: éxito, contenido y vocabulario.

"this paper was my first A grade, so I had to choose it... Plus the topic we got to choose as long as it was something historic" (diciembre, 2009) [En esta composición saqué mi primera A (Sobresaliente), así que tenía que elegirla... además el tema que elegimos era algo de historia]

"it's something I really care about so it was fun to write about... also it was a good way to learn words about my favourite movies" (diciembre, 2009) [Se trata de algo que me interesa de verdad por lo que era fácil escribir sobre ello... además era una buena forma de aprender palabras de mis películas favoritas]

Aunque los criterios dominantes son el contenido y el éxito, resulta interesante el hecho de que haya varios alumnos que usen también criterios como la estructura, la gramática, el vocabulario o el proceso de escritura como razones para elegir sus composiciones.

La segunda revisión del PEL nos permite constatar una cierta normalización en el uso de todas las secciones del mismo, y descubrir los criterios que los alumnos presentan a la hora de seleccionar sus mejores composiciones.

3.2.3. Tercera revisión: marzo 2010

La tercera revisión de los PEL cumplimentados, realizada el 23 de marzo de 2010, tras acabar el segundo trimestre del año académico, confirma el progreso en el uso de esta herramienta: los alumnos completan la sección de la *Biografía* marcando los objetivos de la expresión escrita alcanzados y por

alcanzar. Este hecho favorece la reflexión regular sobre su proceso personal de aprendizaje de la expresión escrita y les ayuda a participar en la toma de decisiones sobre lo que necesitan aprender. Por otro lado, incluyen en el *Dossier* todas las composiciones realizadas. Constatamos, además, que se utiliza el sistema de corrección de las composiciones consensuado con la profesora en el que los alumnos reciben una nota por cada uno de los cuatro criterios empleados en la corrección (véase anexo VIII).

Como en la segunda revisión, en esta ocasión decidimos analizar los criterios usados a la hora de seleccionar sus tres mejores trabajos del trimestre.

Criterio	Ejemplos	%
Contenido	<p>“He elegido esta composición porque yo pienso que es muy importante que saber sobre su salud. Salud esta importante para su vida y yo pienso que este composición esta importante”.</p> <p>“La composición que más me ha gustado era la composición de mi generación. Cada generación tiene su titulo o nombre y la de mi generación es los ninis. Era muy divertido escribir sobre esto”.</p>	92,6
Éxito	<p>“Me gusta esta más porque recibí una nota buena”.</p> <p><i>“I believe this is one of my best compositions because I tried to do it simple which got me the better grade”.</i> [Creo que ésta es una de mis mejores composiciones porque intenté hacerla de manera sencilla y conseguí así una nota mejor]</p>	37
Gramática	<p>“Mas guapos más delgados ¿más sanos? <i>this composition exhibited good use of grammar: the professor suggested a minimum number of corrections</i>”. [Esta composición mostraba un buen uso de la gramática: la profesora sugirió que realizara un número de correcciones reducido]</p> <p>“Cuanto más tienes, más quieres. <i>This composition assumed a narrative voice to explain a story-themed moral. I enjoyed the creative writing experience. My grade reflected a good grasp of past tense verbs and the incorporation of the theme</i>”. [Esta composición asumía una voz narrativa para explicar una enseñanza moral a través de una historia. Me gustó realizar</p>	14,8

	esta experiencia creativa de escritura. Mi nota reflejó un buen dominio de los tiempos de pasado y la incorporación del tema.]	
Proceso de escritura	<p>“Muy fantastico. <i>Cost to create a story with preset words. Hard but very fun</i>”. [Costó crear una historia con palabras preestablecidas. Difícil pero muy divertido]</p> <p>“El texto narrativo que escribí me encantó. Lo revisé varias veces antes de pasarlo a la página final. La historia era muy divertida”.</p>	29,6
Vocabulario	<p>“Planeta azul <i>is one of my best essays for this trimester. I chose this composition because I had a passion for the subject matter and invested a lot of time in the vocabulary and verb tenses</i>”. [“Planeta azul” es una de mis mejores composiciones de este trimestre. La elegí porque me encanta el tema que trata e invertí mucho tiempo en el vocabulario y en los tiempos verbales]</p> <p>“En la carta formal yo creo que hice un buen trabajo en escribir formalmente y con un buen vocabulario”.</p>	7,4
Estructura	<p>“Es importante saber como escribir una carta y también tengo un buen nota en este composición”.</p> <p>“Creo que esta composición no tuvo tantos errores y aprendí la estructura de cómo escribir un poema y lo he hecho correspondiendo a las reglas”.</p>	14,8

Tabla 22. Criterios de selección de composiciones del segundo trimestre: marzo 2010

Es interesante constatar que el contenido sigue siendo el criterio más usado por los alumnos seguido del éxito, pero nos llama la atención el aumento en el porcentaje de uso de criterios como la estructura y el proceso.

Finalmente, algunas de las reflexiones aportadas por los alumnos en esta ficha muestran su satisfacción por el sistema de corrección utilizado en el segundo trimestre:

“I liked writing this letter. I liked the grading system used to grade it. I clearly saw where I had made my mistakes”. (Marzo, 2010) [Me gustó escribir esta carta. Me gustó el sistema de evaluación utilizado para calificarla. Vi con claridad dónde había cometido los errores]

En conclusión, esta tercera revisión del PEL, además de permitirnos constatar que se trata de una herramienta integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE, muestra una cierta evolución en los criterios usados por los alumnos a la hora de seleccionar sus mejores composiciones así como una explícita satisfacción con las modificaciones aportadas al sistema de corrección de las composiciones al principio del segundo trimestre, que son una consecuencia directa de esta investigación.

3.2.4. Cuarta revisión: junio 2010

Una vez terminado el año académico, realizamos la última revisión de los PEL cumplimentados por los alumnos. Analizamos los criterios empleados para la selección de las tres mejores composiciones del trimestre y registramos todas las páginas del PEL que habían sido utilizadas a lo largo de todo el período de formación.

Respecto a la selección de las composiciones del tercer trimestre éstos son los datos obtenidos:

Criterio	Ejemplos	%
Contenido	<p>“Esta composición me gusto porque me sentí adulta y madura peleando porque las cosas sean bien hechas”.</p> <p><i>“Like always, I like the compositions that inspire me to imagine. This one was about a class reunion and I was allowed to use this composition to predict how my actual class reunion will turn out”.</i> [Como siempre, me gustan las composiciones que me hacen usar la imaginación. Ésta era sobre un reencuentro de clase y pude usarla para predecir cómo saldría el reencuentro con mis actuales compañeros]</p>	92,3
Éxito	<p>“Esta composición era un texto argumentativo y por lo menos, escribí muy bien!”</p> <p>“Por que es menos marcas en mi papel”.</p>	57,7

Gramática	<p>“La elegí porque en esta composición escribí sobre algo real y usé muchos tiempos de verbos. Y también saqué una buena nota”.</p> <p><i>“I chose this composition, Carta DELE “viaje” because it was one of the first compositions I was able to write effectively in the subjunctive. I really enjoy the “letter” format and I was able to use a real life trip in a hypothetical exercise. I did really well on this assignment as well”.</i> [Elegí esta composición, “Carta DELE Viaje”, porque ha sido una de las primeras composiciones que he escrito usando el subjuntivo correctamente. Me gusta el formato de la “carta” y fui capaz de usar un viaje de la vida real en un ejercicio hipotético. La verdad es que me salió bien este trabajo]</p>	19,2
Proceso de escritura	<p>“Porque escribí sin ayuda”.</p> <p><i>“I liked this composition because I was able to practice for DELE and because I’ve had to write a letter like this before but it was in English”</i> [Me gustó esta composición porque pude practicar para el examen DELE y porque ya antes había tenido que escribir sobre el mismo tema pero en inglés]</p>	46,1
Vocabulario		0
Estructura	<p><i>“This composición had an interesting topic and I did well as far as structure goes”.</i> [Esta composición tenía un tema interesante y me salió bien la estructura]</p> <p>“A mi me gusta escribir cartas formales, y me encanta hacer reclamaciones. Me gusto tambien porque donde yo trabajo siempre hacen cartas de reclamo de multar”.</p>	34,6

Tabla 23. Criterios de selección de composiciones del tercer trimestre: junio 2010

Estos datos muestran que el contenido de la composición es el criterio más tenido en cuenta por los alumnos; a continuación el éxito alcanzado, es decir, la satisfacción con la nota o con el resultado final; pero nos parece igualmente destacable el hecho de que haya aumentado el porcentaje de alumnos que mencionan factores relacionados con el proceso de composición o con la estructura de los textos. Resulta llamativo, sin embargo, que ningún

alumno mencionara en esta ocasión el vocabulario como un criterio a la hora de elegir sus mejores composiciones.

Parece, pues, que tanto el sistema de corrección de las composiciones como el uso continuado del PEL durante el año favorecen una reflexión profunda y basada en criterios variados. El alumno aprende a ser consciente de que una buena composición en L2 tiene que tener un contenido interesante, una estructura adecuada al objetivo del texto, una expresión gramatical correcta y un vocabulario rico y adaptado al tema de la composición. Además, el alumno aprende a valorar la composición como resultado de un proceso de escritura en el que hay que poner esfuerzo y utilizar recursos como diccionarios, traductores o incluso la contribución de otras personas para mejorar el resultado final. Es decir, los datos obtenidos en el análisis de los criterios de selección de composiciones a lo largo de los tres trimestres parecen confirmar el valor formativo de herramientas como el PEL así como de un sistema de corrección analítico.

Otro aspecto que hemos analizado es el grado de cumplimentación y uso de las diversas partes del documento PEL (anexo 1), es decir, en qué medida los alumnos han rellenado las páginas del documento que debían completar y han realizado las tareas correspondientes. En las tablas siguientes se muestran los datos que refleja la cuarta revisión, es decir, el nivel de cumplimentación alcanzado al finalizar el curso:

- Cumplimentación del *Pasaporte de Lenguas* (anexo I. PEL 5-18):

Nº Página PEL-ESEDES 09/10	Título de la ficha	% de alumnos que la rellenan
8	Autoevaluación	100
9	Experiencias de aprendizaje en un país donde no se habla el idioma	100
10	Experiencias de aprendizaje en un país donde se habla el idioma	96
11-12	Cuadro global de autoevaluación	84
13-16	Autoevaluación de destrezas	0
17	Certificados y acreditaciones	0
18	Descripción de exámenes	0

Tabla 24. Cuarta revisión del PEL: cumplimentación del *Pasaporte*

Los datos de la tabla 24 muestran que los alumnos rellenan los apartados pedidos por la profesora, mientras que las fichas que la profesora no considera necesarias se quedan sin hacer. Además, nos permiten constatar que la mayoría de los alumnos realizan la autoevaluación global en septiembre 2009 y en febrero 2010 (véase anexo I. PEL 11). Habría sido interesante disponer de una última autoevaluación en mayo 2010, al final del programa de formación. Respecto a las páginas 13-16, en las que los alumnos podían evaluar sus conocimientos en las diferentes competencias, llama la atención que nadie las haya cumplimentado. Una posible explicación es que los alumnos han percibido que este proyecto está centrado principalmente en la expresión escrita y, por tanto, ignoran el resto de las destrezas. Del mismo modo tampoco encontramos ninguna respuesta en las páginas 17 y 18, en las que se habla de certificados y acreditaciones y de descripción de exámenes. Parece que ni la profesora ni los estudiantes vieron sentido al uso de estas páginas del *Pasaporte de Lenguas* por carecer de utilidad para ellos.

- Cumplimentación de la *Biografía Lingüística* (anexo I. PEL 19-33):

Nº de página del PEL-ESDES 09/10	Título de la ficha	% de alumnos que la completan
20	Historial lingüístico	0
21-23	Aprender a aprender	0
24	Descriptores A1	84
25	Descriptores A2	92
26	Descriptores B1	100
27	Descriptores B2	48
28	Descriptores C1	36
29	Descriptores C2	4
30-32	Descriptores en inglés	-
33	Planes de futuro	0

Tabla 25. Cuarta revisión del PEL: cumplimentación de la *Biografía*

Esta tabla muestra que las páginas PEL 20, 21, 22, 23 y 33 no son utilizadas por ningún alumno. Posiblemente un uso del PEL más global en la enseñanza de una lengua habría favorecido por parte de la profesora y/o de los alumnos una utilización de estas fichas, que están destinadas a reflexionar individualmente sobre el historial lingüístico de los alumnos (anexo I. PEL 20), sobre las estrategias individuales de aprendizaje de las lenguas (anexo I. PEL 21 y 22), sobre las actividades de aprendizaje realizadas en el aula que le resultan al alumno más eficaces y agradables en cada una de las destrezas (anexo I. PEL 23) y sobre sus planes de futuro (anexo I. PEL 33). En cualquier caso, todos estos datos nos hacen pensar que, si bien la evaluación formativa que el PEL proporciona es importante, no se puede esperar que se produzca de manera espontánea ya que todos los datos apuntan a que los alumnos solamente rellenan las fichas que son pedidas en clase por la profesora.

Finalmente, sí constatamos un uso continuado de los descriptores de la expresión escrita, que aparecen en español en las páginas PEL 24-29 y en inglés en las páginas PEL 30-32. En este sentido, observamos que en varios momentos del año todos los alumnos rellenan las páginas 24-29, lo cual

requiere por su parte algún tipo de reflexión sobre el progreso individual en el aprendizaje de la expresión escrita. Por supuesto, las diferencias existentes en los porcentajes de alumnos que completan cada nivel tiene relación con los niveles por los que pasan los alumnos, siendo muy pocos los que alcanzan el nivel C2.

- *Cumplimentación del Dossier* (anexo I. PEL 34-43):

Nº de página del PEL	Título de la ficha	% de alumnos que la completan
35	Diario de una gira	8
	Diarios de dos giras	28
	Diarios de tres giras	64
36-37	Composiciones (7-10)	8
	Composiciones (12-15)	40
	Composiciones (16-18)	52
38	1 resumen de un libro de lectura	12
	2 resúmenes de los libros de lectura	28
	3 resúmenes de los libros de lectura	60
39	Criterios de selección de composiciones (2 fichas)	16
	Criterios de selección de composiciones (3 fichas)	84
40-43	Fichas de selección de trabajos audio/video/multimedia/internet y fichas de materiales utilizados lecturas/audio/video	0

Tabla 26. Cuarta revisión del PEL: cumplimentación del *Dossier*

El *Dossier* es la sección más típica del PEL ya que se utiliza como un portafolio en el que los alumnos incluyen los documentos que la profesora les

indica. En nuestro análisis final encontramos los siguientes elementos en el *Dossier* de los alumnos:

- **Fichas con los diarios de las tres giras** culturales realizadas durante el año académico (anexo I. PEL 35): en total los alumnos debían incluir 18 páginas (8 de la primera gira, 4 de la segunda y 6 de la tercera). El 8% de los alumnos incluyen el diario de una gira; el 28% incluye el diario de dos giras y el 64% incluye las fichas de las tres giras.
- **Composiciones** (anexo I. PEL 36 y 37. Anexo II): el 8% de los alumnos incluyen entre 7 y 10 composiciones; el 40% de ellos incluyen entre 12 y 15 composiciones y el 52% de los alumnos tienen en su *Dossier* entre 16 y 18 composiciones.
- **Fichas con resúmenes de libros** (anexo I. PEL 38): el 12% de los alumnos solamente incluye el resumen de un libro; el 28% de los alumnos incluye el resumen de dos libros y el 60% de ellos incluye los tres resúmenes que la profesora había pedido.
- **Ficha con la selección de las 3 mejores composiciones** de cada trimestre (anexo I. PEL 39): el 84% de los PEL analizados incluye la ficha de los tres trimestres mientras que el 16% sólo incluye la ficha de dos.
- **Fichas no utilizadas:** hubo, no obstante, fichas que no fueron utilizadas ni en clase ni de manera espontánea por parte de los alumnos (anexo I. PEL 40-43); se trata de fichas en las que el alumno puede incluir su selección de trabajos realizados en formato audio o vídeo (anexo I. PEL 40), en formato multimedia o para internet (anexo I. PEL 41) o la selección de materiales utilizados como lectura (anexo I. PEL 42) o como audio/vídeo (anexo I. PEL 43). Aunque valoramos estas fichas como muy útiles en la formación reflexiva de los estudiantes, posiblemente el hecho de que el proyecto se enmarcara en una clase de expresión escrita centró la atención de los alumnos y de la profesora en esta destreza e impidió que percibieran la adecuación de estas fichas a los objetivos de la materia.

En resumen, la última revisión del PEL confirma la existencia de una reflexión fundamentada por parte de los alumnos a la hora de elegir sus mejores composiciones y nos permite cuantificar el grado de cumplimentación y uso que han alcanzado cada una de las secciones del documento al final del curso, observándose una utilización progresiva del mismo a lo largo del tiempo. Bien es verdad que algunas partes se obvian probablemente porque los alumnos o la profesora no las perciben como relevantes por no estar directamente relacionadas con la expresión escrita. En el próximo apartado comentaremos las conclusiones parciales de todos estos resultados.

3.2.5. Conclusiones parciales derivadas del análisis de los PEL cumplimentados

Lo que intentamos en este apartado es sintetizar los resultados de las cuatro revisiones del PEL para ver de qué modo responden a nuestras preguntas de investigación, tanto a las generales como a las específicas, es decir, para constatar si se cumplen los criterios explicitados para cada una de las preguntas de investigación (véase la sección 3.1.)

a. ¿Es el PEL, con todos sus componentes, un instrumento viable para ser utilizado e integrado en la enseñanza de ELE a estudiantes universitarios?

Los datos indican que al principio hubo ciertas dificultades en la implementación del PEL tanto por parte de los alumnos como por parte de la profesora, que había obviado la utilización de la *Biografía*, considerada una de las partes fundamentales de esta herramienta. Sin embargo, aunque no se han rellenado todas las fichas, observamos que a lo largo del proceso de implementación de todo el curso académico, el PEL sí se ha convertido en un instrumento integrado en nuestro contexto educativo y que esta integración ha resultado viable porque no supone una inversión excesiva de tiempo para el profesor (criterio 1), los alumnos lo utilizan sin mostrar excesivos problemas (criterio 2) y parece integrado y adaptado al contexto de enseñanza en el que se está trabajando (criterios 3 y 4).

b. ¿Es el PEL un instrumento eficaz para realizar la evaluación formativa de la expresión escrita en ELE con estudiantes universitarios?

Confirmando lo que investigaciones previas apuntaban (Figueras, 2006; Little, 2005; Little y Perclová, 2003; Schärer, 2000, 2004, 2005, 2007 y 2008), parece que el PEL tiene, también en nuestro estudio, un gran valor formativo. El análisis de los documentos de los alumnos muestra que tienen criterios para decidir qué saben hacer con la lengua y qué quieren aprender (criterios 1 y 2), ya que utilizan los descriptores de la *Biografía* en varios momentos del curso. Además, saben discriminar entre un trabajo bien hecho y otro de escasa calidad (criterio 3), muestran evidencias de reflexión sobre su aprendizaje (criterio 6), es decir, basan la selección de sus mejores composiciones en criterios fundamentados y diversos y no sólo en el éxito y en el contenido de la composición, que son los más señalados por los alumnos; finalmente hay evidencias de que el PEL proporciona recursos adecuados para que los alumnos reflexionen, integren y puedan recordar la información que les llega a través de la retroalimentación del profesor (criterio 7).

Sin embargo, hay aspectos en los que el uso del PEL como instrumento de evaluación formativa no ha alcanzado aún los objetivos deseables y, por tanto, puede mejorar. Por ejemplo, a través del mero examen de los PEL no podemos afirmar que los alumnos planifiquen o revisen sus composiciones con regularidad (criterios 4 y 5).

Hay alumnos que incluyen y ordenan todos los documentos de manera sistemática pero también hay otros que lo hacen con dificultad y con falta de precisión. Al mismo tiempo, resulta evidente que no podemos hablar de autonomía en el aprendizaje porque los datos muestran que los alumnos solamente realizan los protocolos pedidos por la profesora y ninguno incluye documentos creativos o no exigidos por el programa de clase. Finalmente, la revisión de los PEL nos hace concluir que la autoevaluación se realiza únicamente en los momentos que la profesora considera oportunos, y, por ejemplo, echamos en falta la autoevaluación de los alumnos al final del período de aprendizaje.

c. ¿Es el PEL una herramienta adecuada para realizar la evaluación sumativa de la expresión escrita en ELE con estudiantes universitarios?

Como hemos visto, los alumnos han incluido en el *Dossier* una gran cantidad y variedad de documentos, lo cual favorece una evaluación sumativa

más fiable (criterio 3). No obstante el mero examen de los PEL cumplimentados no nos aporta datos suficientes que nos permitan dar una respuesta concluyente a esta pregunta. Habrá que esperar a los resultados del cuestionario, el grupo de discusión y las entrevistas, donde se pulsán las opiniones de los alumnos y de la profesora, para saber si lo perciben como un complemento válido del examen (criterio 2), si creen que se puede valorar todo el trabajo del PEL en una calificación numérica (criterio 4) y si consideran que esta herramienta está integrada en el sistema de evaluación del curso ya que es usada con regularidad por los alumnos (criterio 1).

En futuras investigaciones sobre el uso del PEL se puede estudiar si, en un programa de aprendizaje de una L2 en el que todas las destrezas estuvieran integradas, los alumnos rellenarían algunas fichas del PEL que se han dejado sin usar y, por lo tanto, reflexionarían sobre otros aspectos de su aprendizaje de la lengua que se han obviado en nuestro estudio. Al centrarse solamente en la expresión escrita, se pierde, en parte, la visión global de la lengua y el alumno no saca el máximo partido a este instrumento.

Además, nos parece que el uso espontáneo del PEL en las condiciones en las que se ha implementado en nuestra investigación, resulta bastante improbable que se produzca, con lo que de nuevo creemos importante enfatizar el papel primordial del profesor para motivar a los alumnos a utilizar el PEL así como para orientarles y ayudarles en el uso de esta herramienta. El PEL ofrece muchas posibilidades pero es el profesor el que toma las decisiones finales sobre lo que es más conveniente usar en su contexto de enseñanza.

3.3. ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO

El cuestionario, presentado en el apartado 2.5.2., que los alumnos rellenaron después de haber utilizado el PEL durante dos trimestres (9 de marzo de 2010), fue diseñado con el fin de conocer la percepción que tenían los alumnos del uso de este instrumento de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Se administró en el aula habitual de la clase. Se pidió a los estudiantes que contestaran de forma individual, indicándoles que disponían de 30 minutos para hacerlo. Con el fin de facilitar la comprensión de todos los ítems, se leyeron las instrucciones en voz alta y se tradujeron al inglés los términos y expresiones que no eran bien entendidos. Una vez acabados los 30 minutos, se recogieron todos los cuestionarios y se le asignó un código a cada uno para mantener el carácter anónimo de los sujetos. Para precisar a qué grupo pertenecían cada uno de los cuestionarios se incluyó en el código una letra que hacía referencia al grupo. Así, a los cuestionarios rellenados por los alumnos del grupo A se les asignaron los códigos desde el A-1 hasta el A-8; a los del grupo B, desde el B1 hasta el B-12; y a los del grupo C, desde el C1 hasta el C-10. De esta manera disponemos de la información por niveles y de manera global.

Como sabemos, el cuestionario consta de dos partes, una bastante extensa de preguntas cerradas (ítems 1 a 22) y otra breve de dos preguntas abiertas (ítems 23 y 24). Cada una de ellas requiere un tipo de análisis diferente que explicamos a continuación.

En las preguntas cerradas extraemos datos cuantitativos que se someten a un sencillo análisis estadístico de tipo descriptivo en el que se presentan los resultados en forma de distribución de frecuencias y valores medios. El procedimiento es el siguiente:

1. Se puntúan las respuestas de cada sujeto una por una de acuerdo con este baremo:

GRADO DE ACUERDO	PUNTUACIÓN
Muy de acuerdo	4 puntos
De acuerdo	3 puntos
En desacuerdo	2 puntos
Muy en desacuerdo	1 punto

Tabla 27. Puntuación del cuestionario¹⁹

De esta manera las actitudes más favorables hacia el PEL se verán reflejadas en los cuestionarios que obtienen una puntuación global más alta (Seliger y Shohamy, 1989).

2. Se contabilizan todas las respuestas a cada ítem.

3. En una tabla Excel anotamos los resultados de cada grupo y obtenemos el porcentaje de alumnos que eligen cada una de las opciones.

4. Unificamos los datos en una tabla que reúne los resultados de los tres grupos para tener una visión global de la actitud de los 30 sujetos.

Por otra parte, en las dos preguntas abiertas nos limitamos a transcribir todos los comentarios de los alumnos y a buscar patrones comunes que permitan establecer categorías; después se organizan las respuestas en torno a estas categorías, se buscan y se explican las relaciones entre ellas y se ilustran con extractos textuales de las respuestas.

Así pues, el análisis de los datos del cuestionario se presenta organizado en cinco secciones. Las cuatro primeras corresponden a las cuatro escalas en las que hemos subdividido el cuestionario (tabla 14) mientras que la última recoge los datos reflejados en las preguntas abiertas:

a. En primer lugar presentamos los gráficos de los ítems 1 y 2, que recogen la opinión de los alumnos sobre la viabilidad del PEL (escala 1. Sección 3.3.1.).

¹⁹ Este baremo se aplica a todos los ítems que presentan estas posibles respuestas excepto en el caso del ítem nº 11, tal y como explicamos en el apartado 3.3.4.

- b. En segundo lugar se analizan los resultados de los ítems relacionados con la evaluación formativa (ítems 3-8 y 12-22) (escala 2. Sección 3.3.2.).
- c. A continuación se presentan los gráficos de los ítems que abordan diversos aspectos relacionados con la evaluación sumativa (ítems 9-11) (escala 3. Sección 3.3.3.).
- d. Finalmente, y a modo de resumen, analizamos la actitud general de los alumnos ante el PEL (ítems 1-6, 9, 11-15, 20-22)²⁰ (escala 4. Sección 3.3.4.).
- e. La última sección presenta los datos obtenidos en las dos preguntas abiertas (sección 3.3.5.).

3.3.1. Viabilidad del PEL

A través de los ítems 1 y 2, los alumnos reflejan, directa o indirectamente, su opinión sobre algunos de los criterios de viabilidad del PEL (tabla 15). El ítem 1 pregunta a los alumnos sobre la utilidad del PEL. Si después de haberlo usado a lo largo del curso, consideran que es una herramienta útil, estarán indicando, indirectamente, que no han encontrado especial dificultad en su utilización (criterio 2). Veamos los resultados:

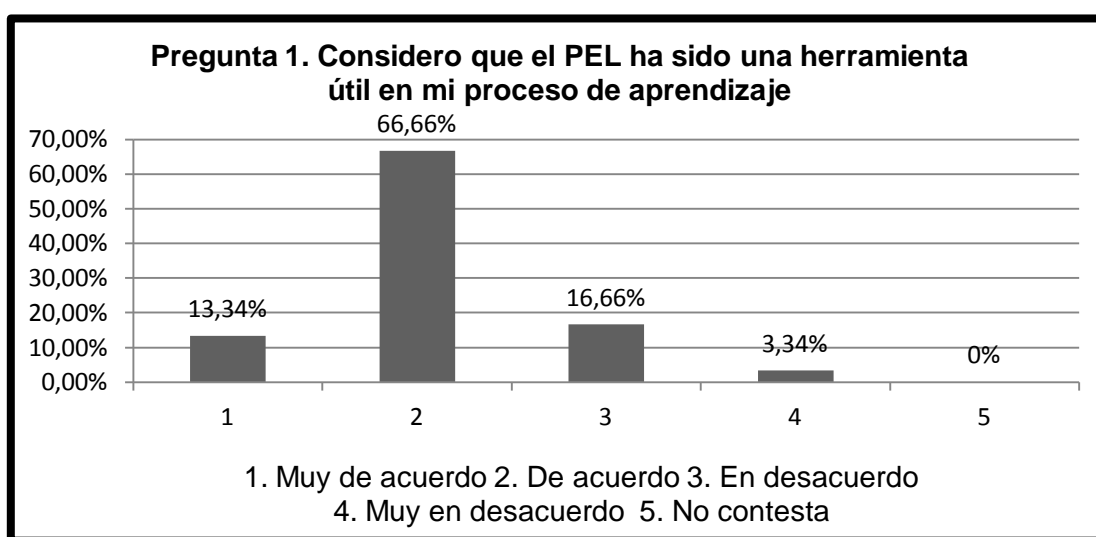


Figura 8. Cuestionario. Pregunta 1. Valores porcentuales

²⁰ En el Anexo V se puede consultar una tabla con los resultados de cada ítem además de todos los gráficos de cada una de las preguntas.

Un 80%, de los alumnos están de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación de que el PEL es una herramienta útil. De los treinta alumnos que contestan el cuestionario, sólo uno dice estar muy en desacuerdo. La puntuación media de este ítem es 2,9, lo que refleja una actitud claramente favorable hacia el PEL como herramienta de aprendizaje.

Analizamos a continuación los datos correspondientes al ítem nº 2, que indaga la opinión de los alumnos sobre la relación entre el tiempo invertido en el PEL y el aprendizaje obtenido. Es éste un aspecto que merece destacarse porque está directamente relacionado con uno de los criterios que miden la viabilidad del PEL.

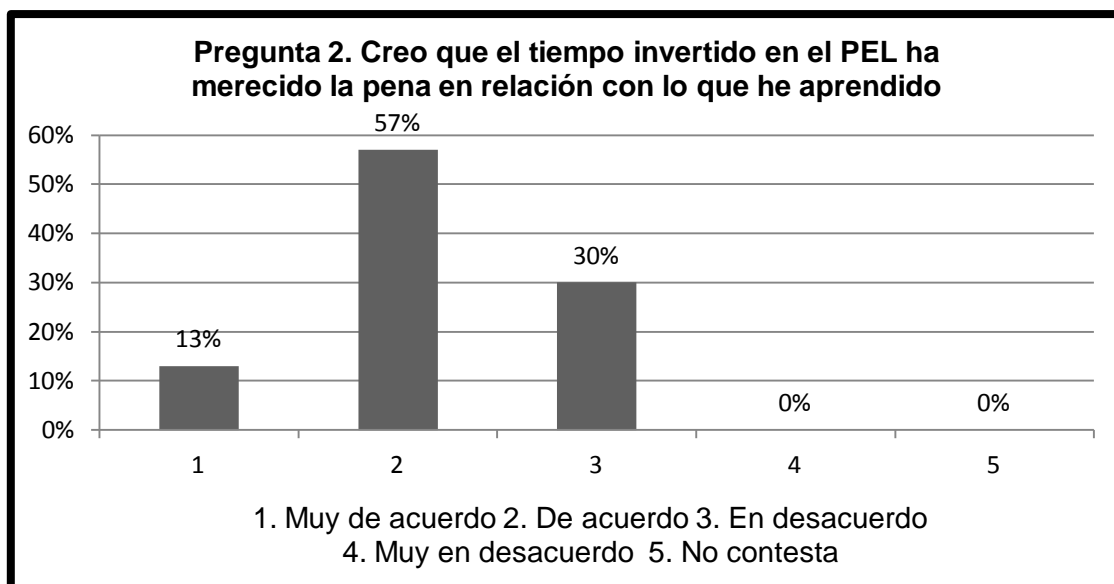


Figura 9. Cuestionario. Pregunta 2. Valores porcentuales

De nuevo aquí tenemos un 70% de alumnos que dicen que merece la pena invertir tiempo en el PEL frente a un 30% que afirman lo contrario. Además conviene subrayar que en este caso ningún alumno está muy en desacuerdo. El promedio de puntuación es de 2,83, lo que indica claramente que los alumnos consideran que el tiempo invertido en el PEL no ha sido excesivo (criterio 2). Estos resultados son prácticamente iguales que los obtenidos en la experiencia piloto de aplicación del PEL en diferentes centros de España (VVAA, 2006: 91).

En resumen, una amplia mayoría de alumnos (70-80%) percibe el PEL como una herramienta viable en su contexto de aprendizaje.

3.3.2. El PEL y la evaluación formativa

Diferentes aspectos de la evaluación formativa aparecen en los ítems 3-8, y 12-22. Analizamos los ítems agrupándolos en subtemas relacionados con el valor formativo del PEL: los alumnos opinan sobre los descriptores de la expresión escrita que aparecen en la *Biografía* (ítems 3 y 4), sobre la selección de las 3 mejores composiciones realizada al final de cada trimestre (ítems 5 y 6), sobre dos aspectos relacionados con el proceso de escritura, como son la planificación y la revisión de las composiciones (ítems 7, 12 y 13), sobre la autoevaluación (ítems 14 y 15), sobre la retroalimentación recibida a través del sistema de corrección de la profesora (ítems 8, 16-19) y, finalmente, sobre qué les ha aportado el trabajo con el PEL en su manera de abordar la elaboración de una composición (ítems 20-22).

a. Los ítems 3 y 4 nos dan información sobre la percepción que tienen los alumnos de los descriptores que aparecen en la *Biografía*:

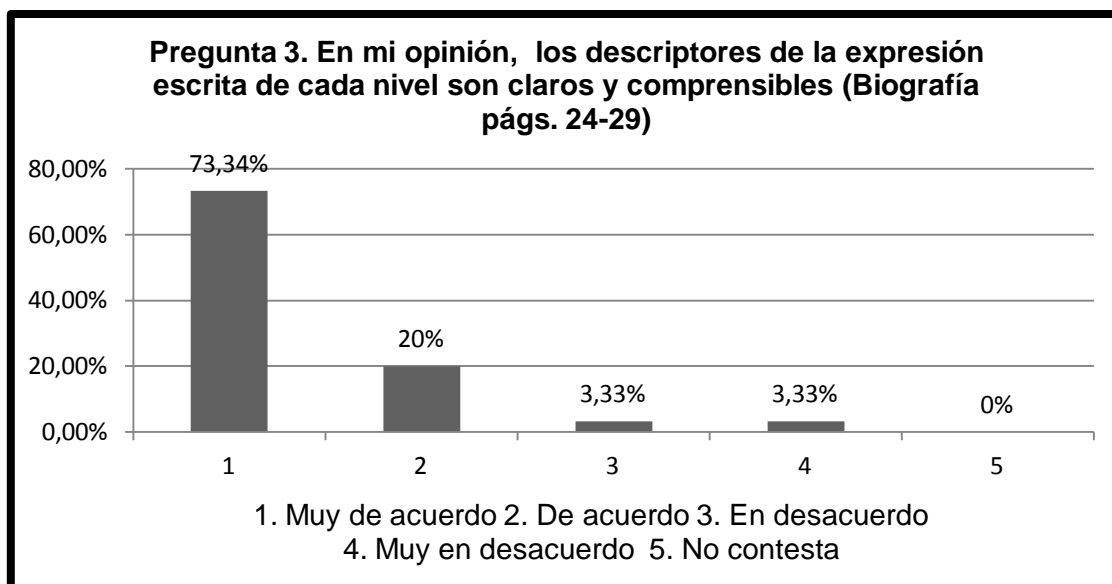


Figura 10. Cuestionario. Pregunta 3. Valores porcentuales

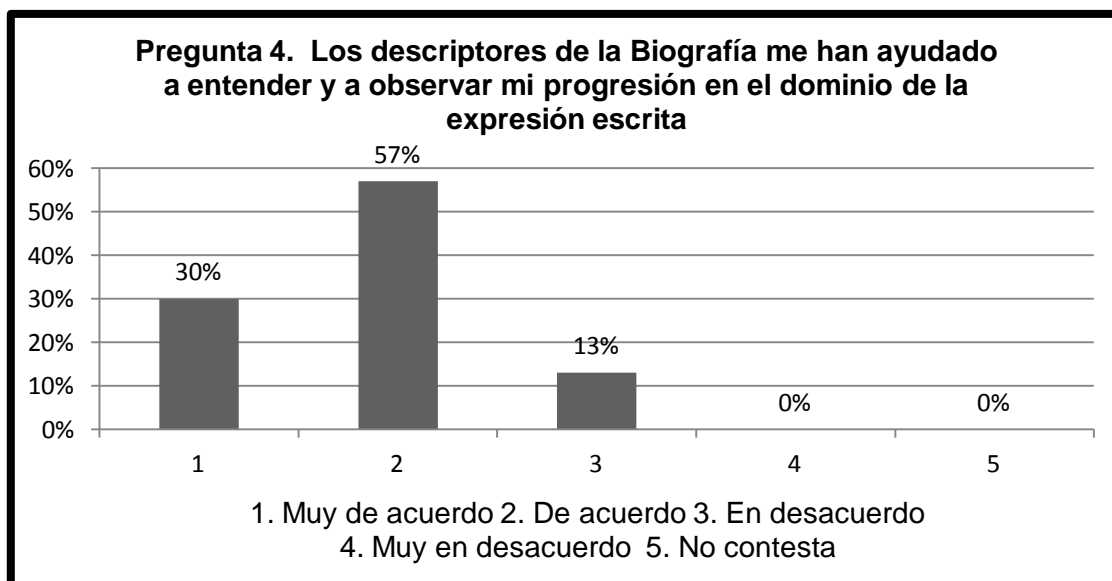


Figura 11. Cuestionario. Pregunta 4. Valores porcentuales

Según los datos de la figura 10, el 93% de los alumnos manifiestan una clara comprensión de los descriptores de la *Biografía*. El promedio de puntuación de las respuestas del conjunto de los alumnos, 3,63, es el más alto de todo el cuestionario, lo que indica un gran nivel de consenso entre los alumnos sobre este punto. Quizás el hecho de haberles presentado los descriptores en español e inglés los haya hecho más asequibles y, de alguna manera, haya influido en que la valoración sea tan alta. En cualquier caso, los resultados de la pregunta 4 (figura 11) confirman que los alumnos perciben que estos descriptores les ayudan a entender y observar su progresión en el dominio de la expresión escrita ya que solamente un 13% de ellos dicen estar en desacuerdo con el enunciado del ítem y el promedio de la respuesta es de 3,1. A la vista de estos resultados, podemos afirmar que nuestros alumnos no parecen haber tenido las dificultades de comprensión de los descriptores que preveían las críticas de Alderson (2004) y Norris (2005) respecto al uso de descriptores que, en su opinión, eran poco claros y no habían sido suficientemente testados (véase 1.3.2.3.).

b. Los ítems 5 y 6 abordan algunos aspectos relacionados con la selección de las mejores composiciones:

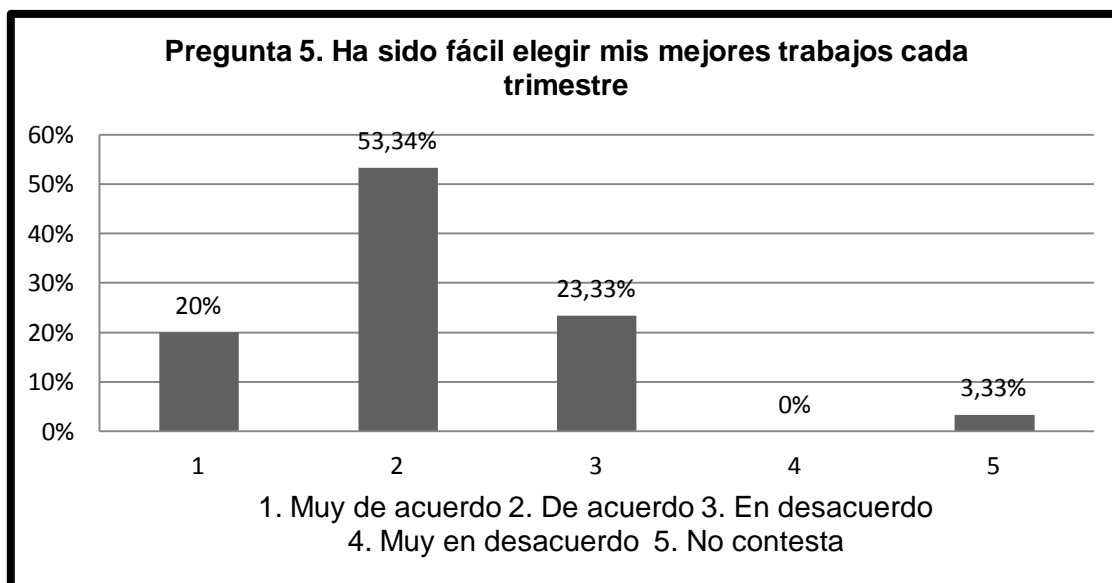


Figura 12. Cuestionario. Pregunta 5. Valores porcentuales

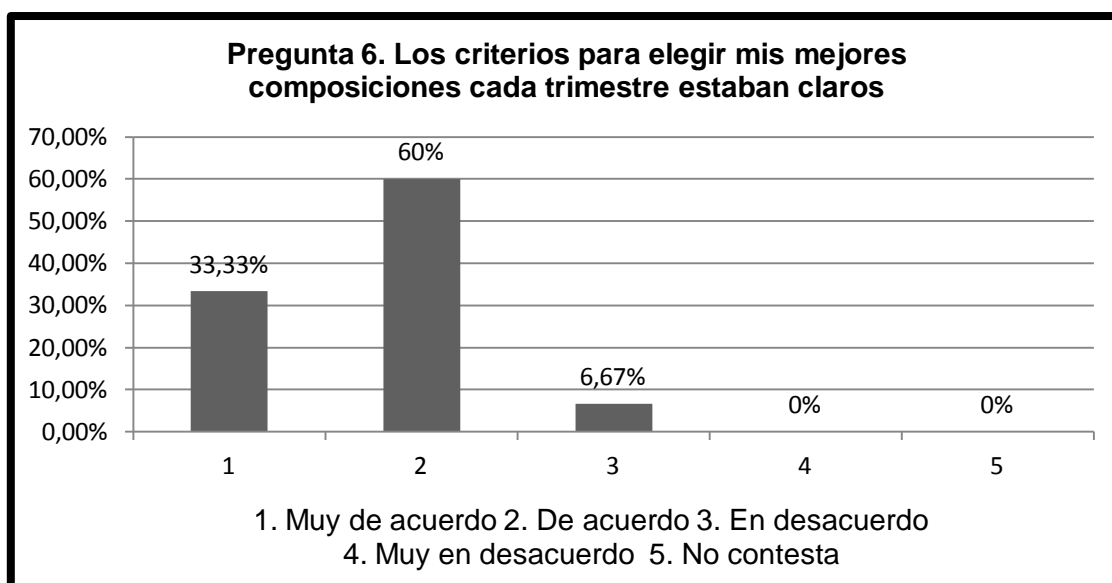


Figura 13. Cuestionario. Pregunta 6. Valores porcentuales

Hay estudios previos que insisten en la importancia de la reflexión y de la selección de los mejores trabajos en un portafolio (Cushing, 2002; Lam y Lee, 2009). De acuerdo con los resultados de las preguntas 5 y 6, el 73% de los alumnos afirma que fue fácil elegir sus composiciones y el 93% dice que los criterios a la hora de dicha elección estaban claros. El promedio en estos ítems, 3,03 y 3,26 indica un alto nivel de acuerdo con las afirmaciones sobre la selección de composiciones.

c. Los ítems 7, 12 y 13 abordan la función del PEL en la planificación y la revisión como actividades propias del proceso de escritura. Estos son los resultados del ítem 12.

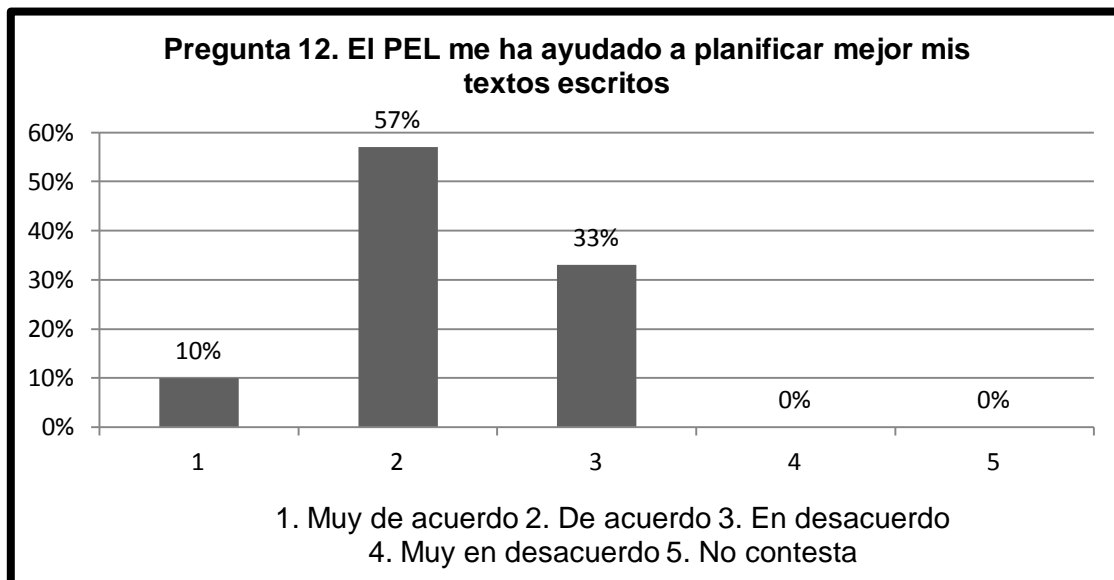


Figura 14. Cuestionario. Pregunta 12. Valores porcentuales

Los datos aquí indican que para un alto porcentaje de alumnos (67%) el PEL es una herramienta útil en el proceso de planificación de los textos escritos. El promedio de la puntuación es de un 2,8.

La revisión de las composiciones se aborda en los ítems 7 y 13:

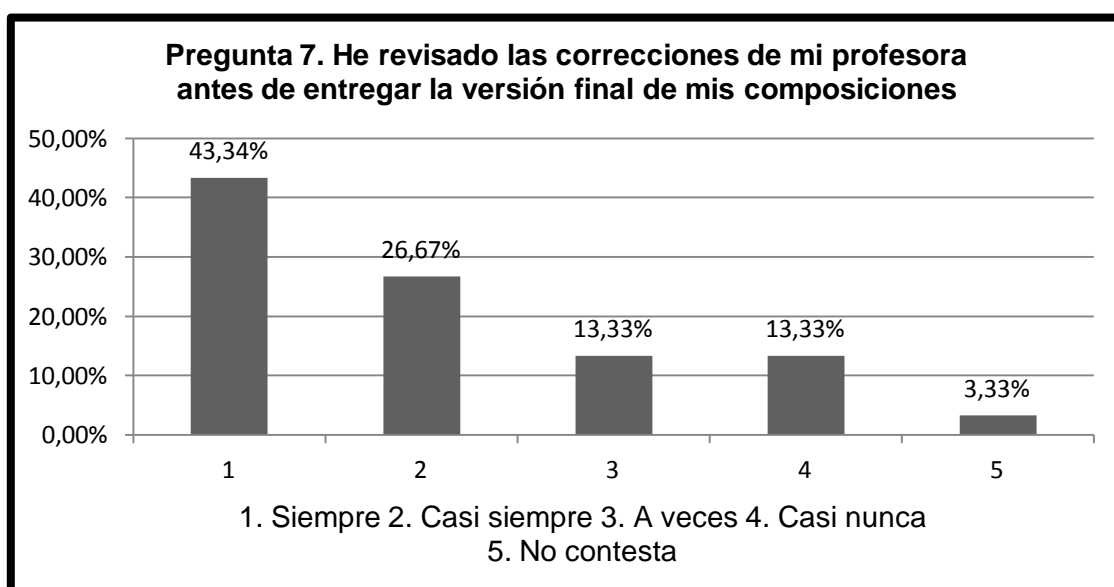


Figura 15. Cuestionario. Pregunta 7. Valores porcentuales

La figura 15 muestra que el 70% de los alumnos dicen revisar sus composiciones siempre o casi siempre y el promedio de puntuación en este ítem es de 3,03.

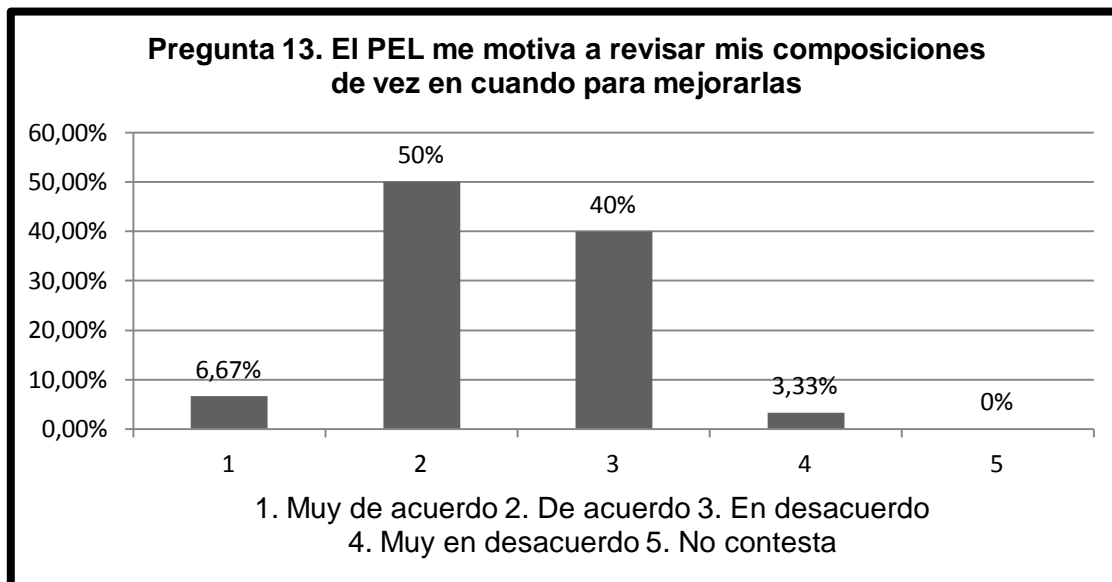


Figura 16. Cuestionario. Pregunta 13. Valores porcentuales

Los resultados del ítem 7 muestran que el 70% de los alumnos afirman revisar sus composiciones siempre o casi siempre. De acuerdo a los datos del ítem 13, parece que existe una relación directa entre el uso del PEL y la revisión de las composiciones por parte de los alumnos. Un 56% de los encuestados está de acuerdo con la afirmación de que realizan esta acción estimulados por el PEL, mientras que un 43% no cree que el PEL les motive a revisar sus composiciones para mejorarlas. El promedio de las respuestas de todos los alumnos es de 2,6, que, aunque es positivo, es el más bajo en los ítems relacionados con la evaluación formativa.

d. Otro aspecto relacionado con la evaluación formativa aparece en los ítems 14 y 15 y tiene que ver fundamentalmente con la autoevaluación:

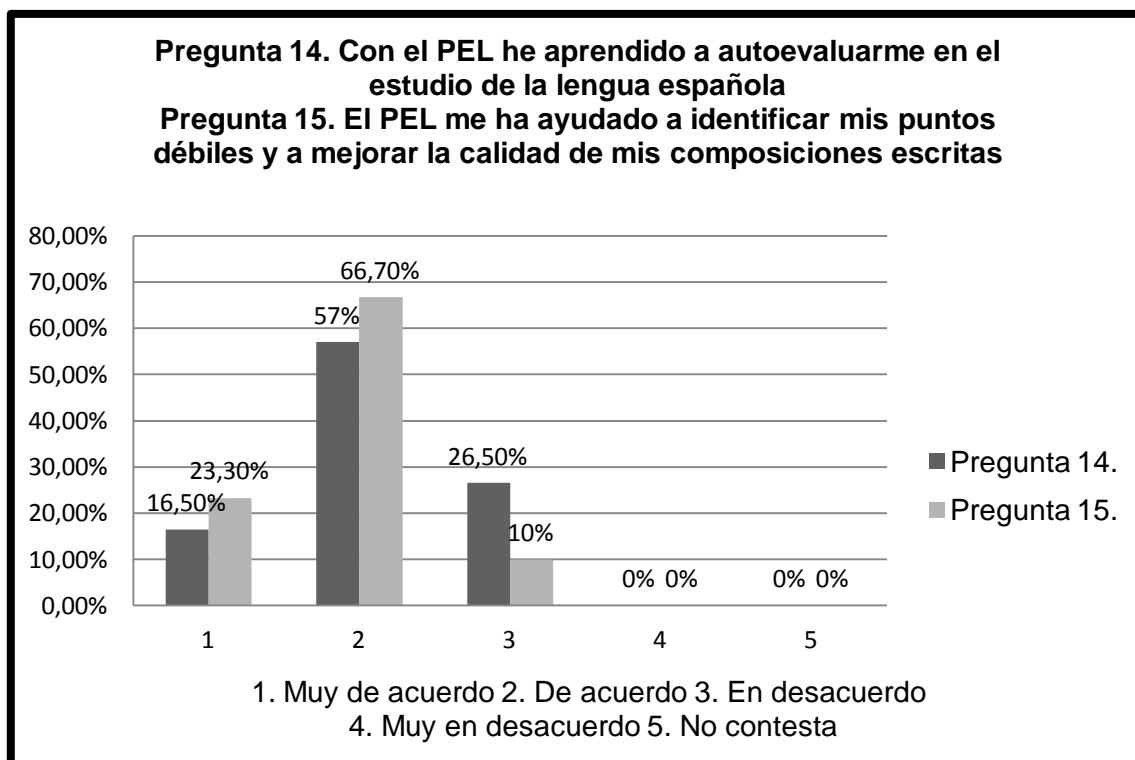


Figura 17. Cuestionario. Preguntas 14 y 15. Valores porcentuales

Los resultados de las preguntas 14 y 15 reflejan que los alumnos creen que el PEL les ayuda a autoevaluarse y lo ven como una herramienta útil para identificar los aspectos a mejorar en el aprendizaje de la lengua y de la expresión escrita en particular. Es de destacar el dato de que el 90% de los alumnos muestran su acuerdo con la afirmación de que el PEL les ayuda a encontrar sus puntos débiles y a mejorar la calidad de sus composiciones escritas. El promedio total de las respuestas es, respectivamente, de 2,9 y 3,1.

e. El siguiente conjunto de ítems (8, 16-19) nos revela la opinión de los alumnos sobre la retroalimentación provista por la profesora gracias al sistema de corrección analítica (anexo VIII). En estas preguntas encontramos un porcentaje significativo de alumnos que no contestan puesto que dicho sistema, implementado sólo a partir del segundo trimestre, no había sido usado en todas las composiciones y, por lo tanto, no todos los alumnos fueron conscientes y conocedores del mismo. Los alumnos que responden, sí valoran positivamente este tipo de corrección como comprobamos en los datos de estos ítems y en sus declaraciones en el grupo de discusión. Los alumnos afirman en un porcentaje muy alto (figuras 45 y 46) que dicho código les ayuda a descubrir

sus errores y a percibir la importancia de cada uno de los criterios utilizados: adecuación, estructura, gramática y vocabulario. De hecho, el promedio de puntuación en las respuestas dadas por los alumnos es de 3,3, 3,2, 3,4 y 3,3.

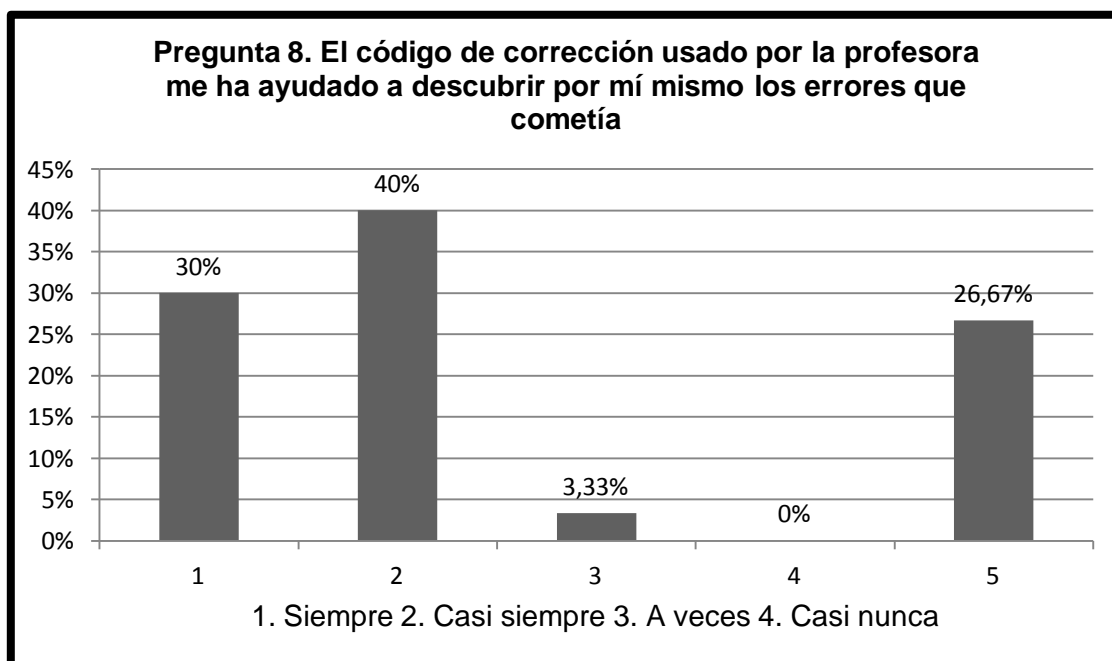


Figura 18. Cuestionario. Pregunta 8. Valores porcentuales

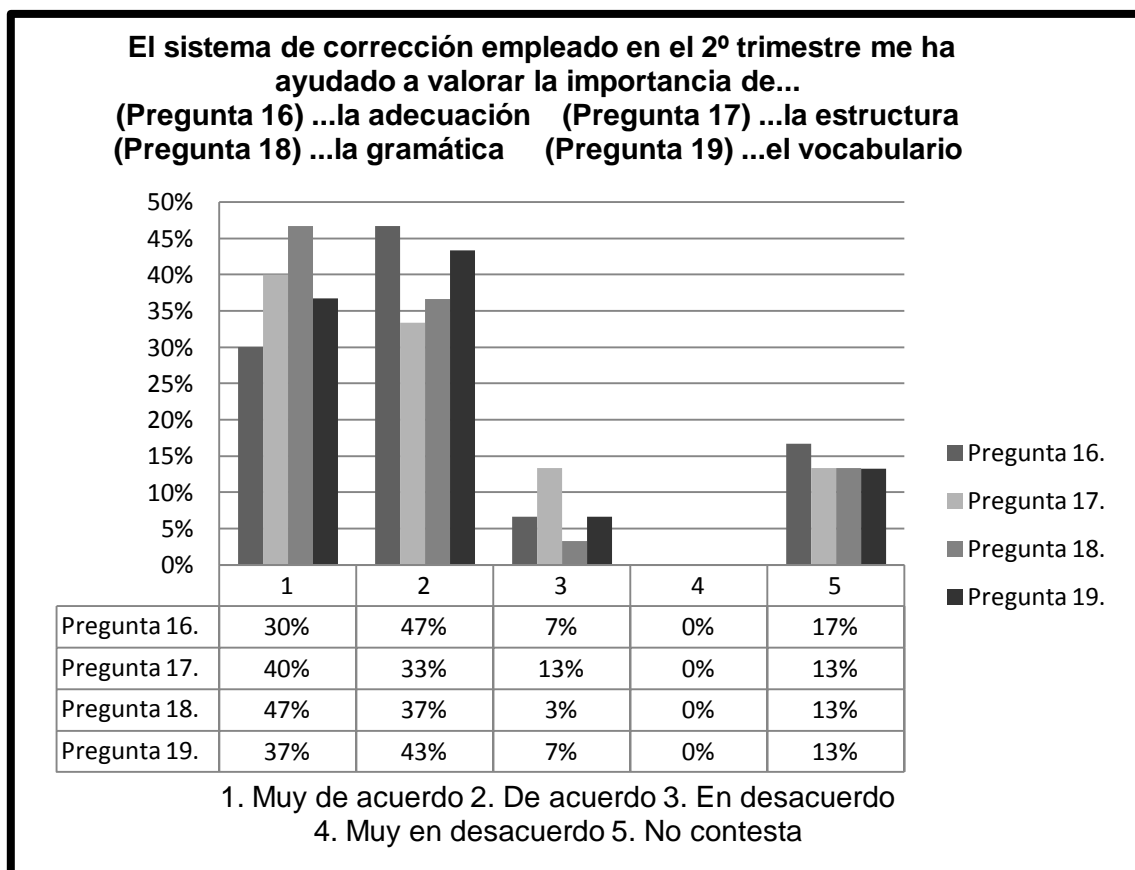


Figura 19. Cuestionario. Preguntas 16, 17, 18 y 19. Valores porcentuales

Estos ítems del cuestionario nos orientan respecto a la validez del sistema de corrección analítica de cuatro criterios, coherente con la filosofía de enseñanza que el PEL representa.

f. Finalmente, los ítems 20, 21 y 22 hacen reflexionar al alumno sobre la relación entre el uso del PEL y el concepto que tienen de la expresión escrita:

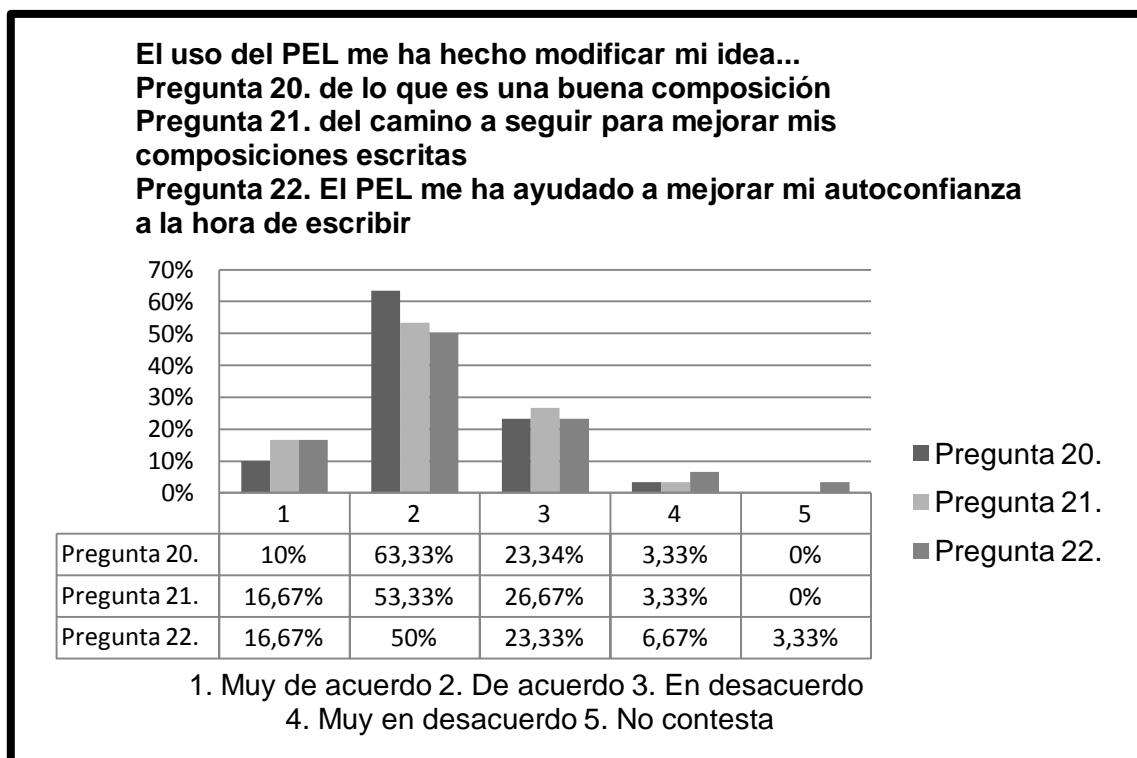


Figura 20. Cuestionario. Preguntas 20, 21 y 22

Las tres últimas preguntas cerradas del cuestionario (20, 21 y 22) intentan valorar hasta qué punto el uso del PEL tiene influencia en la formación de criterio para distinguir una buena composición y en la clarificación del procedimiento a seguir para mejorar la producción escrita así como su autoconfianza a la hora de escribir. En las tres preguntas encontramos un 70% de estudiantes que están “de acuerdo” o “muy de acuerdo” con la afirmación de que el PEL les ha hecho cambiar su concepto de lo que supone una buena composición escrita y del itinerario a seguir para progresar en la escritura. Consecuentemente, esta mejora del conocimiento aumenta su seguridad al escribir.

No obstante, al computar los datos del ítem 20, nos dimos cuenta de que la distribución de las respuestas entre los tres grupos era muy desigual, por lo que nos pareció conveniente contrastar, por separado, las respuestas de cada uno de los grupos (figura 21) y hallamos que, en efecto, el 50% de los alumnos del grupo C, que es el grupo con mejor nivel de español, no creen que el uso del PEL les haya hecho cambiar su idea de lo que es una buena composición escrita, lo que podría interpretarse como que los estudiantes, al alcanzar un

determinado nivel de dominio de la lengua, tienen ya un criterio formado y consolidado sobre lo que es una buena composición escrita. Algunos comentarios de los alumnos en el grupo de discusión confirman esta percepción como veremos en la sección 3.4.

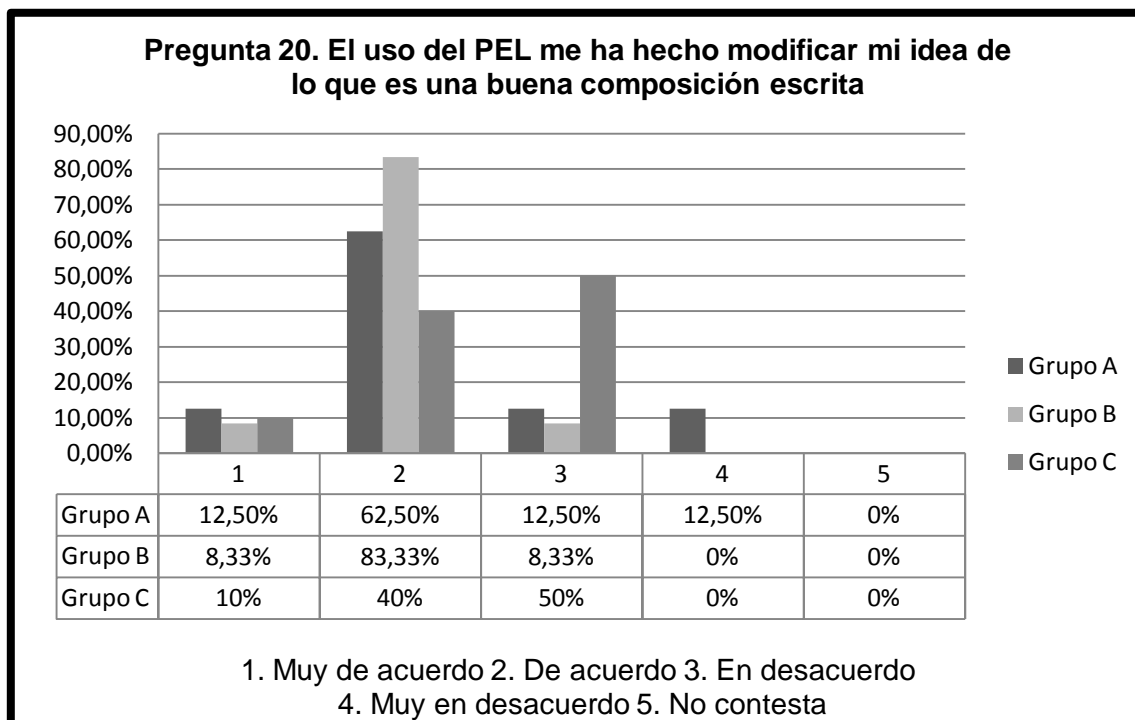


Figura 21. Cuestionario. Pregunta 20. Análisis por grupos. Valores porcentuales

En definitiva, los datos analizados en esta sección muestran que los alumnos perciben que el PEL es una herramienta útil para la evaluación formativa. En primer lugar, un amplio porcentaje de ellos valoran positivamente el uso de los descriptores de la *Biografía* como una herramienta que les ayuda a entender y a observar su progresión en el dominio de la expresión escrita. Asimismo parece que al trabajar con esta herramienta los estudiantes disponen de criterios más fundamentados a la hora de seleccionar sus mejores composiciones. Además, encontramos un alto porcentaje de alumnos que ven en el PEL una herramienta útil para facilitar acciones formativas tan importantes como son la revisión, la planificación y la autoevaluación de las composiciones. Por otra parte, el estilo de corrección de las composiciones produce una retroalimentación que los alumnos pueden comprender e integrar en el aprendizaje de la L2. Finalmente, parece que los alumnos piensan que el

PEL es una herramienta con posibilidades para la evaluación formativa ya que, en muchos casos, favorece la modificación del concepto que el alumno tiene sobre la composición escrita, sobre el camino a seguir para aprender a escribir bien e, incluso, aumenta la confianza que el estudiante tiene en sí mismo a la hora de abordar la expresión escrita en ELE.

3.3.3. El PEL y la evaluación sumativa

Los ítems 9, 10 y 11 indagan cuál es la opinión de los alumnos sobre el uso del PEL en la evaluación sumativa.

La pregunta 9 intenta conocer la percepción de los alumnos sobre la justicia y el fundamento de la evaluación realizada por la profesora con la ayuda del PEL. La pregunta 10 sirve para que el alumno opine sobre el porcentaje asignado al PEL en la calificación final de la asignatura (35%). Por último, la pregunta 11 contrapone el uso de exámenes al de herramientas como el PEL.

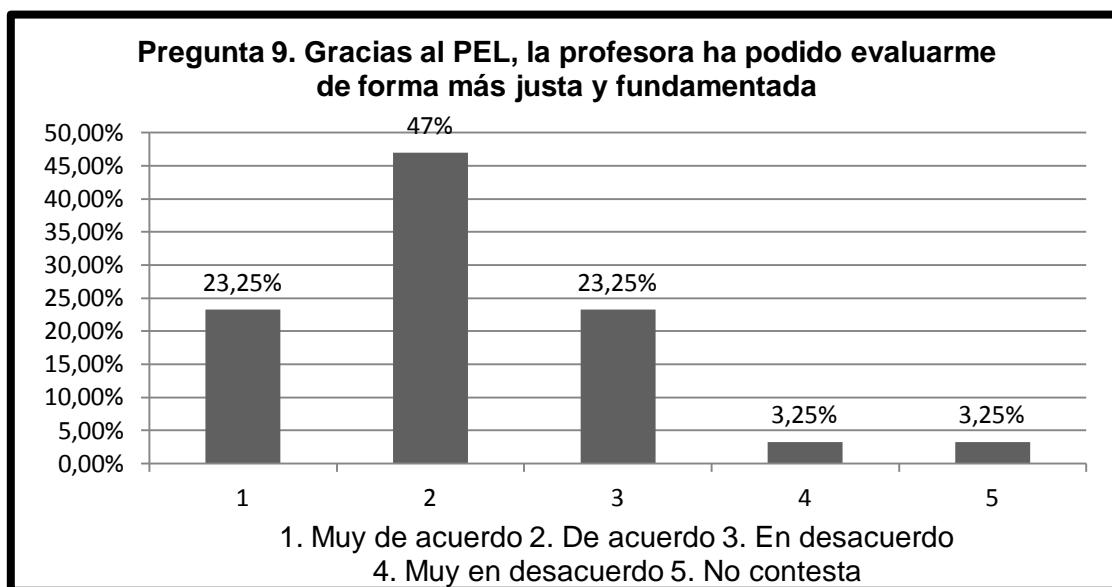


Figura 22. Cuestionario. Pregunta 9. Valores porcentuales

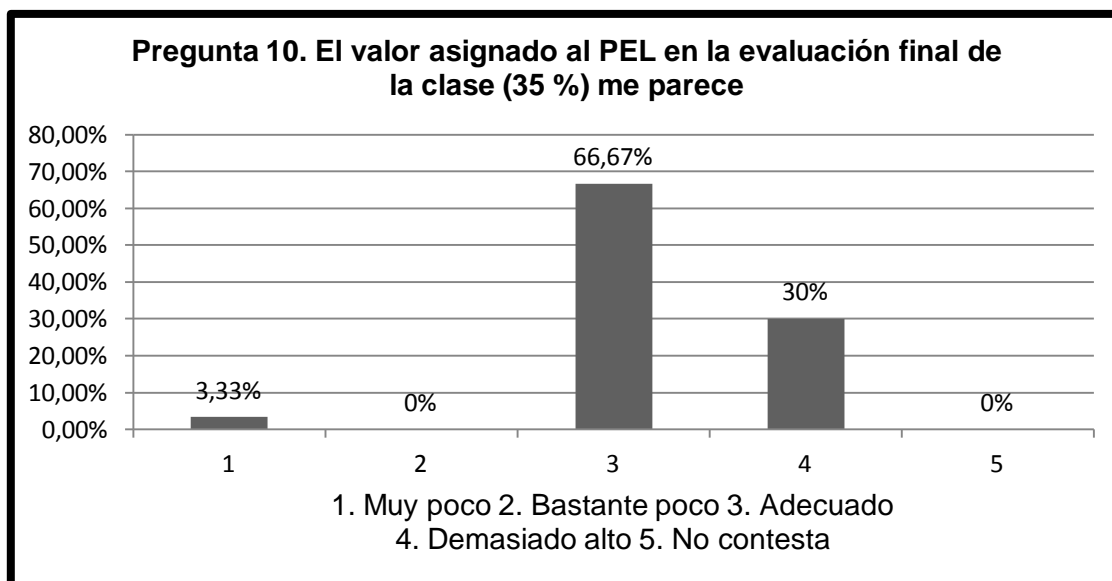


Figura 23. Cuestionario. Pregunta 10. Valores porcentuales

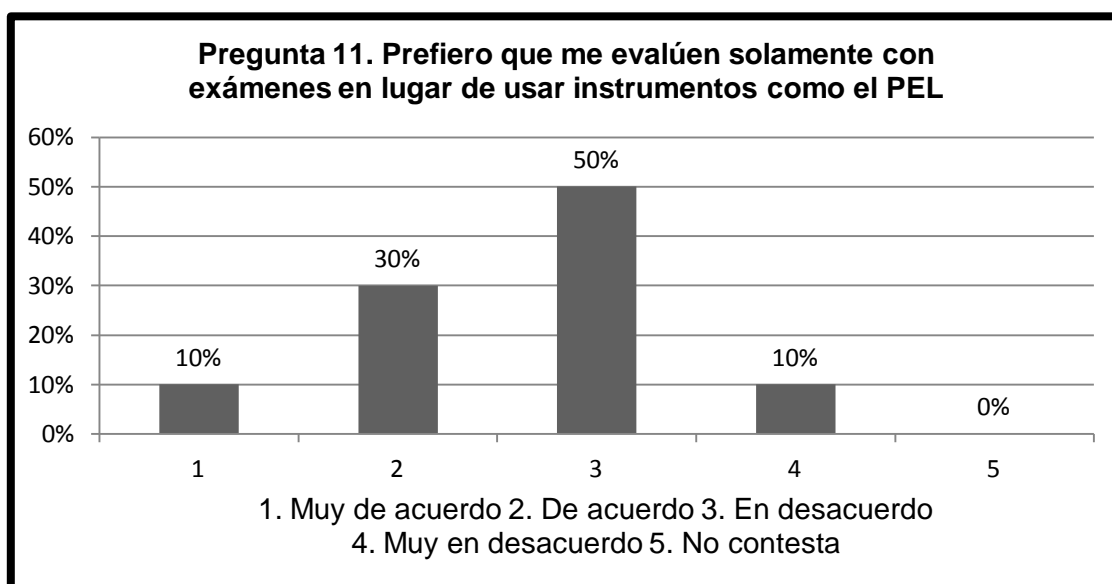


Figura 24. Cuestionario. Pregunta 11. Valores porcentuales

Las respuestas a estas tres preguntas indican, en primer lugar, que un 70% de alumnos consideran que el PEL ayuda a la profesora a realizar una evaluación más justa y mejor fundamentada (ítem 9). Respecto al valor que debe tener el PEL en su conjunto en la calificación final, el 66,67% de los alumnos piensan que el 35% es adecuado (ítem 10). Finalmente, más de la mitad de los estudiantes prefieren que se les evalúe utilizando instrumentos como el PEL y no sólo con exámenes: un 60% de ellos está en desacuerdo con la afirmación de que los exámenes sean el único instrumento de evaluación

frente a un 40% que afirman lo contrario (ítem 11). Conviene notar que este ítem es el único que está redactado en sentido inverso a la pauta general del resto de los ítems puesto que las respuestas “en desacuerdo” y “muy en desacuerdo” indican una actitud positiva hacia el PEL como instrumento de evaluación sumativa. No parece, sin embargo, que esta forma de plantear la pregunta haya confundido a los alumnos puesto que los resultados son también favorables al uso del PEL como en el resto de las preguntas, lo cual demuestra que los alumnos se han tomado en serio la tarea de contestar el cuestionario y lo han hecho de forma reflexiva y no mecánica.

En conclusión, las respuestas que dan los alumnos a los ítems relacionados con la evaluación sumativa muestran que son favorables a la utilización del PEL en combinación con otro tipo de pruebas ya que, en su opinión, el PEL puede ayudar al docente a evaluar de forma más justa y fundamentada, pero, en todo caso, creen que la repercusión de la evaluación del PEL en la nota final no debería superar el 35%.

3.3.4. Actitud general de los alumnos ante el PEL

Para valorar la actitud general de los alumnos ante el PEL, presentamos dos gráficos que sintetizan las respuestas de los alumnos en el conjunto del cuestionario.

El primer gráfico (figura 25) se centra, como ya hemos dicho, en los ítems que proporcionan información sobre la actitud general de los alumnos ante el PEL, que son los siguientes: 1-6, 9, 11-15 y 20-22. Quedan fuera de este análisis los ítems 7 y 8, que indagan sobre el sistema de corrección de las composiciones, el ítem 10, cuya respuesta no nos proporciona información directa sobre la actitud de los alumnos ante el PEL, al tener un redactado diferente al resto de ítems, y los ítems 16-19 que se centran exclusivamente en la actitud de los alumnos hacia los cuatro criterios utilizados en la corrección analítica de las composiciones. Respecto al ítem 11, hemos tenido en cuenta para el análisis que el redactado no es homologable al resto de ítems ya que la respuesta “muy de acuerdo” no indica, en este caso, actitud positiva hacia el uso del PEL, sino todo lo contrario, actitud de rechazo. Por lo tanto,

lógicamente, hay que interpretar la respuesta y puntuarla de forma inversa, que es lo que hemos hecho.

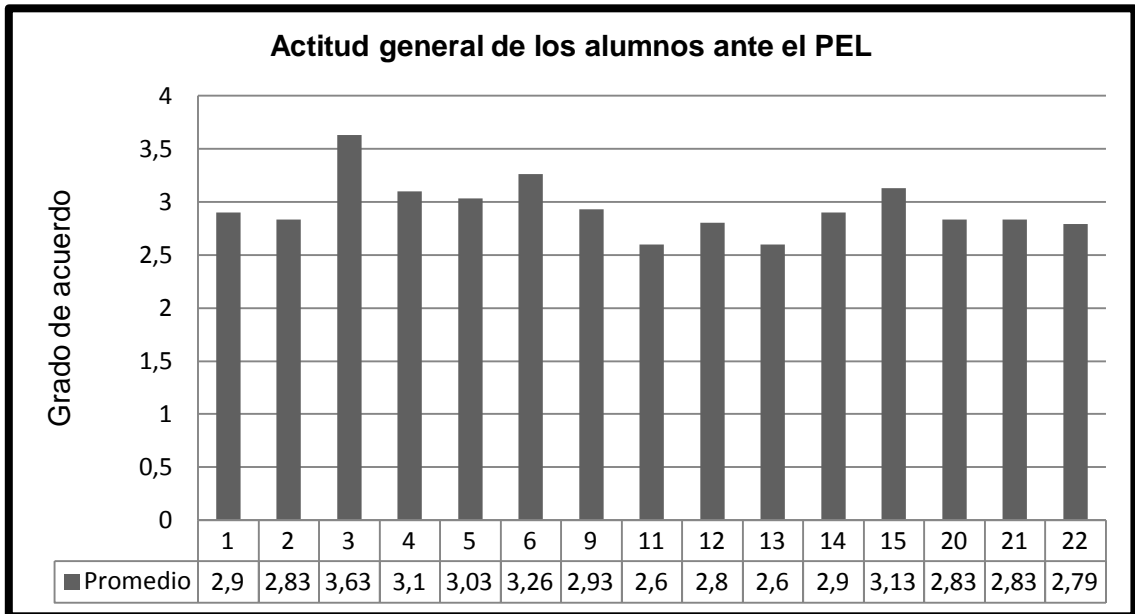


Figura 25. Actitud general de los alumnos ante el PEL. Valores medios

El gráfico de la figura 25 muestra la media de la puntuación obtenida en cada uno de los ítems por el conjunto de alumnos que responden al cuestionario.

Como puede verse, las respuestas a todos y cada uno de los ítems han sido positivas: la media obtenida se mueve entre el 2,5 y el 4, siendo la media global del conjunto de los ítems 2,94. Estos números representan valoraciones claramente positivas sobre el uso del PEL.

El segundo gráfico (figura 26) muestra la puntuación total obtenida por cada alumno en el conjunto de los 15 ítems:

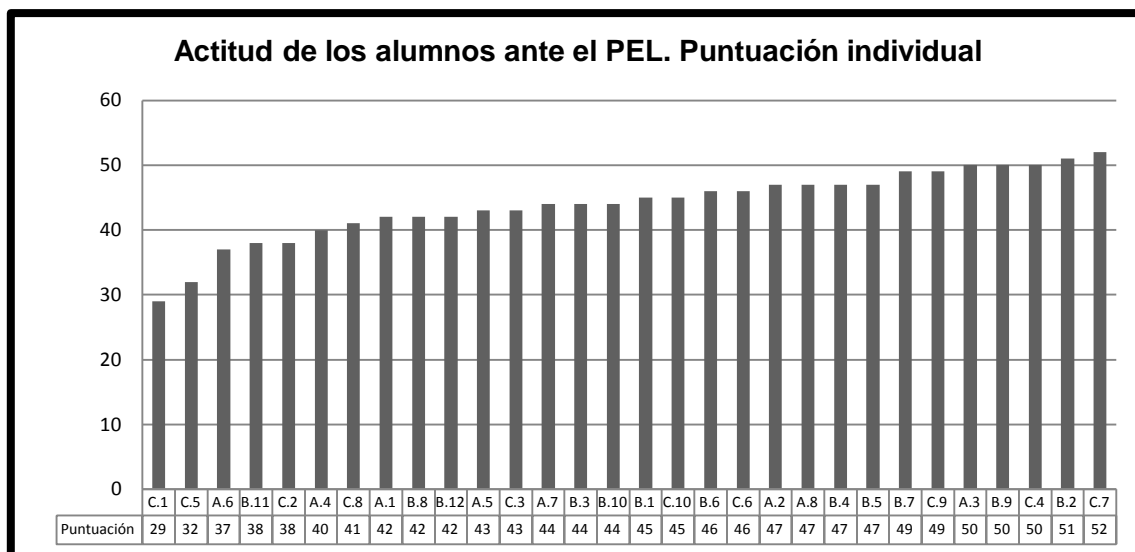


Figura 26. Actitud de los alumnos ante el PEL. Puntuación individual

El eje vertical representa la puntuación obtenida por cada alumno. El eje horizontal representa a los alumnos y nos permite identificar a qué grupo pertenece cada uno (A= Intermedio; B= Avanzado I; C= Avanzado II). La escala Likert nos ayuda a situar a los alumnos en función de los puntos obtenidos: en la zona izquierda del gráfico se sitúan los alumnos que tienen una actitud más negativa ante el PEL y en la zona derecha los que tienen la actitud más positiva. Se pueden organizar estos datos en tres grupos:

a. Rechazo considerable al PEL: teniendo en cuenta que las respuestas “muy en desacuerdo” y “en desacuerdo” tienen asignados los valores de 1 y 2 puntos respectivamente, y que el total de ítems que hemos analizado es de 15, el alumno que alcanza entre 15 y 30 puntos refleja un importante rechazo al uso de esta herramienta puesto que afirma estar “en desacuerdo” o “muy en desacuerdo” con todos los ítems que describen las ventajas del PEL. El único alumno cuya actitud es claramente negativa ante el PEL es el denominado C.1, con 29 puntos, lo que implica un promedio de puntuación por pregunta de 1,93 frente al alumno C.7 con 52 puntos y un promedio de 3,47. Es decir, solamente el 3,33% de los alumnos muestra en este cuestionario un considerable rechazo al PEL.

b. Aceptación parcial del PEL: los alumnos que obtienen entre 31 y 44 puntos constituyen el grupo de sujetos que muestran aceptación de algunos

aspectos del PEL y rechazo de otros. En este grupo se sitúan 14 alumnos, es decir, el 46,6% del total.

c. Marcada aceptación del PEL: los alumnos que obtienen entre 45 y 60 puntos responden a los 15 ítems con “de acuerdo” o “muy de acuerdo”, lo que muestra una clara aceptación del PEL como herramienta integrada en un curso de aprendizaje de ELE. En este grupo encontramos a 15 alumnos, es decir, al 50% de los sujetos encuestados.

También hemos comparado los resultados obtenidos por los alumnos en cada uno de los tres grupos: la media de los alumnos del grupo A es de 43,8, la del grupo B es de 45,4 y la del grupo C 42,5. Teniendo en cuenta que la media del conjunto de alumnos es de 44,5, apenas podemos hablar de diferencias significativas entre los tres grupos, lo cual parece indicar que el nivel de conocimiento de la lengua no influye en la actitud de los alumnos hacia el PEL.

En resumen, los datos de estos dos gráficos indican que, en general, la actitud de la mayoría de los alumnos hacia el PEL es positiva o muy positiva.

3.3.5. Datos más significativos de las preguntas abiertas

Los ítems 23 y 24 dejan más libertad al alumno a la hora de opinar sobre el PEL ya que se trata de preguntas abiertas sobre la experiencia con dicha herramienta.

23. Di dos cosas positivas y dos mejorables del PEL que has utilizado este año	
Aspectos positivos del PEL	Aspectos mejorables del PEL
24. Comentarios o sugerencias	

Tabla 28. Preguntas abiertas del cuestionario

Básicamente, las respuestas a ambas preguntas se pueden organizar en torno a dos categorías: opiniones favorables y opiniones desfavorables ante el PEL. El siguiente cuadro sintetiza numéricamente las aportaciones hechas por los alumnos en estas dos preguntas:

Grupo	23. Aspectos positivos	23. Aspectos mejorables	24. Comentarios positivos	24. Comentarios negativos
A	7	4	0	0
B	10	7	1	6
C	9	5	1	3
A+B+C	26	16	2	9

Tabla 29. Preguntas abiertas del cuestionario. Resultados numéricos

Si bien no todos los alumnos responden a estos dos ítems, los que lo hacen sintetizan su opinión sobre el PEL y aportan sugerencias precisas en cuanto a la forma de utilizarlo en el aula. A continuación aparecen las principales ideas expresadas por los alumnos²¹:

a. Opiniones favorables:

- Varios alumnos coinciden en resaltar el valor del PEL como carpeta para organizar y guardar las composiciones:

“Puedo ver mis composiciones porque yo necesito guardarlos en el PEL”. (Cuestionario, alumno del grupo A)

“Un collecion de todas composiciones”. (Cuestionario, alumno del grupo A)

“Es útil para organizar mis composiciones”. (Cuestionario, alumno del grupo B)

“Es un lugar donde podemos guardar nuestros composiciones”. (Cuestionario, alumno del grupo B)

“Ayuda para tener todas mis composiciones en un lugar”. (Cuestionario, alumno del grupo C)

“El PEL mantiene mis trabajos en orden”. (Cuestionario, alumno del grupo C)

²¹ Todas las opiniones de los alumnos aparecen transcritas respetando los documentos originales, de ahí los errores de ortografía y de expresión.

Todos estos alumnos destacan, por tanto, el valor del *Dossier* del PEL como herramienta que les ayuda a conservar de un modo ordenado los trabajos escritos durante un período de tiempo extenso.

- Otros alumnos subrayan la importancia del sistema de corrección y de autocorrección empleado:

“I liked that we corrected our own compositions”. (Cuestionario, alumno del grupo B) [Me gustó el poder corregir nuestras propias composiciones]

“Me gusta el papel de código de autocorregir”. (Cuestionario, alumno del grupo B)

“Ayuda para autocorregir las composiciones que hacemos”. (Cuestionario, alumno del grupo C)

“Gracias a la autoevaluación veo por mi misma mis errores y porque están mal”. (Cuestionario, alumno del grupo C)

“Me gusto el sistema de corrección”. (Cuestionario, alumno del grupo C)

También encontramos afirmaciones que indican que los alumnos valoran el PEL como una herramienta que les ayuda a guiar su aprendizaje de manera global:

“PEL me ha ayudado con autoevaluación”. (Cuestionario, alumno del grupo A)

“Nos da especifica cosas para evaluar nuestra mejora”. (Cuestionario, alumno del grupo B)

“Saber donde estoy”. (Cuestionario, alumno del grupo B)

“Ves el mejoramiento”. (Cuestionario, alumno del grupo C)

“Veo como voy mejorando al paso de mis composiciones”. (Cuestionario, alumno del grupo C)

“Es útil para ver el proceso de desarrollo de un estudiante”. (Cuestionario, alumno del grupo C)

Todas estas afirmaciones muestran que los alumnos valoran la función formativa del PEL en el aprendizaje de la lengua y, específicamente, en la adquisición de la expresión escrita.

b. Opiniones desfavorables:

- Una respuesta crítica al formato del PEL:

“Es grande para traer a EEUU”. (Cuestionario, alumno del grupo B)

- Algunas de las respuestas que hemos clasificado como desfavorables en realidad no reflejan una opinión negativa sobre el PEL, sino que critican que no se haya utilizado más y que no se haya hecho tomar conciencia a los alumnos de su importancia en el aula:

“Gustaria usar PEL más para prox. tri”. (Cuestionario, alumno del grupo A)

“We didn't do all of the activities in the PEL. I think we should have used the PEL more”. (Cuestionario, alumno del grupo B) [No hicimos todas las actividades del PEL. Pienso que deberíamos haber usado el PEL más]

“Más explicación sobre su importancia”. (Cuestionario, alumno del grupo B)

“No lo veo como muy útil. No hacemos mucho con el PEL”. (Cuestionario, alumno del grupo B)

“No usamos mucho en clase. Creia que no es muy importante”. (Cuestionario, alumno del grupo B)

“No usamos el PEL mucho”. (Cuestionario, alumno del grupo C)

“El PEL no ha sido algo tan serio en clase”. (Cuestionario, alumno del grupo C)

“No hemos usado (que sé) mucho, entonces no puedo decir mucho sobre eso”. (Cuestionario, alumno del grupo B)

“El PEL no me es tan útil. Creo que ayuda más a los profesores para evaluar nuestras composiciones”. (Cuestionario, alumno del grupo C)

“Yo creo que deberíamos usar el PEL mucho mas. Solo lo trajimos a clase este trimestre como unas 2 o 3 veces”. (Cuestionario, alumno del grupo C)

- Otras respuestas muestran una cierta desorientación o simplemente una actitud negativa hacia las dos primeras secciones del PEL:

“Todavía yo no se porque tiene las partes antes del dossier”. (Cuestionario, alumno del grupo B)

“Solamente usamos para poner nuestro composiciones”. (Cuestionario, alumno del grupo B)

“No he hecho nada con el PEL. Me encanta los composiciones, y los me ayudaron mucho. El PEL no me ayudó nada. No sé por qué tenemos el PEL creo que las composiciones y nada con el resto del PEL. Pero quizás no entiendo que es el PEL”. (Cuestionario, alumno del grupo B)

“Las preguntas para ver en cuál nivel estamos no se me hacen muy buenas y un poco tontas”. (Cuestionario, alumno del grupo C)

“Tiene demasiados papeles que no son importantes y no ayudan para nada”. (Cuestionario, alumno del grupo C)

“Hay muchas páginas, y sea mejor para tener un índice y/o solamente las páginas relevantes con su nivel”. (Cuestionario, alumno del grupo C)

“Sirve tener un lugar donde poner todas las composiciones pero no sirve todas las preguntas que tenemos que rellenar”. (Cuestionario, alumno del grupo C)

- Un alumno comenta sus dificultades para ser sistemático en la autoevaluación:

“Yo siempre olvide sobre las autoevaluaciones”. (Cuestionario, alumno del grupo A)

En conclusión, los comentarios escritos en las preguntas abiertas matizan los resultados de los ítems cerrados ya que parece que los alumnos perciben el PEL como algo útil pero no le atribuyen un papel fundamental en su aprendizaje. Posiblemente, el comentario del siguiente alumno resume, en cierto modo, el sentir general de los alumnos:

“I have improved with my Spanish, but not only because of PEL. It has helped, but it is not my main learning tool”. (Cuestionario, alumno del grupo B) [He mejorado mi español, pero no sólo por el PEL. Me ha ayudado, pero no es mi principal herramienta de aprendizaje]

3.3.6. Conclusiones parciales del análisis del cuestionario

Al igual que hicimos con el análisis de los PEL cumplimentados por los alumnos, en este apartado sintetizamos las conclusiones más importantes que se derivan de los resultados del análisis del cuestionario. El procedimiento que seguiremos es revisar las tres preguntas básicas de investigación y comprobar cómo estos resultados contribuyen a dar respuesta a cada una de ellas, teniendo como referencia los criterios de análisis explicitados en la sección 4.1.

a. ¿Es el PEL, con todos sus componentes, un instrumento viable para ser utilizado e integrado en la enseñanza de ELE a estudiantes universitarios?

Los datos del cuestionario indican que, en el contexto de nuestro estudio, el PEL ha resultado ser una herramienta viable pero con matices: la actitud general de los alumnos ante el PEL es positiva y su opinión mayoritaria es que no supone una inversión de tiempo excesiva en el aula (criterio 1). De hecho, los alumnos afirman que esta herramienta les parece útil para aprender y consideran que el tiempo empleado merece la pena en relación con lo que aprenden. Más aún, son varios los que sugieren que se dedique más tiempo en el aula a trabajar con el PEL. Todo esto indica que su utilización no presenta

demasiadas dificultades a los alumnos (criterio 2). Sin embargo, aunque los alumnos afirman usarlo de forma regular, algunas de las respuestas a las preguntas abiertas sugieren que se debería utilizar el PEL con más frecuencia en el aula. En nuestro caso, este déficit que los alumnos perciben puede deberse, como veremos en las entrevistas con la profesora, a la falta de experiencia ya que se trata de la primera vez que usamos el PEL en el aula. De todas formas, este problema también aparece en algunos estudios sobre la implementación del PEL en Europa (Little, 2005; Little y Perclová, 2003) en donde se muestra que la frecuencia de utilización del PEL en el aula es una de las preguntas que los profesores se plantean con asiduidad. Little y Perclová (2003) responden a esta cuestión recomendando usar el PEL cuantas veces sea posible ya que consideran que el PEL es una herramienta que debe favorecer un proceso continuado de diálogo y negociación. En cualquier caso, consideramos que una mayor experiencia del docente en la gestión de este tipo de herramientas podría facilitar una integración más completa en el curso (criterio 3).

b. ¿Es el PEL un instrumento eficaz para realizar la evaluación formativa de la expresión escrita en ELE con estudiantes universitarios?

El análisis de las respuestas nos hace concluir que los alumnos creen tener criterios para decidir qué saben hacer con la lengua, ya que no les resulta difícil autoevaluarse (criterio 1); asimismo, valoran positivamente los objetivos de la *Biografía* para decidir qué quieren aprender (criterio 2), siendo éste el aspecto mejor valorado por los alumnos. Los alumnos perciben que son capaces de discriminar entre un trabajo bien hecho y otro de escasa calidad (criterio 3). Encontramos también indicios de que los alumnos revisan sus composiciones con regularidad (criterio 5) y de que reflexionan sobre su aprendizaje (criterio 6). Los estudiantes perciben el PEL como un instrumento propio y personal que les ayuda, entre otras cosas, a tener ordenadas sus composiciones. También encontramos alumnos que opinan que las fichas del PEL son repetitivas o simplemente no entienden la función del *Pasaporte* ni de la *Biografía*, pero el porcentaje de estos alumnos es mucho menor que el de los que consideran al PEL en su conjunto como un instrumento eficaz para la evaluación formativa.

c. ¿Es el PEL una herramienta adecuada para realizar la evaluación sumativa de la expresión escrita en ELE con estudiantes universitarios?

Puesto que el cuestionario incluye ítems específicos sobre este tema, nos es fácil valorar la actitud general de los alumnos. No obstante, en el grupo de discusión se matizará este tema, como veremos más adelante.

Los resultados del análisis del cuestionario muestran que el PEL está integrado en el sistema de evaluación (criterio 1) y que los alumnos valoran de forma positiva el hecho de que tenga asignado un porcentaje numérico en la evaluación final de la asignatura (criterio 4). Además, manifiestan que se trata de un complemento válido del examen (criterio 2) y que, al poder organizar sus composiciones en el *Dossier*, es más fácil realizar tanto la autoevaluación como la evaluación por parte de la profesora (criterio 3). Las opiniones de los alumnos reflejadas en este cuestionario no nos permiten valorar el criterio 5, es decir, si los resultados obtenidos en la calificación del PEL son similares a los conseguidos por medio de otros instrumentos de evaluación sumativa.

3.4. ANÁLISIS DEL GRUPO DE DISCUSIÓN

El análisis del contenido de un grupo de discusión puede presentar múltiples niveles y alcanzar un grado de complejidad notable (Callejo, 2001; Fontana y Frey, 1994; Gil, García y Rodríguez, 1994; Krueger, 1994; Onwvegbuzic, A. *et al.*, 2009). Nosotros nos hemos limitado a realizar un análisis sencillo que nos permite mejorar la comprensión del contenido, sintetizar las ideas relevantes para nuestra investigación y extraer las conclusiones pertinentes.

En primer lugar, presentamos un análisis situacional que nos ayuda a entender el contexto en el que se realiza el grupo de discusión y el perfil de los participantes.

En segundo lugar, llevamos a cabo un análisis estructural que se resume en los siguientes pasos:

- Transcripción completa del diálogo.
- Lectura de toda la conversación para tener una impresión adecuada del conjunto.
- División del discurso en intervenciones o lexias para facilitar el análisis.
- Análisis de las intervenciones de todos los participantes, incluido el moderador. Este análisis se realiza a nivel cuantitativo, para valorar la implicación de los diferentes sujetos, y a nivel cualitativo, para examinar lo que cada alumno dice sobre los temas de la investigación.

3.4.1. Análisis situacional

El análisis situacional nos permite conocer el contexto en el que se realiza la discusión así como las características específicas de los sujetos que intervienen en el grupo, para cuya formación se han seguido las pautas establecidas por los autores arriba citados.

3.4.1.1. Contexto.

Se convoca a todos los alumnos con tres días de antelación. Antes de la sesión de trabajo del 29 de marzo de 2010, se invita a todos los participantes a tomar unas tapas en la cafetería del centro para crear un clima distendido. Unos minutos más tarde, tanto el moderador como los participantes se dirigen al aula en donde, mientras terminan de consumir lo que se les ha ofrecido, se leen las instrucciones sobre el funcionamiento del grupo de discusión. La sesión se realiza en un aula del centro previamente acondicionada: las sillas se encuentran situadas en círculo, sin ninguna mesa u otro tipo de obstáculos en medio, con el fin de favorecer la cercanía entre todos los participantes; la sala dispone de amplia iluminación y hay una cámara de video situada discretamente detrás del moderador, aunque los alumnos son conscientes desde el primer momento que están siendo grabados. Respecto a los útiles usados, el moderador dispone de un guión para coordinar la reunión y de un bolígrafo para la toma de notas; además, aporta un ejemplar del PEL (anexo I) y del cuestionario (figura 7) que previamente habían realizado los alumnos por si fueran necesarios en algún momento de la reunión. La grabación de la sesión dura 33 minutos y 52 segundos. Posteriormente a la grabación, se realiza la transcripción de la misma para su análisis.

3.4.1.2. Sujetos.

Se elige a dos alumnos de cada grupo, excepto en el grupo C, en donde se selecciona, además, a un suplente por si alguno de ellos no pudiera asistir. Puesto que todos asisten, se permite que los siete estudiantes tengan la oportunidad de participar. La elección de estos alumnos se realiza de manera consensuada entre la profesora y el investigador para que sean representativos de cada clase. Los siguientes gráficos muestran las características de dicho grupo:

- Edad:

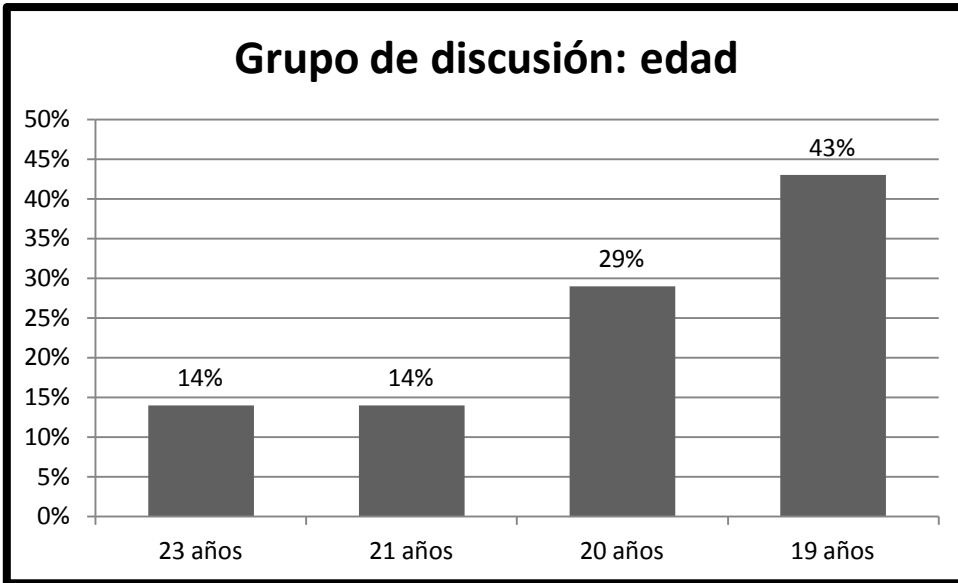


Figura 27. Grupo de discusión: edad

El promedio de edad de los 7 estudiantes es de 20 años.

- Sexo:

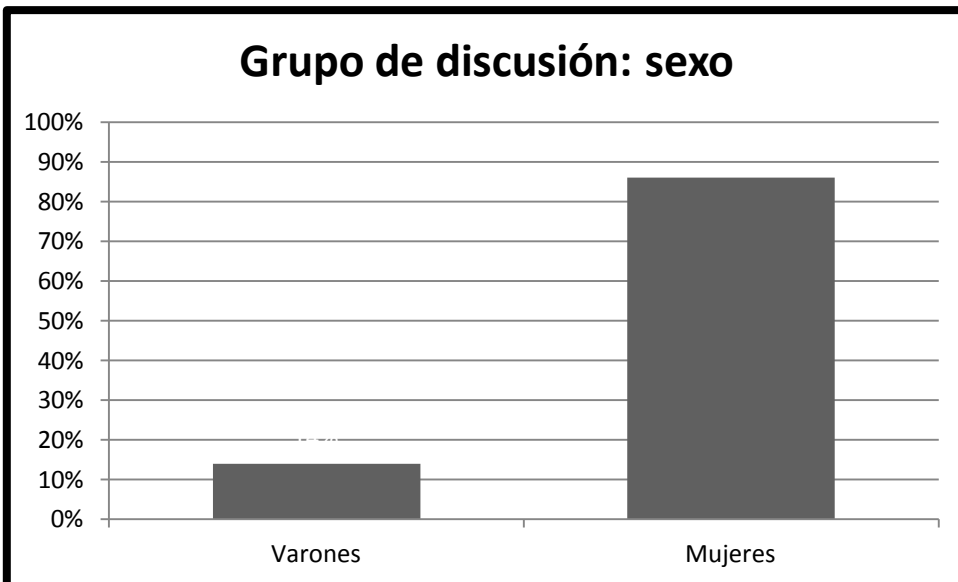


Figura 28. Grupo de discusión: sexo

- Especialidad de estudios:

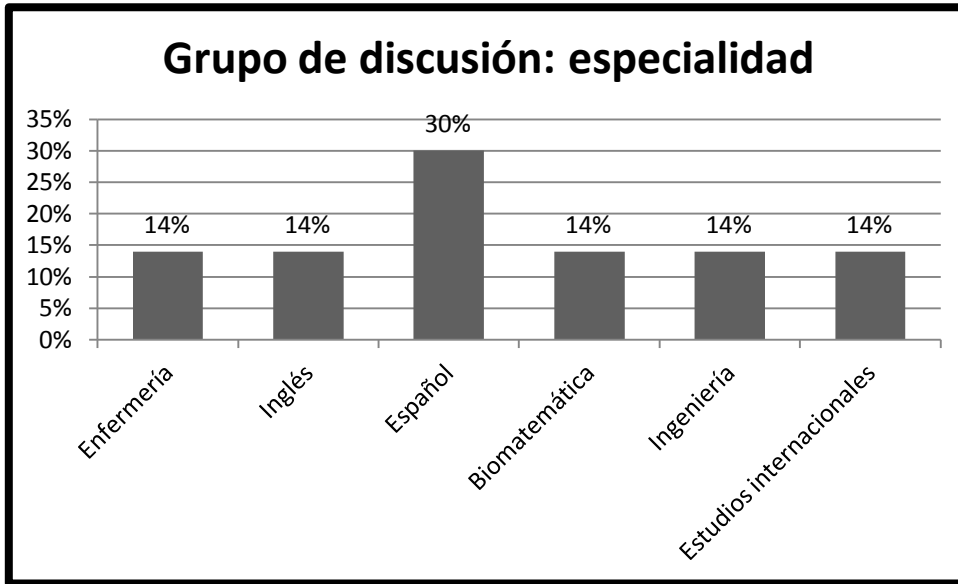


Figura 29. Grupo de discusión: especialidad

- Lugar de nacimiento:

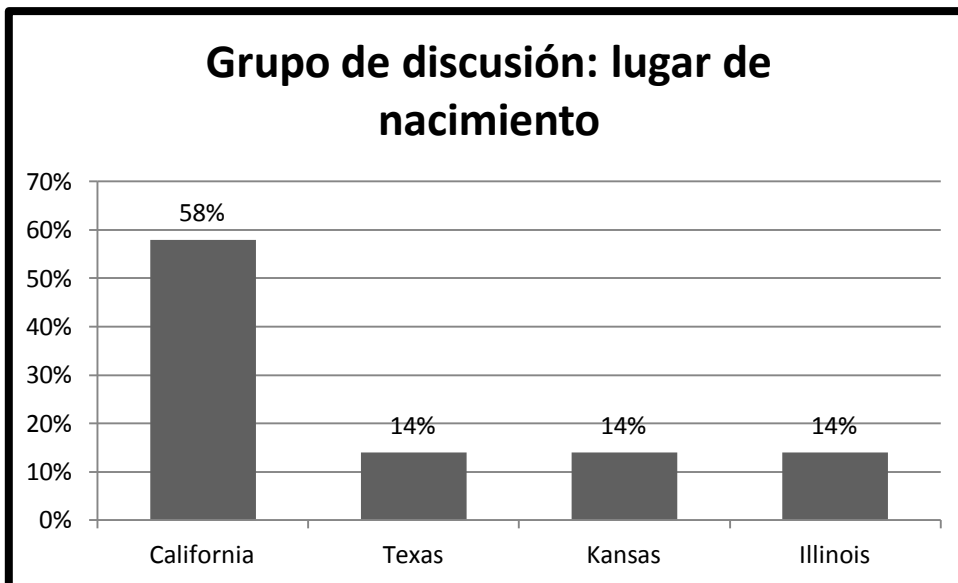


Figura 30. Grupo de discusión: lugar de nacimiento

- Años de estudio previo de español:

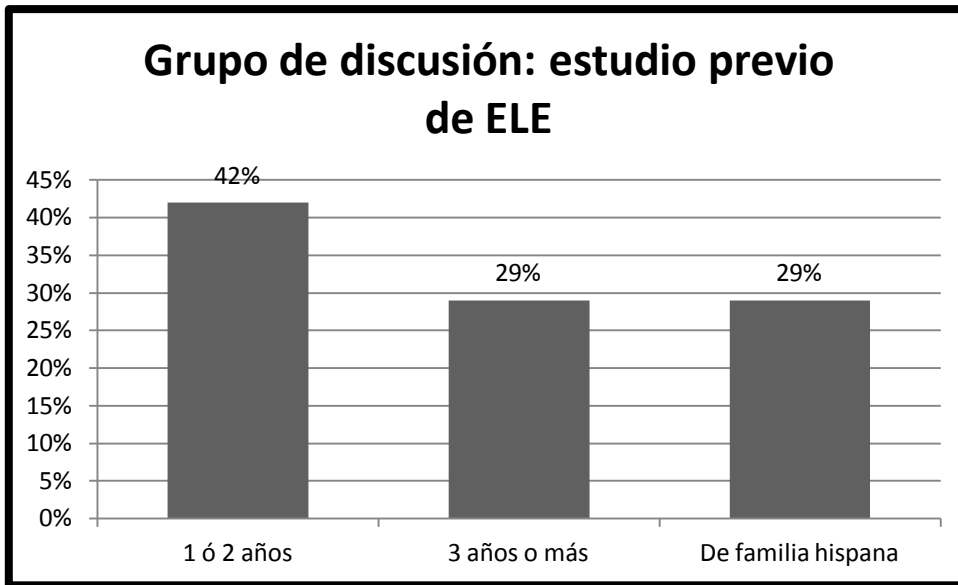


Figura 31. Grupo de discusión. Estudio previo de español

Si se comparan estos gráficos con los del grupo total de alumnos (apartado 2.3.) se puede observar que los sujetos seleccionados mantienen, a grandes rasgos, el perfil medio del alumno de ESDDES del curso 2009-2010.

3.4.2. Análisis estructural

El análisis estructural ayuda a desentrañar el texto y facilita la comprensión de las interacciones que tienen lugar en el grupo de discusión y de los temas que se tratan. El dispositivo operativo más importante de este nivel de análisis se denomina lexia. Siguiendo a Callejo (2001), entendemos por lexia la unidad mínima de análisis del discurso. Aunque en muchos casos suele coincidir con la oración, en nuestro estudio, teniendo en cuenta que las intervenciones de los sujetos son casi siempre muy breves, hemos simplificado el análisis haciendo que una lexia designe una intervención de cualquiera de los participantes. Por lo tanto, encontramos lexias que incluyen más de una oración así como lexias breves en las que el sujeto simplemente asiente con un “sí”. La división en lexias nos facilita la realización de un análisis cuantitativo y cualitativo del grupo de discusión ya que nos permite observar el número de intervenciones de cada uno de los sujetos así como analizar el discurso de

cada uno de los participantes en relación con los temas principales de nuestra investigación.

La transcripción del diálogo, que se presenta en el anexo VI, incluye un total de 287 lexias. Tal y como se puede observar en el siguiente gráfico, que presenta el número total de lexias de cada participante, entre los alumnos hay dos, Y. y C., que participan bastante más que los demás, frente a otro alumno, K., que apenas participa.

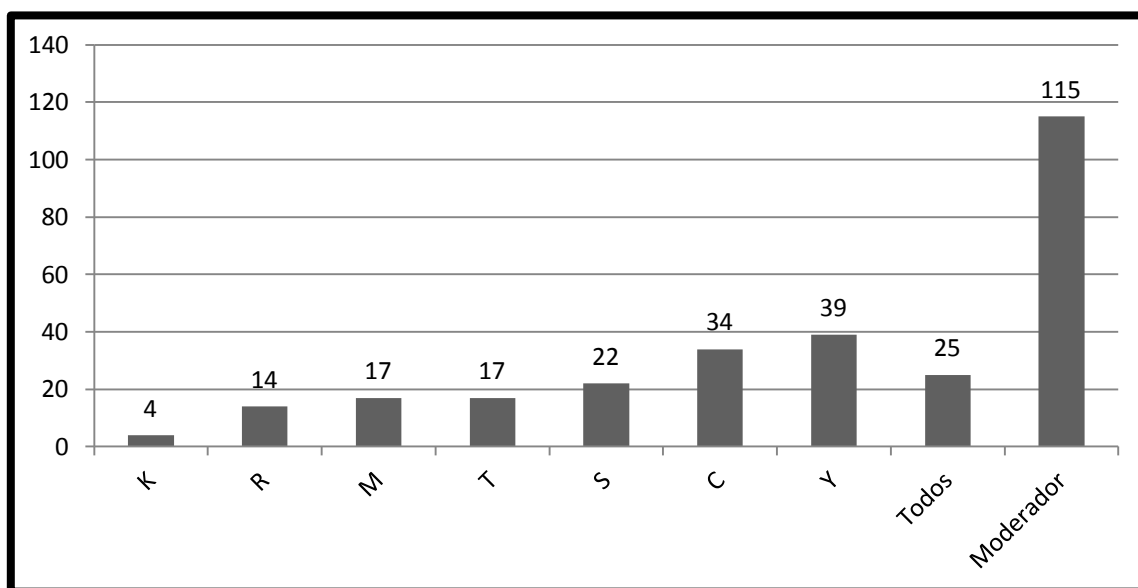


Figura 32. Grupo de discusión. Intervenciones de los participantes. Valores absolutos

Asimismo esta figura nos muestra cómo la participación del moderador, que interviene en 115 ocasiones, representa un 40% del total de lexias que componen la transcripción (287). En la siguiente sección se analiza con detalle la gestión de la conversación por parte del moderador.

3.4.2.1. Análisis de la participación del moderador

Los estilos de moderador dependen de los objetivos del estudio y del perfil de los participantes. Cuando los objetivos son abiertos y generales se puede hablar de estilo *naïve* o abierto y no directivo, mientras que el estilo suele ser más directivo, estructurado e informado cuando los objetivos descienden al detalle (Callejo, 2001). En nuestro estudio, hay que tener en cuenta que, muy probablemente, el hecho de haber realizado el diálogo

fundamentalmente en español (L2 de los alumnos) obliga al moderador a participar más de lo que habría sido necesario si los alumnos se hubieran expresado en su L1 ya que no están acostumbrados a este tipo de diálogo metalingüístico en español y la fluidez de la conversación tiene que ser “forzada”, en cierto modo, por constantes intervenciones del moderador que guían en todo momento el camino de las interacciones en el seno del grupo. Así pues, los datos de la alta participación del moderador en la discusión (40% del total de lexias) así como el tipo de intervención que realiza nos muestran que el papel del moderador en este grupo de discusión se podría calificar de estructurado y directivo, pero a la vez flexible, como corresponde al objetivo de la investigación y a las circunstancias de los participantes.

Las lexias del moderador se pueden clasificar en las siguientes categorías:

a. **Apertura** (lexias 1 y 3), **cierre** (lexias 285 y 286) **e instrucciones y orientación sobre el funcionamiento del grupo** (lexias 3, 9, 104, 123, 194 y 255): el grupo entiende bastante bien cómo debe funcionar en este contexto y solamente en algunas ocasiones el moderador recuerda alguna instrucción ya dada en la lexia 3 o hace precisiones que considera necesarias. Por ejemplo, una vez pide que se hable más despacio:

(Lexia 255) MODERADOR: espérate, más despacio, que no me he enterado,

Y en varios momentos recuerda que se tiene derecho a disentir:

(Lexia 50) MODERADOR: tú puedes opinar.

(Lexia100) MODERADOR: como si quieres opinar.

(Lexia 194) MODERADOR: no hace falta consenso.

b. **Preguntas:** para facilitar la conversación, el moderador presenta una serie de preguntas que forman parte de un guión previamente escrito. No hay que olvidar que el grupo de discusión es una técnica de interrogación. De las 115 lexias del moderador, hay preguntas en 67 de ellas, es decir, en un 58% de sus intervenciones. No obstante, se usan las preguntas con flexibilidad. Respecto al tipo de preguntas usadas, las hay muy diversas:

- Preguntas cerradas en las que se espera una única respuesta (lexias 3, 15, 24, 212, 204): este tipo de preguntas se utiliza con poca frecuencia y normalmente son usadas para introducir un apartado diferente del tema y para aumentar la confianza de los participantes puesto que, normalmente, el moderador espera que los estudiantes sepan la respuesta.

(Lexia 3) MODERADOR: ¿Qué es el PEL? Las siglas PEL.

(Lexia 15) MODERADOR: ¿Alguien sabe qué partes tiene, qué secciones tiene el portfolio?

(Lexia 204) MODERADOR: Había dos más, ¿gramática...? ¿vocabulario...?

No obstante, como veremos al analizar las intervenciones de los participantes, no es tan fácil obtener la respuesta esperada y, en ocasiones, incluso tiene que darla el propio moderador, como en el caso de uno de los criterios de corrección, la adecuación.

(Lexia 206) MODERADOR: Y nos falta uno que es una palabra más rara. Empieza por "a"...y termina por "ción". Adecuación.

- Preguntas con opciones de respuesta (Lexias 88, 135, 156, 184, 242): se trata de un tipo de preguntas que ofrece varias respuestas entre las que elegir, lo que facilita que el participante tome una decisión y, en ocasiones, se pueda llegar a algún consenso. A continuación mostramos algunos ejemplos.

(Lexia 88) MODERADOR: ¿Y en vuestra habitación? ¿Lo habéis usado a solas? ¿Alguna vez? ¿Con frecuencia? ¿Casi nunca? ¿Nunca?... ¿Nunca?

(Lexia 242) MODERADOR: ¿Os gustaría que os corrigieran siempre las composiciones con una nota diferente para cada uno de esos criterios como hicimos en la carta? ¿Y que os den una nota para adecuación, una nota para estructura, una nota para gramática y otra para vocabulario? ¿Os gusta más que os corrijan así o que os corrijan con una nota global?

- Preguntas polares o dicotómicas, que requieren *sí* o *no* por respuesta: 24 lexias incluyen preguntas sí/no para facilitar la intervención de los más callados y para clarificar los conceptos y las conclusiones a las que se va llegando a lo largo de la discusión.

(Lexia 36) MODERADOR: La primera parte, la primera parte era el *Pasaporte*. ¿No?

(Lexia 56) MODERADOR: ¡Ujm! Bueno, según la encuesta habéis dicho, parece que habéis dicho, que el PEL os ha sido útil, es útil para aprender español aunque tal vez quita demasiado tiempo a otras cosas. ¿Estáis de acuerdo con eso? ¿O no?

- Preguntas abiertas: en 33 lexias encontramos este tipo de preguntas para facilitar que los alumnos den su opinión con libertad.

(Lexia 86) MODERADOR: Sí ¿Alguien ha pensado cómo lo utilizaría en clase si fuera él o ella la profesora? ¿Alguno habéis pensado cómo... aparte de lo que dice C.?

c. **Lexias para mantener la conversación:** en muchas ocasiones el moderador reformula la información dada por un alumno.

(Lexia 152) MODERADOR: Es como un regalo, ¿Eh?

Otras, repite lo que se acaba de decir.

(Lexia 20) MODERADOR: *Pasaporte*, ¡Ajá!

A veces, sintetiza ideas expresadas por más de un participante:

(Lexia 223) MODERADOR: Cualquier regla de gramática. Vale. Hay tantas cosas en gramática. Ya tenemos vocabulario, habéis dicho más o menos que es un uso adecuado a vuestro nivel del vocabulario. Gramática, que es un uso de las normas, los verbos, la ortografía también. Perfecto...

En otras ocasiones, el moderador aclara información sobre el tema.

(Lexia 137) MODERADOR: En la clase de *Composición*; solamente la clase de *Composición* se ha usado.

En algunas intervenciones, simplemente responde con interjecciones de asentimiento para mantener la conversación viva.

(Lexia 17) MODERADOR: ¡Aha!

Las lexias para guiar la conversación constituyen el 43% (50 de las 115) del total de lexias del moderador. Finalmente, nos parece relevante subrayar el reiterado uso de la estrategia “alguien ha dicho” (24 ocasiones, es decir, el 20% de las intervenciones del moderador), para introducir una pregunta; el moderador utiliza la estrategia de reformular algo dicho por otro alumno ya sea en el proceso de la conversación o en las respuestas al cuestionario con el fin de que sirva de base para la discusión del grupo.

(Lexia 158) MODERADOR: Por lo que tú estás diciendo, da la sensación de que es demasiado.

(Lexia 247) MODERADOR: Parece que la mayoría habéis dicho que sí, que el uso del PEL y este sistema de corrección os ayuda a modificar la idea que tenéis de una buena composición escrita. ¿En qué sentido? ¿En qué sentido? ¿Podéis precisar eso?... Es decir, habéis respondido a esta pregunta como muy de acuerdo, la mayoría.

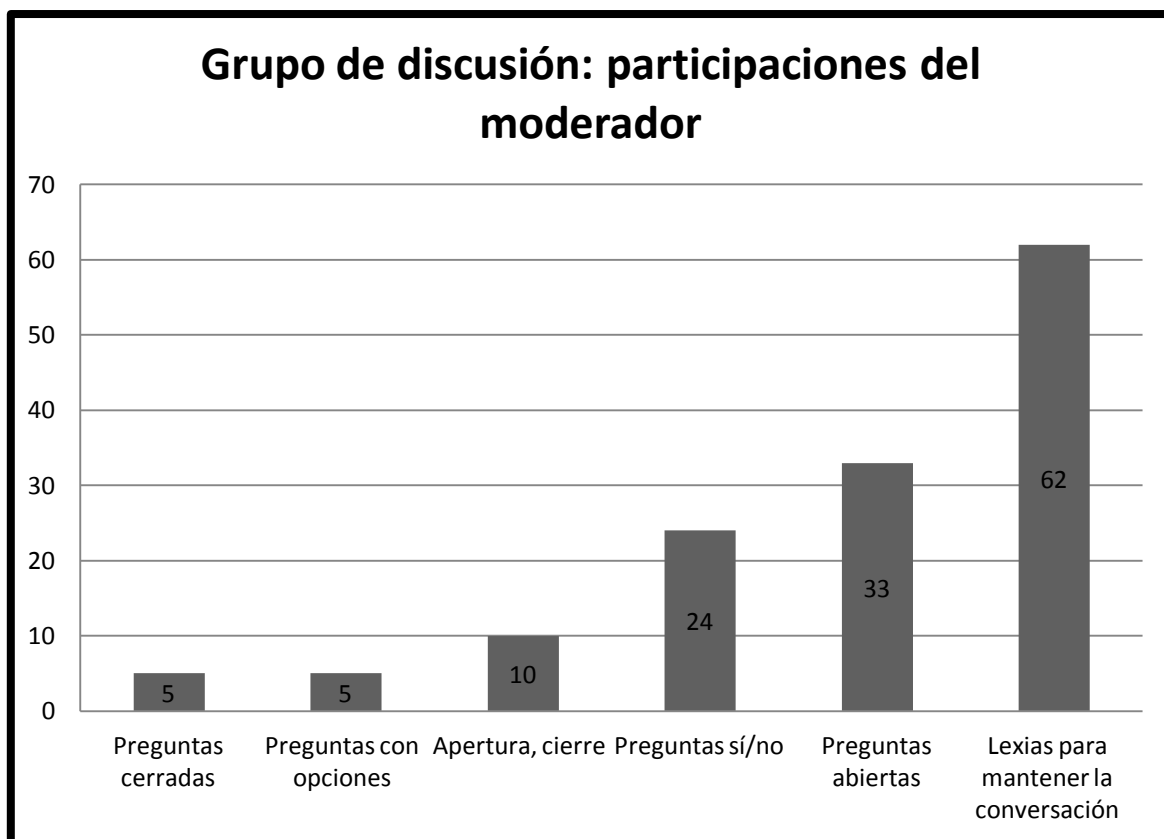


Figura 33. Grupo de discusión. Participaciones del moderador por categorías. Valores absolutos

La figura 33 resume las distintas intervenciones del moderador. El eje vertical indica el número total de veces que el moderador utiliza cada una de las categorías señaladas en el eje horizontal. La lectura de la transcripción ayuda a entender que el uso de estas estrategias tiene la función de guiar y de mantener viva la conversación.

3.4.2.2. Análisis de la participación de los alumnos

A continuación presentamos el análisis de las participaciones de cada uno de los alumnos, empezando por el alumno que menos participa y terminando por el que más lexias aporta:

1) K.

Es el alumno que menos participa (4 lexias, 1,3 % del total de lexias). Su escasa participación puede deberse a su bajo nivel de español y/o a un cierto desinterés por el tema. Su participación consiste fundamentalmente en asentir, sonreír (3 ocasiones) y una vez participa activamente para valorar positivamente el uso del inglés (su L1) en los descriptores de la *Biografía*, lo que facilita su comprensión de los mismos.

(Lexia 63) K.: Yo no tengo problema, porque está en inglés también.

2) R.

R. interviene en 14 lexias (4,9% del total). Se observa su voluntad de participar y, al mismo tiempo, una cierta limitación por su falta de dominio del español para expresar este tipo de contenidos. De ahí que recurra al inglés cuando intenta dar sugerencias. Es la primera alumna en intervenir al principio de la discusión y mantiene una actitud activa y participativa durante toda la sesión. Expresa que el PEL sirve para incluir las composiciones y para realizar una autoevaluación (lexias 41 y 46):

(Lexia 41) R.: Recepción de composiciones. Para comparar composiciones.

Comparte sugerencias específicas sobre el formato del PEL para que sea más cómodo (lexias 94, 96, 99).

(Lexia 99) R.: Those that don't have the spiral. [Las que no tienen gusanillo]

Finalmente, muestra su opinión favorable al uso de esta herramienta para la evaluación sumativa, llegando a sugerir que se le adjudique un valor del 50% en la nota final (lexia 185), aunque entre risas, lo que parece indicar que no se trata de una sugerencia completamente seria.

3) T.

Esta alumna participa en 17 lexias (5,9% del total). En ellas responde a preguntas abiertas, muestra desacuerdo sobre el porcentaje asignado al PEL en la evaluación de la materia, demuestra que entiende en qué consisten algunos de los criterios de corrección usados como el de gramática y adecuación, y aporta su opinión sobre cuándo se debe usar el código de

corrección. A continuación presentamos sus intervenciones más destacadas: por un lado precisa para qué sirve el *Dossier*.

(Lexia 43) T.: Para comparar cómo vamos a... desde el primer día que llegamos hasta el último. Podemos ver los errores y cómo...??

También afirma que el PEL no es una herramienta difícil de utilizar.

(Lexia 61) T.: Yo pienso que depende del grupo, o sea, porque nosotros del grupo C lo podemos leer más rápido y lo pasamos rápido y ya, y sabemos, comprendemos, y ya, lo firmamos y es todo. No sé, depende del grupo. ¿A lo mejor ellos tienen problemas con leer o no sé?

Minimiza el valor del PEL para el aprendizaje ya que, en su opinión, no se utilizó mucho en clase y tampoco ella lo utilizó de manera individual fuera de clase.

(Lexia 149) T.: Sí, pero yo también pienso que el PEL casi lo usamos en realidad como 2 ó 3 veces en la clase. Y para mí sólo era un algo que tenía nota de mis composiciones, porque no lo usamos. Como no lo traemos en clase no sé, yo no lo usaba en, allí en mi dormitorio y para tener 35% de grado es como un, no sé, como un casi grado regalado. No sé. Pero...

Por otro lado, afirma que le parece positivo el sistema de corrección criterial usado en el segundo trimestre y recomienda su utilización desde el principio (lexia 270). Además, muestra un cierto desconocimiento sobre el valor del PEL en la evaluación final de la clase y, cuando se aclara que en esa evaluación se incluyen todas las composiciones del *Dossier*, acepta el valor que se le da ya que parece que, en su opinión, la única sección importante es el *Dossier* (lexias 151, 153, 176, 191).

(Lexia 191) T.: ¡No! Yo, es que yo también pensaba como ella, que era sólo la organización del PEL. Si son las composiciones ya no me parece demasiado.

En cuanto a los criterios de corrección, define con sus propias palabras el criterio de gramática (lexias 217, 219) y el de adecuación (lexía 233).

(Lexia 233) T.: Estar hablando del tema ¿No? No estar así, si te preguntan algo y meterse en otras ideas. Saber de qué estás hablando.

4) M.

Su participación (17 lexias, 5,9% del total de lexias) consiste en hacer sugerencias y en responder a preguntas cerradas y abiertas. Respecto a los temas específicos en los que participa, M. habla en varias ocasiones sobre la función del PEL (lexias 44, 55, 250).

(Lexia 44) M.: Y también para ver tu propio desarrollo desde el principio hasta el final.

También afirma que sirve para favorecer su integración en Europa y para reflexionar sobre su evolución en el aprendizaje de la expresión escrita. Por otra parte, sugiere la introducción de un índice en el PEL y responde con humor cuando el Moderador le muestra el índice en el PEL. Asimismo, menciona la necesidad de ser mejor orientada sobre el valor y las posibilidades del PEL.

(Lexia 252) M.: Sí. Tengo una sugerencia, al principio para mí no sabía mucho sobre el PEL. Era un poco difícil para saber esta parte es para qué, aunque hay un índice, sí, yo sé, pero cuando llegué aquí a España no sabía, sabía un poco menos de español que ahora y era difícil para entender todo lo que, para qué está en el PEL, para qué sirve todo eso. Entonces, quizás, se podría hablar con los profesores o alguien para dar una explicación más grande, más comprensiva sobre el PEL. Sólo eso.

Finalmente, las lexias 201, 209, 211, 224 y 231 muestran que se trata de una alumna que entiende muy bien los criterios de corrección utilizados con las composiciones.

(Lexia 211) M.: Necesitas mostrar una...¿Cómo has dicho? Una variedad de palabras y adecuado a tu nivel.

5) S.

S. es la alumna cuyo número de participaciones la sitúan en tercer lugar (22 lexias, 7,6% del total). Se muestra muy conocedora del tema de la corrección de la composición escrita y, por lo tanto, de los criterios y categorías de corrección elegidos; responde a preguntas cerradas y abiertas y comenta que no estaba suficientemente claro el valor y el uso del PEL en la clase. En cuanto a los temas específicos en los que participa, no parece recordar lo que significan las siglas PEL (lexias 6 y 12).

(Lexia 6) S.: ¿???Portfolio extranjero.

(Lexia 12) S.: Portfolio extranjera lengua.

S. ayuda al grupo en la identificación de las tres secciones del PEL (lexias 16, 26, 28 y 30).

(Lexia 26) S.: No sé en español.

(Lexia 28) S.: *Like a self-assessment*. [Como una autoevaluación]

(Lexia 30) S.: *Evaluation, self-evaluation*, autoevaluación. [Evaluación, autoevaluación, autoevaluación]

Muestra una cierta desorientación sobre el papel del PEL (lexias 75, 77, 79).

(Lexia 75) S.: Pues al principio no.... No pienso que lo aprendimos ¿aprendimos? tanto, para que... pero en nuestro grupo porque nos dan una carpeta, y nada más. ¡Eh!, Hay un poco de discusión sobre eso... pero pienso que yo no aprendí, entendí, no entendí, entiendo sobre... *I don't know* (gestos con las manos de duda).

Respecto al valor final del PEL en la evaluación, S., al igual que algunos de sus compañeros, no es consciente de que la nota que se le da al PEL en la evaluación sumativa incluye la realización de todas las composiciones en el *Dossier* además de tener las fichas de las otras dos secciones completadas. Por lo tanto, al principio considera que el 35% es excesivo (lexia 155. S.: Entonces 35% más es un poco demasiado) y al final afirma que se le podría dar el 40% (lexias 183 y 189).

Valora positivamente la corrección criterial de las composiciones frente a la evaluación holística usada durante el primer trimestre (lexia 282).

(Lexia 282) S.: Para mí, he estado reflexionando sobre eso. Y... Yo pienso que nos ha ayudado en el segundo trimestre, pero sí...si es el primer, estaba mejor. Porque tenemos específicos, problemas específicos y soluciones específicos. Y podemos...(alguien tose) después. Pienso que es más fácil para ella de corregir y nosotros también. No sé.

6) C.

Es la segunda alumna que interviene en mayor número de ocasiones (34 lexias, 11,8% del total de lexias). El análisis de sus lexias muestra que responde a preguntas cerradas y explica su opinión y lo que sabe sobre el tema de manera bastante fluida. Dice para qué sirve el *Pasaporte* (lexia 39), la *Biografía* (lexia 51) y el *Dossier* (lexia 70).

(Lexia 70) C.: Me ha gustado cómo umm me ha ayudado a organizar, a revisar todas las composiciones, y la manera en que a veces tenemos que

autocorregir nuestras composiciones ahora en el segundo trimestre, me ayudó mucho porque yo tuve que mirar mis errores y ver cómo yo puedo mejorar sin ayuda de la profesora primero. Después me ayudó, pero también tuve que pensar y ver, ok yo hice un error. ¿Cómo puedo mejorar? Y me gusta. *I liked that.*

Sugiere que se use más el PEL en el aula.

(Lexia 85) C.: Sí, yo creo que deberíamos ummm hacer más cosas en la clase porque es como al final de cada trimestre rellenamos algunos formularios del PEL. Pero también es importante durante el trimestre para ver dónde estamos en la clase o en nuestro nivel, no solamente en cada final de trimestre.

Afirma que el sistema de evaluación y de corrección de las composiciones usado en el segundo trimestre es algo que le ha ayudado a aprender (lexias 70, 205 y 230). Sin embargo, reconoce que nunca usa el PEL fuera de clase.

(Lexia 91) C.: Nunca. Pero como Y. ha dicho... OK... creo que, que al final del curso vamos a poder mirar la carpeta y ver todo el progreso y será.... *I will look at it more.* [La voy a mirar más]

También realiza sugerencias específicas sobre el formato del PEL (lexias 98 y 105).

(Lexia 98) C.: No, hay una manera, no sé si hay aquí pero es... es un *folder*, no una carpeta, de plástico. *The...*

Finalmente se puede subrayar su activa participación en el pequeño debate que se establece respecto al valor del PEL en la evaluación sumativa (véase anexo VI, desde la lexia 138 hasta la 182).

7) Y.

Se trata de la alumna con la participación más alta (39 lexias, 13,6% del total). Es una alumna muy activa que responde a preguntas cerradas y abiertas y aporta sugerencias sobre diferentes temas. Respecto a los temas específicos, no parece tener muy claro el significado de las siglas PEL (lexias 5, 7, 10) ni las principales secciones del mismo (lexias 23, 25, 33, 37, 40).

(Lexia 37) Y.: La que te preguntaba si... La que te decía si... En dónde habías estudiado antes o si cómo era para aprender una lengua extranjera y...

En cuanto a la viabilidad del PEL, afirma que no requiere mucho tiempo (lexias 57, 72).

(Lexia 57) Y.: No quita tanto tiempo, yo creo, porque es nada más, lo que hemos tratado era nada más rellenar unas páginas y organizar las composiciones, es todo lo que hemos hecho hasta hoy.

Valora la utilidad del PEL, sobre todo al final de la etapa de aprendizaje, más que como un proceso (lexia 72). Respecto a la evaluación sumativa, cree que no sería justo utilizarlo como único instrumento de evaluación ya que le parece que sería demasiado fácil (lexias 145, 147).

(Lexia 147) Y.: Sí. Para tener buena nota es muy más que bien. Si quieren poner 80 o más...

Participa en la explicación de varios criterios de evaluación de las composiciones (vocabulario, lexias 210, 213; gramática, lexias 215, 222; estructura, lexias 227, 229) e insiste en la importancia de la retroalimentación de la profesora en la corrección de las composiciones (lexias 256, 258, 266, 271).

(Lexia 256) Y.: Que algunas composiciones sólo ponen la nota o buen trabajo. No hay más comentarios, que puedes trabajar en esto más o cómo evaluar. Así, con cuatro, a lo mejor eso sería bien también. Pero un poco (gesto con la mano escribiendo) No sé.

3.4.3. Conclusiones parciales del análisis del grupo de discusión

El análisis del grupo de discusión nos aporta información relevante sobre la opinión de los alumnos respecto a los principales temas abordados: viabilidad del PEL, evaluación formativa y evaluación sumativa. Después de ver lo que cada uno de los alumnos aporta a la discusión, nos parece pertinente realizar un resumen interpretativo de sus opiniones vertidas en el seno del grupo de discusión.

a. ¿Es el PEL, con todos sus componentes, un instrumento viable para ser utilizado e integrado en la enseñanza de ELE a estudiantes universitarios?

Parece haber consenso por parte de todos los participantes en afirmar que el PEL cumple los criterios 1 y 2 de viabilidad (sección 4.1.) ya que dicen que es una herramienta viable, fácil de rellenar y que no requiere excesivo tiempo adicional. El hecho de que muchas secciones estén en inglés también facilita su utilización por parte de todos los alumnos, especialmente de los que tienen menor nivel de español. Las sugerencias específicas en cuanto a la posible modificación del formato elegido, muestran que éste es un tema que se debe tener en cuenta en futuras implementaciones del PEL. Respecto al criterio

3, los comentarios de los alumnos parecen indicar que, en su opinión, el PEL no se ha usado suficientemente, lo que significa que es una herramienta cuya integración en el programa del curso es aún incompleta y podría mejorarse.

b. ¿Es el PEL un instrumento eficaz para realizar la evaluación formativa en la expresión escrita en ELE con estudiantes universitarios?

Algunas intervenciones de los alumnos muestran que han entendido, al menos en parte, algunas de las funciones del PEL como instrumento de evaluación formativa. Lo valoran por ser una herramienta europea, por proporcionarles criterios que les ayudan a ver la evolución de su aprendizaje, decidiendo lo que saben hacer y lo que quieren aprender (criterios 1 y 2). Del mismo modo valoran disponer de una carpeta en la que conservan sus composiciones y algunos otros trabajos de manera ordenada. No obstante, hay una cierta desorientación entre ellos sobre las funciones del PEL, ya que desconocen el significado de las siglas PEL y solicitan más explicación por parte de la profesora.

En cuanto al sistema de corrección analítica, también encontramos bastante consenso entre los alumnos. Sus opiniones muestran que prefieren el sistema de cuatro criterios a la corrección holística de las composiciones usada en el primer trimestre. La retroalimentación recibida con la corrección analítica es mucho más clara y les orienta con precisión sobre los aspectos a mejorar; es decir, los alumnos parecen mostrar indicios de revisar sus composiciones, de reflexionar sobre su aprendizaje y de integrar la retroalimentación de la profesora en un marco coherente de aprendizaje (criterios 5, 6 y 7). En resumen, parece que el grupo de discusión confirma una valoración positiva del PEL como herramienta de evaluación formativa, aunque también refleja una cierta desorientación y un conocimiento insuficiente de lo que representa el PEL. Conviene, por tanto, tener en cuenta la necesidad de planificar bien la implementación del PEL para reducir la desorientación y para que los alumnos le saquen el mayor partido.

c. ¿Es el PEL una herramienta adecuada para realizar la evaluación sumativa de la expresión escrita en ELE con estudiantes universitarios?

A lo largo de la conversación, los alumnos no cuestionan que se utilice el PEL como elemento complementario al examen (criterio 2), valoran la facilidad de incluir varios documentos escritos y que se tengan en cuenta para la evaluación (criterio 3). Sin embargo, muestran una cierta confusión en torno al sistema de evaluación. Parece que no han entendido cómo se integra el PEL en la evaluación sumativa, es decir, qué valor tiene en la calificación final. Esta desorientación muestra que los criterios 1 y 4 se cumplen sólo parcialmente desde la perspectiva de los alumnos.

3.5. ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS A LA PROFESORA

En esta sección abordamos el análisis de las diferentes entrevistas realizadas a la profesora a propósito del PEL y de su utilización en el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación de la expresión escrita en ELE. Las entrevistas nos sirven, por un lado, para formar a la profesora en el uso del PEL y, por otro, para valorar su percepción de la experiencia de utilización de dicha herramienta. Intentamos descubrir si la profesora considera que el PEL es un instrumento viable y una herramienta válida para la evaluación formativa y sumativa en el marco de la enseñanza de su materia. Al mismo tiempo, estas entrevistas nos ayudan a entender la evolución de la profesora en su percepción del PEL a lo largo del tiempo.

Los principales pasos que hemos dado en el análisis de los datos de las entrevistas son los siguientes:

- Transcripción completa de todas las entrevistas grabadas.
- Lectura de todos los discursos para tener una impresión adecuada del conjunto.
- División de los discursos en función de las categorías de análisis relacionadas directamente con la investigación: viabilidad del PEL, evaluación formativa y evaluación sumativa.
- Análisis de cada una de las categorías.
- Obtención de conclusiones.

Este análisis nos permite extraer la información y comentarios relevantes para nuestro trabajo e interpretarlos situándolos en el contexto general de la investigación. La presentación de los datos se hace en orden cronológico y termina con una sección en la que extraemos las principales conclusiones de las entrevistas a la profesora en relación con los objetivos de nuestra investigación.

3.5.1. Primera entrevista: 20 de julio 2009

En una sesión de trabajo no grabada de, aproximadamente, cuarenta minutos de duración, se le explica a la profesora el proyecto y se le entregan los siguientes documentos que proporcionan orientación precisa para la adaptación de su clase al trabajo con el PEL:

- La guía preparada por el Ministerio de Educación y Ciencia: *Guía de familiarización con el documento PEL +16*.²²
- Borrador del PEL (anexo I)
- Sugerencias para la implementación del PEL (Little, 2003).

Desde el primer momento, la profesora comenta que es la primera vez que oye hablar del PEL pero que está dispuesta a colaborar en la investigación y a hacer los ajustes necesarios en la materia para que el PEL sea una herramienta integrada en el funcionamiento normal de la clase de *Composición*. Tras la entrega de los documentos, se procede a realizar una breve explicación de las diferentes secciones del PEL y se le pide que reflexione sobre el mismo para adaptarlo de la mejor forma posible a su clase de *Composición*.

3.5.2. Segunda entrevista: 22 de septiembre 2009

Esta entrevista²³ nos ofrece la primera reacción de la profesora ante el PEL sin haberlo usado aún con los alumnos.

Viabilidad del PEL

Del análisis de esta entrevista se deduce que la profesora considera el PEL como un instrumento viable y susceptible de ser integrado en su sistema de enseñanza. Sin embargo, se aprecia que de las tres partes del PEL solamente menciona dos, *Pasaporte y Dossier*, mientras que no se refiere a la *Biografía* en ninguna ocasión. Este hecho influye en la puesta en práctica del proyecto, ya que, como vimos en la sección 3.2.1., no se utiliza en clase la *Biografía* al principio, y solamente cuando se comentan los resultados de la

²² Este documento se puede encontrar en:
<http://www.oapee.es/documentum/MECPRO/Web/weboapee/iniciativas/portfolio/portfolios-validados-esp/adultos/guiapeladultos.pdf?documentId=0901e72b80004496> [Consultado en octubre de 2009]

²³ En el anexo VII se pueden encontrar las transcripciones de todas las entrevistas a la profesora.

primera revisión del PEL de los alumnos, se corrige esta situación. Al mismo tiempo, sus comentarios indican que no considera relevantes algunas fichas del PEL para los objetivos de su materia:

Hay algún apartado que realmente no nos interesa demasiado, como por ejemplo, la utilización de video, audiovisual (véase anexo I. PEL 41 y 43) en la clase de *Composición* y por eso sobraría un poco, porque nosotros, principalmente, lo que hacemos es leer y escribir. (Entrevista. Septiembre, 2009. Anexo VII)

Evaluación formativa

Parece que la profesora percibe que el PEL puede ser útil como instrumento de evaluación formativa y precisa algunos aspectos positivos, como por ejemplo, el uso del *Dossier*:

Al existir el PEL y guardarse esos documentos en una carpeta específica y personal, pues el alumno sí puede comprobar en un periodo de tiempo, sea muy extenso o sea más corto, un trimestre, dos trimestres, todo un curso, puede ver el progreso de su escritura desde un primer día, momento, hasta un día concreto y determinado (Entrevista. Septiembre, 2009. Anexo VII).

También parece valorar muy positivamente el uso del *Pasaporte* como herramienta para realizar una mejor evaluación inicial:

Pues yo puedo ver, por medio del *Pasaporte de Lenguas*, el alumno que me llega, en qué condiciones me llega. Cuando uno llega a una escuela de idiomas hace un examen, a veces tú no sabes cuántos años ha estudiado, qué tipo de créditos tiene en esa materia. Yo tengo un *Pasaporte* que ellos han cumplimentado, que ellos han escrito y puedo saber si tiene dos años, si tiene tres, y quieras que no, si un chico lleva cuatro años estudiando la lengua o una chica y está en el grupo intermedio, yo ya sé que evidentemente la lengua igual no es su fuerte. Entonces eso también me puede servir a mí de base para la hora de evaluar a esa persona. (Entrevista. Septiembre, 2009. Anexo VII)

Evaluación sumativa

En cuanto a la evaluación sumativa, la decisión principal de la profesora es la de encontrar la manera de incluir el PEL dentro de su sistema de evaluación, que consiste en ampliar el porcentaje de la nota que asigna al conjunto de las composiciones:

Sí, he incluido dentro de las composiciones que ellos van haciendo cada fin de semana, que tiene un porcentaje dentro de la evaluación final, yo he aumentado ese porcentaje y he incluido el PEL puesto que el PEL se va a trabajar en clase, se va a trabajar fuera de clase y en ese PEL se van a incluir otras composiciones así que está dentro... (Entrevista. Septiembre, 2009. Anexo VII)

La figura siguiente refleja las decisiones adoptadas por la profesora en relación al valor que el PEL puede tener en la nota final.

Sistema de evaluación del año académico 2008-2009	Sistema de evaluación del año académico 2009-2010
Asistencia y participación en clase 10%	Asistencia y participación en clase 10%
<i>Ejercicios de redacción</i> 30%	<i>Ejercicios de redacción y PEL</i> 35%
<i>Trabajo sobre el libro de lectura</i> 20%	<i>Trabajo sobre el libro de lectura</i> 15%
Examen final 40%	Examen final 40%

Tabla 30. Sistema de evaluación de la clase de *Composición*

Estos datos, extraídos de las Programaciones que la profesora entrega al principio de cada año académico a sus alumnos, muestran la voluntad de incluir el PEL como parte de la evaluación sumativa. Teniendo en cuenta que la sección del *Dossier* está destinada a recoger todas las redacciones escritas por los alumnos, la profesora valora que el conjunto del PEL puede tener un porcentaje total del 35%. No obstante, la confusión entre los alumnos, que se puede comprobar tanto en los resultados del cuestionario (sección 3.3.) como en el diálogo del grupo de discusión (sección 3.4.), nos hace pensar que la puesta en práctica de este nuevo sistema de evaluación necesitaba una mayor definición para que los estudiantes pudieran conocer exactamente lo que implicaba el 35% asignado al PEL.

En definitiva, por medio de esta entrevista la profesora expresa sus primeras impresiones sobre el PEL que se irán perfilando con más precisión a lo largo del curso.

3.5.3. Tercera entrevista: 17 de diciembre 2009

El mes de diciembre es un momento adecuado para realizar un primer balance del funcionamiento del PEL en el aula puesto que ya se ha trabajado con él durante un trimestre y se ha hecho un análisis de su utilización por parte de los alumnos (secciones 3.2.1. y 3.2.2.). En primer lugar, realizamos una sesión de trabajo que nos permitió tomar las siguientes decisiones para mejorar

su implementación en el aula y para potenciar sus posibilidades como herramienta de evaluación formativa y sumativa:

a. Entregar a los alumnos una ficha al final de cada trimestre con el **listado de composiciones** a incluir en el *Dossier*.

b. Proporcionarles una **ficha de evaluación del PEL** (anexo III) con el fin de explicitar al alumno los criterios que nos servirían para la evaluación del PEL al final de cada trimestre. Se decidió que cada uno de los siguientes aspectos tuviera un valor en la calificación final del PEL-ESDES 09/10: presentación general, 10%; *Pasaporte*, 20%; *Biografía*, 20%; *Dossier*, 50%. En la evaluación del *Dossier* hemos tenido en cuenta algunos de los criterios propuestos por Cassany (2008)²⁴: se evalúa la **cantidad** de entradas si los alumnos introducen todas las composiciones pedidas por la profesora y si, de manera opcional, incluyen otras composiciones no asignadas en clase; se mide la **diversidad** puesto que las composiciones tienen que responder a los temas seleccionados por la profesora; se evalúa la **calidad** siguiendo las pautas de la escala analítica que presentaremos a continuación y se evalúa la **progresión**, tarea que viene facilitada por el hecho de tener delante todas las composiciones incluidas en el *Dossier*. Pero además del *Dossier* que, sin duda, es una parte muy importante en el PEL, se valora la cumplimentación de las diferentes fichas incluidas en las otras dos secciones del PEL con la finalidad de que el alumno perciba esta herramienta como algo más que un portafolio. Una vez evaluado el PEL en su conjunto, la profesora podría aplicar el porcentaje correspondiente a la calificación final de la asignatura de *Composición*.

c. Darles a los alumnos una ficha que incluyera una **escala analítica de corrección** de las composiciones y un código que ya formaba parte del sistema de corrección de la profesora (anexo VIII). Esta introducción de la ficha de corrección en el segundo trimestre se adapta muy bien al sistema que utiliza la profesora según el cual, durante el primer trimestre realiza una corrección holística de las composiciones y no es hasta el segundo trimestre cuando incorpora el código de corrección. La modificación en este curso consiste en la introducción de los cuatro criterios de corrección de la escala analítica. Esta forma de corrección nos obligó a cambiar las fichas del PEL en las que los

²⁴ Ver apartado 1.3.3.6.

alumnos escribían sus composiciones (anexo I. PEL 35 y 36) y que fueron sustituidas por otra ficha donde incluimos un espacio para cada uno de los criterios de corrección (anexo II).

Después de esta sesión de trabajo, realizamos una entrevista para valorar la implementación del PEL durante el primer trimestre del año escolar. Dicha entrevista nos aporta información relevante para nuestra investigación que resumimos a continuación.

Viabilidad del PEL

La profesora afirma que el PEL es una herramienta viable y que, en general, “las ventajas son mucho mayores que el tiempo que se emplea en hacer el PEL”. En su opinión, “la valoración es muy positiva”. Ahora bien, algunos comentarios muestran que la integración en el aula ha tenido algunas dificultades debidas, en parte a su inexperiencia en el uso de este tipo de herramientas, y también al esfuerzo que ha supuesto conseguir que los alumnos incluyeran todo lo que se les pedía: “es el primer año y tampoco estoy acostumbrada a eso”; la profesora muestra que una de las dificultades mayores es saber cuándo integrar cada una de las fichas del PEL en el funcionamiento de la clase. Respecto a los protocolos de la *Biografía*, parece indicar que no resulta difícil cumplimentarlos puesto que se trata de hacer marcas y, además, al estar en su L1, los alumnos lo hacen sin dificultad.

Evaluación formativa

En este sentido, la profesora destaca la reflexión que los alumnos realizan al seleccionar sus mejores composiciones: “Luego ha habido un apartado muy interesante que es cuáles son los mejores tres trabajos según tu opinión y por qué”. También enfatiza el valor de incluir sus trabajos de forma ordenada en el *Dossier*. “las han metido, sí, pero ha costado trabajo”. Finalmente subraya que los descriptores de la *Biografía* le ayudan a confirmar los tipos de tareas de escritura que utiliza en su programación.

Evaluación sumativa

Las respuestas a las preguntas directas sobre la evaluación sumativa en relación con el PEL que se le hacen a la profesora permiten deducir que el sistema de evaluación del curso incorpora la evaluación del PEL como parte

integrante de la calificación final, pero la manera de hacerlo no queda suficientemente clara y la profesora muestra tener dificultades para concretar en términos numéricos cuál es el porcentaje que se asigna al PEL en la nota final.

En resumen, esta entrevista sirve para adoptar medidas correctoras que faciliten la implementación del PEL y su utilización como herramienta de evaluación sumativa, y para hacer un primer balance de la manera en la que la profesora está trabajando con el PEL.

3.5.4. Cuarta entrevista: 1 de abril 2010

El análisis de la transcripción de esta entrevista nos ayuda a entender la actitud de la profesora con respecto al PEL una vez normalizado su uso en el programa de enseñanza de la clase de *Composición* y una vez acabados los dos primeros trimestres del año académico.

Viabilidad del PEL

A lo largo de la entrevista la profesora deja claro en repetidas ocasiones que no ve dificultades en integrar el PEL en su asignatura y que no requiere excesivo tiempo ni esfuerzo:

No tiene ninguna complejidad, solamente que cuando uno ya tiene hecho un programa tiene que introducir el PEL dentro de su programación, dedicarle algunas horas en clase para que los chavales sepan cómo usarlo. Pero, en principio, es más un trabajo propio de ellos, que uno va dirigiendo, que algo que el profesor tenga que dedicarle tiempo. (Entrevista. Abril, 2010. Anexo VII)

Calcula que el tiempo empleado en clase con el PEL durante los dos trimestres precedentes oscila entre 10 y 20 horas sobre un total de 60 horas lectivas. Si comparamos este dato con el análisis de los PEL cumplimentados (sección 4.2.) no parece que se necesiten más de 5 horas por trimestre, es decir, unas 10 horas entre los dos primeros trimestres. En cualquier caso, hay que tener en cuenta que se trata de un cálculo meramente orientativo. Aún así, considera que el uso del PEL “no exige tiempo extra ni para los alumnos ni para los profesores”.

Nos llama la atención, finalmente, la confusión que sigue existiendo en la profesora entre el PEL y el portafolio cuando afirma que algunos alumnos

tienen experiencia previa de trabajo con el PEL. De nuevo aquí se toma el *Dossier* como la sección más importante y se ignoran las otras dos: “algunos venían de universidades donde sí se había usado pero yo no lo había usado nunca”. (Entrevista. Abril, 2010. Anexo VII)

Evaluación formativa

La evaluación formativa es aquella que promueve en los alumnos la reflexión y mejora su aprendizaje. En este sentido la profesora cree que la utilidad del PEL ha sido limitada porque la mayoría de los alumnos no han sabido aprovechar sus potencialidades:

Ellos igual no lo han usado demasiado en el sentido que yo quería que lo usaran tanto, como herramienta de reflexión, ellos lo han usado más como un dossier para acumular información, más que como manera de autoaprendizaje. (Entrevista, Abril, 2010. Anexo VII)

(...) esto depende también de la motivación del alumno. El alumno que realmente es un alumno motivado, que quiere aprender, que tiene interés, que ¡jostras! me queda mucho por aprender o mira cuánto he aprendido, pues sí le servirá de reflexión; otros, que vienen a pasar un poquito el tiempo... (Entrevista. Abril, 2010. Anexo VII)

Un elemento importante dirigido a promover la evaluación formativa fue la introducción de la escala analítica de corrección de las composiciones, y sobre ese aspecto la profesora afirma:

Eso me ha parecido fantástico. De hecho, en el tercer trimestre lo he usado para todas las composiciones, no sólo para una o dos como en el segundo trimestre lo he usado en todas las composiciones. (Entrevista. Abril, 2010. Anexo VII)

Reconoce, además, que el PEL permite realizar una evaluación ipsativa²⁵ ya que se pueden comparar las competencias del alumno al principio del curso con las de final de curso.

Se observa asimismo una evolución en su actitud hacia la *Biografía*, sección que ni siquiera es mencionada en la entrevista de septiembre 2009, y afirma que esta sección proporciona “una idea de la evolución del aprendizaje de ese alumno, que de otra manera no se vería”.

²⁵ Evaluación ipsativa es aquella en la que se observa la progresión de un alumno individualmente, sin tener en cuenta la comparación con el resto de alumnos del grupo o clase, durante un período de tiempo determinado.

Confirma igualmente su valoración positiva de las otras dos secciones del PEL, el *Pasaporte* y el *Dossier* ya que proporcionan información para observar la progresión del estudiante durante un período de tiempo concreto.

Finalmente, la profesora valora el PEL como una herramienta positiva no sólo para el alumno sino también para ella como docente, sobre todo “a la hora de dirigir un poco también mi enseñanza”, al poder definir con más claridad los objetivos del proceso de enseñanza. En este sentido precisa:

En la *Biografía* había unos ítems que yo no los, no había incluido dentro de mis objetivitos, por ejemplo, un currículum –en mi vida yo les he mandado a ellos saber hacer un currículum-. No estaba dentro de los criterios, dentro de mis objetivos. (Entrevista. Abril, 2010. Anexo VII)

Evaluación sumativa

La opinión de la profesora sobre la función del PEL en la evaluación sumativa, queda más clara en esta entrevista que en las anteriores. Se observa que la ficha de evaluación creada al final del primer trimestre y el conocimiento de la herramienta le proporcionan seguridad a la hora de saber cómo utilizarla como herramienta de evaluación, es decir, para poner una calificación. En su opinión, el PEL no es difícil de evaluar pero no sustituye al examen ya que “el 35% que le hemos dado como nota me parece bastante coherente, bastante aceptable”.

A la pregunta de si le ha resultado más fácil poner notas ahora que antes de usar el PEL, la profesora no duda en responder afirmativamente explicando que su evaluación es ahora más fundamentada ya que se basa en más cantidad de producciones escritas y permite evaluar la evolución del alumno.

Ahora, al tener la herramienta del PEL y estar todo incluido en el PEL, el PEL se ha convertido en una herramienta más de trabajo, en la cual se añade una idea que a lo mejor yo no introducía dentro de mi, de mi evaluación ¿no?, como, por ejemplo, esa evolución en el aprendizaje que yo solamente consideraba las composiciones de manera aislada y su nota, y ahora introduzco una evolución desde la primera hasta la última y cómo el chaval, la persona, el estudiante en cuestión va mejorando su composición y va adquiriendo sus objetivitos. Eso yo antes no lo tenía en consideración. (Entrevista. Abril, 2010. Anexo VII)

En resumen, la cuarta entrevista nos presenta una evolución por parte de la profesora en su comprensión de lo que es el PEL y de sus posibilidades de utilización en el aula. Es cierto que aún percibimos cierta confusión de

conceptos como el de PEL con portafolio al principio de la entrevista, pero, por otro lado, se observa cómo mejora su valoración de la sección que al principio del proyecto era más ignorada, la *Biografía*.

3.5.5. Quinta entrevista: 9 de junio 2011

Decidimos grabar una última entrevista con la profesora un año después de haber terminado el proyecto de utilización del PEL. El objetivo de esta entrevista era verificar hasta qué punto las ideas expresadas en las anteriores entrevistas permanecían en la profesora y valorar su actitud hacia el PEL un año después de haber terminado la experiencia.

Durante ese curso, 2010-2011, la profesora no utilizó el PEL ya que decidimos dedicar ese año a preparar y contextualizar el PEL para todo el programa de enseñanza de ESDS de manera que todos los profesores estuvieran involucrados en el proyecto.

Los datos que nos aporta esta entrevista en relación con los tres ejes principales de nuestra investigación son los siguientes:

Viabilidad del PEL

Aunque a lo largo de la entrevista aparecen algunas dudas, la profesora afirma tener la intención de volver a usar el PEL el siguiente año escolar puesto que considera que, de haberlo usado durante el año escolar 2010-2011, muchos alumnos se habrían beneficiado de su uso, especialmente los más motivados. Las dificultades de implementación que prevé son, por un lado el miedo de que el PEL se pueda convertir en una “carga” para el alumno no motivado, y que algunos no se lo lleven a su país por el espacio que ocupa en la maleta en su versión actual. A pesar de eso, precisa que muchos alumnos sí están interesados en llevarse los trabajos realizados durante el curso y que “es más cómodo” poner las composiciones en el PEL que en fundas de plástico o en carpetitas.

Evaluación formativa

La profesora considera que, de haber usado el PEL durante el curso 2010-2011, éste “hubiera sido un estímulo muy fuerte y un refuerzo de que realmente este año han cumplido un objetivo”. Es interesante constatar que la profesora valora el PEL en su conjunto, y que, mientras que al principio de la implementación solamente percibía el PEL como un portafolio en el que los alumnos podían dejar ordenadas sus composiciones, ahora afirma el valor del PEL debido a elementos que se encuentran en el *Pasaporte* y, sobre todo, en la *Biografía*, en donde se hacen explícitos los objetivos de aprendizaje y los alumnos pueden ver “que tienen un objetivo y que ese objetivo se va cumpliendo”. De ahí que considere importante tener en cuenta la *Biografía* a la hora de poner en marcha el proyecto:

Quizá darle un poquito más importancia al apartado en el que están los descriptores, centrarme más en eso para que ellos vayan poniendo su atención en lo que realmente se requiere en el material, en lo que ellos tienen que poner su esfuerzo. (Entrevista. Junio, 2011. Anexo VII)

Considera posible la utilización del PEL para otras materias como *Conversación*, al poder introducir en el *Dossier* documentos en un CD o en otros formatos. Además, valora el PEL como “un elemento contra la frustración” que se produce en los alumnos que pasan todo un año en España y, a mitad del curso, no perciben claramente su progreso y se desaniman:

...la frustración te la hace desaparecer, porque tú ves, o sea, tú como alumno, quiero decir, ves lo que vas progresando, los niveles que vas adquiriendo. (Entrevista. Junio, 2011. Anexo VII)

La profesora explica el valor formativo que ella percibe en el PEL de la siguiente forma:

[El PEL] es acercarle al alumno el plan que tú tienes con él. Mira, tú vienes aquí, y tú no vienes aquí a que yo te enseñe lo que a mí me da la gana. Entre tú y yo, hay un trato. Yo me comprometo a enseñarte esto, y tú te comprometes a aprenderlo. Y si hay algún problema entre tú y yo, si tú no consigues llegar, yo estoy aquí para ayudarte. Y tú vas a llegar a cumplir esto. Entonces ya no es sólo una cuestión de que yo llego, y yo suelto y todos aprenden, o no aprenden. Problema suyo es. Sino ya, hay un *feedback*; una relación entre el alumno... Y yo creo que es mucho más... a mí me sirve mucho. Porque yo sé por dónde voy con ellos. De la otra manera, el único testigo son las composiciones que me escriben. (Entrevista. Junio, 2011. Anexo VII)

Evaluación sumativa

En este sentido, la profesora considera que no volvería a utilizar el PEL como una herramienta de evaluación sumativa, es decir, como parte de la calificación:

...porque, cuando ellos —esto es una opinión personal— yo creo que cuando ellos ya consideran que eso es una parte del trabajo no como, como, como un refuerzo para ver cómo van aprendiendo, se convierte como una carga, ya, yo creo que pierde el interés. (Entrevista. Junio, 2011. Anexo VII)

Argumenta, además, que asignarle un porcentaje de la nota al PEL no sirvió, en su opinión, para mejorar la actitud de los alumnos ya que había que recordarles una y otra vez la necesidad de cumplimentarlo y de entregarlo. Por ello es partidaria de utilizar un sistema de evaluación basado en exámenes, lecturas y presentación de todas las composiciones, aunque, eso sí, dentro del PEL.

En conclusión, esta última entrevista nos ayuda a constatar la evolución en la profesora respecto a su actitud hacia el PEL. Es evidente, no obstante, que, para ella, prima el valor formativo de esta herramienta sobre las posibilidades de evaluación sumativa, pero lo más importante es que, en opinión de la profesora, el PEL es una herramienta integrable en el programa de enseñanza de ELE, con valor formativo para los alumnos, que podrán reflexionar sobre su aprendizaje de lenguas al mismo tiempo que observan sus progresos en la consecución de objetivos parciales.

3.5.6. Conclusiones parciales derivadas de las entrevistas a la profesora

El análisis de las cinco entrevistas llevadas a cabo con la profesora nos ayuda a comprender su opinión y su evolución en la valoración del PEL como herramienta susceptible de ser utilizada en el aula de ELE. Intentamos, a continuación, resumir las ideas principales ya expuestas relacionándolas con las preguntas de nuestra investigación

a. ¿Es el PEL, con todos sus componentes, un instrumento viable para ser utilizado e integrado en la enseñanza de ELE a estudiantes universitarios?

Parece que la integración del PEL en un programa de enseñanza de la composición de ELE requiere al menos una inversión de tiempo de entre 10-20

horas lectivas en un curso de un total de 90 horas. Este tiempo no es valorado por la profesora como excesivo ya que los beneficios que se obtienen son razonables en relación con el tiempo invertido (criterio 1). También es cierto que implementar el PEL implica una inversión de esfuerzo considerable por parte del docente que debe planificar muy bien en qué momento utilizar cada uno de los protocolos y de las secciones del PEL. Finalmente, corregir el PEL de cada alumno supone un tiempo que el docente debe valorar para realizar una gestión eficaz de dicha herramienta. Ninguno de estos aspectos parece haber representado una gran dificultad para la profesora.

Las entrevistas muestran, además, que la utilización del PEL ha ido ganando en profundidad conforme avanzaba la experiencia y, por lo tanto, aumentaba el conocimiento de la misma por parte de la profesora gracias a la retroalimentación de los alumnos y del propio investigador. Así, se pasó de una implementación un tanto superficial al principio, coherente con el concepto de que el PEL era poco más que un portafolio o una carpeta de aprendizaje, a una implementación más adecuada a mitad y al final del proceso, momento en el que la profesora muestra un mayor conocimiento y, por lo tanto, mayores posibilidades de implementación con éxito gracias a la experiencia acumulada.

En resumen, podríamos afirmar que, en opinión de la profesora, el PEL cumple los 4 criterios de viabilidad expuestos en la sección 3.1. pero con matices: hay una inversión de tiempo necesaria que, en este caso, no ha sido considerada excesiva (criterio 1); los alumnos que utilizan el PEL más fácilmente son los más motivados (criterio 2) mientras que con los demás se requiere un gran esfuerzo por parte de la profesora para conseguir que se use con regularidad; respecto al criterio 3, hemos visto que la integración del PEL en el programa del curso depende en gran medida de la percepción y la comprensión que del mismo tiene el docente que lo ha de introducir en el aula, habiéndose observado una evolución positiva a lo largo del curso; finalmente, las entrevistas sí permiten afirmar que el PEL es una herramienta adaptada al contexto de enseñanza de L2 (criterio 4).

b. ¿Es el PEL un instrumento eficaz para realizar la evaluación formativa en la expresión escrita en ELE con estudiantes universitarios?

Las entrevistas a la profesora nos ayudan a responder a varias de las preguntas planteadas en la sección 1.4. sobre la evaluación formativa: parece que la profesora aprende poco a poco la mejor manera de ayudar a los alumnos a obtener el máximo beneficio del PEL. Lo percibe como una herramienta que facilita el diálogo asincrónico con el alumno y que aumenta la motivación de los alumnos, aunque no de todos y, mucho menos, de forma automática. En su opinión, muchos de los protocolos del PEL se realizan en el último minuto y bajo su presión, por lo tanto, no de forma autónoma. Asimismo, en cuanto a la reflexión de los alumnos (criterio 6) y a los criterios de selección aplicados para elegir cada trimestre los mejores trabajos (criterio 3), afirma que no tienen la profundidad que ella desearía aunque sí valora positivamente el que el alumno reflexione sobre los objetivos de aprendizaje alcanzados y por alcanzar (criterios 1 y 2). Del mismo modo las entrevistas muestran que la profesora valora el PEL como una ayuda para que los alumnos sepan planificar sus composiciones (criterio 4), tengan más facilidad para revisarlas (criterio 5) al quedar archivadas en el *Dossier* y también como un espacio de aprendizaje en el que el alumno puede integrar y entender la retroalimentación que recibe del profesor (criterio 7). Finalmente, tanto sus declaraciones como su puesta en práctica del PEL muestran que hay fichas que no ve útiles para la consecución de los objetivos de una clase de expresión escrita.

c. ¿Es el PEL una herramienta adecuada para realizar la evaluación sumativa de la expresión escrita en ELE con estudiantes universitarios?

La respuesta de la profesora a esta pregunta resulta un tanto compleja y aparentemente confusa: por una parte, considera que le resulta fácil integrar el PEL en el sistema de evaluación de la asignatura de *Composición* (criterio 1), afirma categóricamente que le resulta más fácil poner notas ahora que antes de usarlo y reconoce que el PEL le ayuda a realizar una evaluación más justa y fundamentada de la expresión escrita al tener todos los documentos organizados en el *Dossier* (criterio 3); pero por otra, tiene dudas sobre cómo cuantificar la cuota que le correspondería al PEL en la calificación final (criterio 4), y cree que la utilización del PEL para la evaluación sumativa podría hacer

que los alumnos percibieran el PEL como una carga más que como un estímulo, por lo cual, en la última entrevista, se muestra partidaria de no utilizarlo en el futuro para la evaluación sumativa.

CAPÍTULO 4
CONCLUSIONES FINALES

Al inicio de esta investigación nos planteamos como objetivos comprobar si el PEL era un instrumento viable e integrable en nuestro contexto de enseñanza-aprendizaje de ELE con alumnos universitarios, y averiguar si se trataba de una herramienta adecuada para ser utilizada en la evaluación formativa y sumativa de la expresión escrita en L2.

Para responder a estas preguntas, nos pareció conveniente realizar una investigación de tipo cualitativo, concretamente elegimos hacer un estudio de casos. Adaptamos el PEL a nuestro contexto educativo y decidimos llevarlo a la clase y utilizarlo con un grupo de alumnos durante un curso académico para comprobar cómo funcionaba. Hicimos un seguimiento utilizando diversos instrumentos de recogida de datos con el fin de obtener la información más completa y contrastada posible. Nos interesaba conocer datos objetivos sobre la implicación de los alumnos, para lo cual usamos el análisis de los documentos PEL cumplimentados, pero también consideramos importante pulsar la percepción de los agentes implicados, alumnos y profesora, para lo cual usamos el cuestionario, el grupo de discusión y las entrevistas.

Los datos obtenidos con cada uno de estos instrumentos requieren tipos de análisis diferentes. En el capítulo 4 hemos explicado las técnicas de análisis y hemos presentado y comentado los resultados. Dada la diversidad y complejidad de datos e instrumentos utilizados, nos pareció aconsejable adelantar las conclusiones parciales al concluir el análisis de los datos ofrecidos por cada uno de los instrumentos de investigación. De esta forma pensamos que se haría más patente la relación entre los resultados del análisis y las conclusiones. Así pues, para una revisión de las conclusiones parciales derivadas de cada uno de los análisis, remitimos al lector a los siguientes apartados del capítulo 3:

- Apartado 3.2.5. Conclusiones parciales del análisis de los PEL cumplimentados.
- Apartado 3.3.6. Conclusiones parciales del análisis del cuestionario.
- Apartado 3.4.3. Conclusiones parciales del grupo de discusión.
- Apartado 3.5.6. Conclusiones parciales de las entrevistas a la profesora.

En todos los apartados se responde a las tres preguntas principales de investigación enunciadas en el apartado 1.4. y se utilizan como referencia los criterios de análisis establecidos en esta investigación (tablas 15, 16 y 17).

En este capítulo recogemos e integramos estas conclusiones en dos grandes bloques, que representan los puntos de vista de los sujetos principales del estudio, alumnos y profesora, a los que añadimos los comentarios del investigador, que aporta una visión global de todo el proceso de preparación, implementación y evaluación del estudio empírico. **La voz de la profesora** aparece en las entrevistas grabadas en diferentes momentos de la investigación. **La voz de los alumnos** la extraemos de los siguientes instrumentos de investigación:

- El cuestionario que contestaron los alumnos al final del segundo trimestre de uso del PEL. Dicho cuestionario incluye, como hemos visto arriba, 22 ítems de la escala Likert y dos preguntas abiertas que nos proporcionan información y testimonios escritos específicos de los alumnos que nos permiten comprender mejor los datos estadísticos.
- El grupo de discusión, realizado con un grupo de alumnos unas semanas después del cuestionario final, nos aporta testimonios orales de un pequeño grupo representativo del conjunto de los alumnos que sirven para complementar y matizar la información obtenida en el cuestionario.
- La cumplimentación del PEL, cuya revisión y análisis aportan datos objetivos sobre la utilización de esta herramienta por parte de los alumnos.

De esta forma, pretendemos resumir las principales conclusiones ofreciendo una visión de conjunto que unifique todos los datos desde la perspectiva de los distintos actores participantes en la investigación.

Las secciones en las que está organizado este capítulo se corresponden con las tres preguntas de investigación. Añadimos una última sección en la que se presentan sugerencias prácticas para la introducción del PEL en un aula de L2 y se plantean posibles temas de investigación que puedan complementar los resultados del presente estudio.

4.1. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN N° 1: ¿Es el PEL, con todos sus componentes, un instrumento viable para ser utilizado e integrado en la enseñanza de ELE a estudiantes universitarios?

La primera pregunta de nuestra investigación tiene que ver con la viabilidad del uso del PEL. ¿Es una herramienta viable, práctica y útil? ¿Se puede implementar en el aula sin enfrentar complicaciones excesivas? ¿Merece la pena la inversión de tiempo con relación a los resultados que se obtienen? ¿En qué medida difieren o se asemejan las percepciones de la profesora y de los alumnos ante el uso del PEL?

La voz de los alumnos

Los datos de los diferentes instrumentos de investigación utilizados indican que los alumnos, en general, consideran que el PEL es un instrumento útil y práctico para el aprendizaje de una lengua. No consideran que sea difícil de cumplimentar y la mayor parte de ellos afirma que el tiempo invertido en el PEL es rentable en términos de aprendizaje y de toma de conciencia del proceso de aprendizaje de una lengua.

Como ya mencionamos en el apartado 3.3., los resultados del cuestionario reflejan que la mayoría de los estudiantes tienen una actitud positiva hacia el PEL ya que sus respuestas oscilan entre “de acuerdo” y “muy de acuerdo” en la mayor parte de los ítems analizados. Más específicamente, las respuestas al ítem 1 nos presentan un 80% de estudiantes que consideran que el PEL es una herramienta útil en su proceso de aprendizaje.

No obstante, también hay disensiones y, aunque el porcentaje de alumnos que no perciben el PEL como algo útil y práctico es mucho menor, convendría tomar nota de las razones que aducen para justificar esa actitud y que son, entre otras, las siguientes: tienen problemas con el formato utilizado, consideran excesivo el número de preguntas a responder y de formularios a rellenar y no acaban de comprender la utilidad ni la finalidad del PEL. De

hecho, algunas de las funciones del PEL sólo empezaron a ser valoradas por los alumnos tras varios meses de uso.

(Lexia 77) S.: Ahora podemos leerlo y podemos preguntar sobre eso, pero al principio, en septiembre, no sabía nada. (Grupo de discusión. Anexo VI)

Todos estos datos nos permiten confirmar que, a los ojos de la mayoría de los alumnos, el PEL es un instrumento viable y útil, y el tiempo que se invierte en él no es excesivo en relación con lo que se obtiene. Pero también muestran las dificultades que plantea adaptarse al uso de un instrumento nuevo y revelan que algunos alumnos no han comprendido en profundidad lo que el PEL significa y han hecho un uso limitado de sus potencialidades.

La voz de la profesora

La opinión positiva de la profesora respecto a la viabilidad del PEL, es decir, respecto a la facilidad para integrarlo en su sistema de enseñanza, se mantiene constante a lo largo de las diferentes entrevistas que grabamos durante todo el proceso de investigación. Si bien reconoce no tener idea de lo que es el PEL cuando empieza la investigación, tras haberlo usado durante un trimestre, considera que no le resulta difícil integrarlo en clase y que el tiempo que se le dedica no supone un problema ni para ella como profesora ni para los alumnos. Simplemente menciona que es necesario hacer ciertos ajustes en la programación al tener que modificar ligeramente el sistema de evaluación de la asignatura. Este convencimiento que muestra la profesora de que la utilización del PEL es fácil y no plantea problemas ni grandes cambios habría que valorarlo con cierta cautela pues también podría denotar cierta falta de profundización en lo que significa implantar el uso del PEL en clase y hacer que impregne toda la programación. De todas formas, los datos de las entrevistas revelan cómo a lo largo del curso se ha producido en ella un proceso de descubrimiento y conocimiento progresivo del PEL y sus posibilidades que le ha permitido formarse un criterio y dar opiniones fundamentadas. Estas percepciones de la profesora no son de extrañar en alguien que utiliza el PEL por primera vez. De hecho, en investigaciones previas sobre el uso del PEL en Europa, encontramos opiniones similares en una parte importante de los docentes (Schärer 2000, 2004, 2005, 2007 y 2008).

Nos parece interesante la constatación de que, un año después de haber terminado la experiencia, la profesora siga pensando que el PEL es una herramienta práctica y útil en el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación de la lengua y tenga el propósito de seguir utilizándolo en el futuro.

Comentarios

Hemos visto que tanto los alumnos como la profesora consideran que el PEL es una herramienta viable en tanto en cuanto su utilización no parece presentar complicaciones excesivas y la inversión de tiempo en relación con los beneficios obtenidos parece rentable. Además, hemos constatado que el itinerario propuesto en la figura 1 (Little y Perclová, 2003) es adecuado para nuestro contexto de enseñanza de ELE ya que permite un uso combinado de los tres componentes del PEL.

Nos gustaría matizar, no obstante, que el tiempo que invertimos en la elaboración y adaptación del PEL-ESDES 09/10 fue mayor de lo que esperábamos ya que, al principio, creíamos que se trataba de una herramienta acabada y lista para ser usada en nuestro contexto educativo, y, cuando nos dimos cuenta de que no era así, tuvimos que dedicar algún tiempo a la adaptación del documento y la traducción de los descriptores al inglés. Los testimonios de los alumnos y de la profesora muestran que esa adaptación facilitó enormemente la puesta en práctica del PEL en nuestro contexto de trabajo.

Además, la implementación del PEL no era posible sin invertir algún tiempo en la formación de la profesora. Nosotros dedicamos dos sesiones de una hora con un mes de distancia entre ellas y le encomendamos la lectura de un conjunto de material bibliográfico que nos parecía imprescindible para llevar a cabo el proyecto con conocimiento de causa (sección 3.5.1.). Las dificultades que se observaron durante el primer trimestre muestran que no fue suficiente y que deberíamos haber empleado más tiempo y más energías en la formación de la profesora que es, sin duda, un elemento clave para garantizar el éxito del PEL tal y como se ha comprobado en esta investigación.

Nuestra investigación confirma datos de estudios previos con el PEL (Schärer 2000, 2004, 2005, 2007 y 2008) en el sentido que éste funciona mejor

cuando está adaptado a la edad de los estudiantes, contextualizado y relacionado con el currículo en el que se enseña, y cuando se usa la lengua de los aprendices como apoyo para la comprensión de algunas partes del PEL como los descriptores. Asimismo se confirma que es necesaria una buena formación de los profesores para llevar el PEL al aula (Little y Perclová, 2003).

En resumen, como conclusión a la pregunta 1, podemos afirmar que el uso del PEL en el contexto de una clase de ELE con alumnos universitarios es viable en el sentido expresado en los criterios de evaluación (tabla 15), pero, si se quiere integrar plenamente en la programación del curso y desarrollar todas sus potencialidades, requiere tiempo y esfuerzo de preparación y seguimiento por parte del docente e implicación y trabajo por parte de los alumnos.

4.2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN N° 2: ¿Es el PEL una herramienta eficaz para la evaluación formativa de la expresión escrita en ELE con estudiantes universitarios?

Tal y como señalamos en el apartado 1.2.2., evaluación formativa es aquella en la que el alumno recibe retroalimentación, reflexiona, aprende a autorregular su aprendizaje y desarrolla formas de actuar según la retroalimentación recibida. En este estudio hemos intentado responder a varias preguntas relacionadas con la función formativa del PEL: ¿cómo se usan las diferentes secciones que componen el PEL a lo largo de un año académico? ¿Facilita el PEL la reflexión de los alumnos sobre su proceso de aprendizaje de la lengua y, en especial, de la expresión escrita? ¿Se puede usar el PEL como una herramienta de referencia para que el alumno pueda autoevaluarse en el estudio del ELE? Por último, ¿puede el PEL convertirse en una herramienta adecuada para integrar la retroalimentación que recibe del profesor en el proceso de enseñanza de la lengua?

La voz de los alumnos

Tanto los datos del cuestionario como los del grupo de discusión muestran que los alumnos perciben que el PEL es una herramienta útil para la evaluación formativa. En primer lugar, un amplio porcentaje de ellos valoran positivamente el uso de los descriptores de la *Biografía* como una herramienta que les ayuda a entender y a observar su progresión en el dominio de la expresión escrita. De hecho los utilizan para su autoevaluación como muestra el análisis de las páginas 24-29 de los PEL cumplimentados. Por otro lado, cuando se les pide que elijan sus mejores composiciones, justifican dicha selección utilizando no sólo criterios más o menos previsibles como son el contenido y el éxito, sino también otros que suponen una verdadera reflexión sobre la expresión escrita, como son la gramática, el proceso de escritura, el vocabulario y la estructura.

Además, los resultados del cuestionario muestran que hay un alto porcentaje de alumnos que ven en el PEL una herramienta útil para facilitar la

toma de conciencia de los procesos implicados en la expresión escrita como son la planificación, la revisión y la autoevaluación de las composiciones. Finalmente, el PEL es una herramienta con posibilidades para la evaluación formativa ya que, en muchos casos, favorece la modificación del concepto que el alumno tiene sobre la expresión escrita y sobre el camino a seguir para escribir bien e, incluso, aumenta la confianza que el estudiante tiene en sí mismo a la hora de abordar la expresión escrita.

La voz de la profesora

Desde el principio, la profesora muestra interés por el PEL como instrumento que favorece el aprendizaje y la evaluación formativa. En la entrevista de septiembre 2009 manifiesta su expectativa de que el PEL ayude a los alumnos a percibir su progreso a lo largo del tiempo. No obstante, en la entrevista realizada en abril de 2010 la profesora no está muy segura de que todos los alumnos hayan sacado partido al PEL. Esta entrevista refleja, asimismo, una cierta frustración ya que, en su opinión, solamente los alumnos más motivados obtienen beneficios formativos considerables.

Pese a esta pequeña decepción, sus declaraciones en la entrevista realizada un año después (junio 2011) confirman el valor que para ella tiene el PEL en la evaluación formativa ya que permite a los alumnos plantearse objetivos de aprendizaje y comprobar que dichos objetivos se van cumpliendo. Finalmente, el hecho de que la profesora sea partidaria de la introducción del PEL en todo el centro de enseñanza en el que trabajamos, ampliando su influencia a todas las materias de aprendizaje del ELE, ratifica que, como docente, percibe en el PEL una herramienta con gran valor formativo.

Comentarios

Varios trabajos previos sobre el uso del PEL insisten en la relevancia de esta herramienta como instrumento de evaluación formativa (Cassany *et al.*, 2004; Coste, 2007; Figueras, 2006; Little, 2005 y 2009; Little y Perclová, 2003; Schärer, 2000, 2004, 2005, 2007 y 2008). Los datos de nuestro estudio no hacen más que confirmar esta convicción. Las cuatro revisiones del PEL de todos los alumnos, que realizamos a mitad del primer trimestre y al final del primero, del segundo y del tercer trimestre, nos ayudaron a valorar cómo se

estaba implementando el proyecto en cada una de las clases. El primer análisis de estos documentos nos hizo constatar que había que realizar algunos ajustes en el aula para que los alumnos entendieran la importancia de dicha herramienta. Pero al final del primer trimestre ya percibimos que los alumnos usaban el PEL con una cierta familiaridad puesto que todos habían incluido todas las composiciones que se les había pedido. Del mismo modo, al final del 2º y del 3º trimestre constatamos que todos los alumnos seguían utilizando el PEL y que habían incluido las composiciones y los trabajos pedidos por la profesora. Pero lo más importante fue comprobar que, por una parte, eran capaces de justificar con criterio la selección de sus mejores composiciones, lo cual supone un avance en la toma de conciencia de lo que significa escribir bien y, por otra, utilizaban la retroalimentación codificada de la profesora para identificar y corregir sus fallos, lo cual indica que iban asumiendo la necesidad de implicarse personalmente en el control del propio aprendizaje.

Respecto al uso de los descriptores del PEL²⁶ como objetivos de aprendizaje, nuestra investigación muestra que tanto los alumnos como la profesora los perciben como adecuados para guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual confirma las opiniones de Morote y Labrador (2004), Escobar (2006) y Little (2009).

Asimismo nuestra investigación confirma que el PEL es una herramienta válida para el aprendizaje de la expresión escrita en L2 puesto que ayuda a los alumnos a tomar conciencia de la importancia de planificar el contenido global del texto, de usar estrategias para resolver problemas al escribir, como el diccionario, internet e incluso la ayuda de un compañero, de prestar atención a la forma tanto en el vocabulario como en la sintaxis y la estructura final del texto, y de revisar su composición para conseguir un texto de calidad (Carson, 2001; Cassany, 2004; Guasch, 2001; Hamp-Lyons, 2001; Herrera, 2005).

Otra de las áreas en las que nuestro estudio confirma hallazgos de investigaciones previas (Ellis, 2009; Ferris, 2003) es la retroalimentación del profesor. Los testimonios de los alumnos confirman que valoran el hecho de que la profesora les proporcione retroalimentación específica sobre los

²⁶ Véase el apartado 1.3.2.3.

aspectos que deben desarrollar y, por lo tanto, prefieren un sistema de corrección analítico a una corrección holística sin apenas comentarios.

En conclusión, pensamos que el PEL es una herramienta eficaz para la evaluación formativa puesto que los resultados de nuestro estudio muestran que, en general, los alumnos cumplen la mayor parte de los criterios de evaluación formativa que aparecen en la tabla 16, a saber:

- Tienen criterios para decidir qué saben hacer con la lengua (Autoevaluación).
- Tienen acceso a criterios explícitos (descriptores) que les ayudan a decidir qué quieren aprender.
- Son capaces de discriminar entre un trabajo bien hecho y otro de escasa calidad (Capacidad de selección).
- Planifican el contenido de las composiciones (Planificación).
- Revisan sus composiciones (Revisión).
- Muestran evidencias de reflexión sobre su aprendizaje (Reflexión).
- Están en situación de integrar la retroalimentación del profesor al disponer de tiempo y recursos para reflexionar e integrar la información nueva.

4.3. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN N° 3: ¿Es el PEL una herramienta adecuada para la evaluación sumativa de la expresión escrita en ELE con estudiantes universitarios?

La última pregunta de investigación explora las actitudes de los diferentes sujetos de la investigación ante la integración del PEL en la evaluación sumativa. En ese sentido nos preguntamos: ¿valoran los alumnos positivamente que se complemente el examen tradicional con herramientas como el PEL para establecer su calificación final? ¿Resulta fácil combinar en una calificación numérica la evaluación de los diferentes componentes del PEL? ¿Qué actitud tiene la profesora ante el uso del PEL en la evaluación sumativa?

La voz de los alumnos

Tal y como presentamos en el apartado 3.3.3., los resultados de los tres ítems del cuestionario que abordan el tema de la evaluación sumativa indican que los alumnos perciben de manera positiva el uso de herramientas como el PEL para complementar la información que se obtiene por medio de los exámenes y para conseguir que la evaluación se realice de forma más justa y fundamentada. Asimismo, el porcentaje asignado al PEL en la calificación final, 35%, se percibe por parte de los alumnos como adecuado.

En el grupo de discusión se evidenció que no estaba claro a qué correspondía exactamente el 35%. Unos pensaban que era solamente por ordenar las redacciones y por rellenar los cuadros de autoevaluación. Cuando aclaramos que el 35% implicaba la realización de todas las composiciones, su inclusión en el *Dossier* y la realización del resto de actividades de autoevaluación del *Pasaporte* y la *Biografía*, todos manifestaron que el 35% era una cuota razonable.

Independientemente del valor que se le pueda asignar al PEL en la evaluación de la materia, lo que es evidente es que, en opinión de los alumnos, el PEL es un instrumento útil en la evaluación sumativa, pero no debe ser utilizado como la única herramienta de evaluación. En ese sentido nuestro

estudio confirma la opinión de Hernández (2000) y Fleming (2007) y las conclusiones de estudios previos del PEL (véanse las tablas 8 y 9) sobre la conveniencia de usarlo como instrumento complementario del examen.

La voz de la profesora

El análisis de las entrevistas, que podemos encontrar en el apartado 4.5., nos indica que éste es el aspecto ante el que la profesora se muestra menos clara. Por una parte, valora positivamente las ventajas del uso del PEL puesto que facilita el proceso de evaluación y hace que ésta sea más justa y fundamentada. Por otra, tiene dudas a la hora de decidir cuál debe ser la contribución del PEL a la nota final.

Cuando se le pide que intente utilizar el PEL como herramienta de evaluación y se le da libertad para que decida el porcentaje a aplicarle, su propuesta es que todo el trabajo del PEL, incluyendo las composiciones, represente el 35% de la calificación final. Teniendo en cuenta que en su programación del año anterior, la realización de las composiciones ya suponía un 30% de la nota²⁷, el porcentaje asignado al resto de actividades de cumplimentación del PEL sería de un 5%.

Esta propuesta, independientemente de si se considera alto o bajo el porcentaje aplicado, puede valorarse como positiva puesto que muestra que es posible la integración del PEL como herramienta de evaluación sumativa en las programaciones de aula de los profesores.

Las demás entrevistas reflejan, no obstante, las dudas de la profesora al aplicar este sistema de evaluación: tiene claro que las composiciones deben tener un peso importante en la calificación final, pero no termina de estar convencida de que haya que darles una nota a los alumnos por cumplimentar los documentos del PEL. De hecho, la última entrevista realizada un año después de la experiencia de implementación del PEL, confirma que la profesora se declara partidaria de no utilizar el PEL para la evaluación sumativa.

²⁷ Véase la tabla 30.

Comentarios

Las dudas y vacilaciones de la profesora en torno a este tema se reflejan en la confusión mostrada por los alumnos en el apartado anterior. Conviene aclarar, no obstante, que esta confusión se circunscribe a la forma de concretar la contribución de la nota del PEL a la calificación final. La actitud básica de los estudiantes hacia el uso del PEL como instrumento de evaluación sumativa es claramente positiva, como muestran los resultados del análisis del cuestionario (recuérdese que el 70% de los estudiantes considera que el PEL ayuda a la profesora a evaluar de forma más justa y fundamentada). También la profesora comparte esta opinión, como hemos podido comprobar en el análisis de las entrevistas, aunque, por otra parte, teme que la utilización del PEL para la evaluación sumativa pueda hacer que los alumnos perciban el PEL como una carga más que como un estímulo. Pero cuando realmente surgen los problemas es cuando se trata de cuantificar el porcentaje que se le asigna al PEL en la calificación final.

Este hecho confirma que, como indican algunos autores (Kemp y Toperoff, 1998; Lunar, 2007; MacGinitie, 1993)²⁸, el uso del PEL para la evaluación sumativa de la expresión escrita presenta dificultades y limitaciones como las siguientes:

- No siempre resulta fácil combinar las puntuaciones de los diferentes apartados de un portafolio para llegar a una calificación final.
- Resulta bastante difícil mantener la fiabilidad de la observación de las carpetas.

Superar esas dificultades es un reto que hay que asumir si se quiere obtener resultados más satisfactorios. En el curso de la implementación de este proyecto hemos hecho alguna propuesta en esta dirección. Concretamente, al iniciar el segundo trimestre se introdujo una ficha de evaluación del PEL (anexo III) cuya utilización, por una parte, facilita la combinación de las puntuaciones de los diferentes apartados del PEL para llegar a una calificación final y, por otra, reduce los posibles problemas de fiabilidad al proporcionar criterios de evaluación claros. Es posible que, si se hubiera utilizado desde el principio esta

²⁸ Ver apartado 2.2.4.

ficha y se hubiera definido con claridad el porcentaje asignado al PEL en la calificación final, los problemas hubieran sido menores.

En todo caso, ajustándonos a los resultados de la investigación, hemos de concluir que la respuesta de la profesora a la tercera pregunta de investigación es ambigua, mientras que la de los estudiantes es claramente positiva y coincide con la de otros participantes en investigaciones previas que afirmaron que una de las ventajas de esta herramienta es que permite prescindir del examen o, al menos, dejar de considerarlo el elemento único o central de la evaluación (Schärer, 2000, 2004, 2005, 2007 y 2008) (Véase la tabla 17).

En definitiva, los resultados de esta investigación nos permiten afirmar que el PEL:

a. Es un instrumento viable para ser utilizado e integrado en la enseñanza de ELE a estudiantes universitarios, pero requiere un trabajo decidido para adaptarlo al contexto de enseñanza específico y una adecuada preparación previa del docente que lo ha de implementar en el aula.

b. Es un instrumento eficaz para realizar la evaluación formativa de la expresión escrita en ELE si se utilizan las diferentes secciones del mismo con rigor y se logra motivar a los alumnos.

c. Es una herramienta susceptible de ser integrada como parte de la evaluación sumativa de la expresión escrita en ELE, pero conviene tomar las decisiones precisas en cuanto a la forma de implementarla antes de presentarla a los alumnos.

4.4. IMPLICACIONES DEL ESTUDIO

Los resultados de esta investigación añaden evidencias sobre la utilidad del PEL como instrumento de evaluación demostrando que no sólo funciona en contextos escolares con niños o adolescentes, sino también en contextos universitarios con alumnos adultos, y que es adecuado para la evaluación de ELE.

Estos resultados pueden animar a otros docentes a experimentar con el PEL o a adoptarlo como herramienta de evaluación. Con ello estaríamos contribuyendo modestamente a extender la influencia del PEL, que nació con vocación de abarcar todo el espacio europeo, y a alcanzar algunos de los grandes objetivos que le asignó el Consejo de Europa: establecer un lenguaje común para hablar de las lenguas basado en la descripción clara y transparente de las competencias lingüísticas y las titulaciones, crear un documento acreditativo internacional, favorecer la movilidad en el espacio europeo, promover el interés por las lenguas y avanzar hacia un enfoque de la enseñanza-aprendizaje que aumente la responsabilidad del aprendiz y lo prepare para seguir aprendiendo de forma autónoma a lo largo de toda su vida.

Por otra parte, la experiencia que nos ha proporcionado la preparación y utilización del PEL con un grupo de estudiantes a lo largo de un curso y el trabajo de seguimiento y análisis que ha requerido la elaboración de este trabajo de investigación nos han permitido descubrir problemas y deficiencias y nos han hecho reflexionar para encontrar soluciones. Fruto de estas reflexiones son las siguientes consideraciones que presentamos en forma de sugerencias o recomendaciones para mejorar el uso del PEL, dirigidas a los docentes que en el futuro se planteen la utilización de esta herramienta. Se refieren a los siguientes aspectos:

a. Formación del docente

Uno de los problemas detectados fue la escasa preparación específica del docente para la utilización del PEL. Es importante que el profesor comprenda y

valore todo lo que implica trabajar con una herramienta como ésta. La formación o autoformación de los docentes que lo utilizan es clave para el éxito. En nuestro caso, esa formación se limitó a dos sesiones de una hora con la profesora en las que se presentó y se acordó el contenido del documento de trabajo y la lectura por parte de la profesora de algunos textos fundamentales para la puesta en práctica del mismo. Nos parece que ese esfuerzo formativo no fue suficiente. Habría que ampliarlo con algún tipo de curso o taller interactivo que incluyera actividades para conocer en profundidad los documentos y para integrar el PEL en la programación didáctica. Estos cursos deberían involucrar a los docentes en la preparación de actividades que sirvieran para ayudar a los alumnos a familiarizarse con el PEL. Asimismo sería aconsejable entrar en contacto con otros profesionales o centros que estén trabajando con el PEL e intercambiar experiencias.

b. Preparación del PEL

Tal y como hemos descrito en diferentes secciones, conviene que el docente seleccione un PEL validado en su país o para la lengua que enseña, lo adapte a su contexto de enseñanza e incluya fichas propias que le den un carácter personalizado al proyecto. En el proceso de selección y contextualización se debe tener en cuenta la edad del alumno, su lengua materna y el uso que se le va a dar, es decir, si el PEL se va a utilizar para una sola materia que se centra en una de las competencias del MCER como la expresión escrita, o para un programa completo de aprendizaje de una lengua. También conviene considerar la duración de la experiencia de trabajo con el PEL ya que no es lo mismo usarlo durante un año académico que durante un período de formación más largo.

c. Presentación del PEL a los alumnos

En la presentación del PEL a los alumnos conviene explicar lo que es el PEL, el origen y la expansión europea del proyecto, las razones por las que se va a introducir su uso y las ventajas de utilizarlo. Asimismo, conviene salir al paso de posibles reticencias explicando que se trata de una herramienta de aprendizaje y evaluación cuyo uso no presenta grandes dificultades y cuyos resultados, en términos de aprendizaje, compensan ampliamente el esfuerzo y

el tiempo invertidos. Se trata de despertar su interés y motivación para que se impliquen en el proyecto. Al mismo tiempo, se debe presentar algunas posibilidades de la evaluación formativa y explicarles que se trata de una herramienta que favorece la autorregulación del aprendizaje. Para este fin, se pueden usar las primeras fichas del *Pasaporte* (anexo I. PEL 1-7). Finalmente, nos parece pertinente explicar cómo vamos a evaluar el PEL y el porcentaje de la nota final que le vamos a asignar. Para ello se puede entregar una ficha con los criterios de evaluación del PEL similar a la que aparece en el anexo III.

d. Primeras sesiones de utilización del PEL

Otra dificultad encontrada en nuestra experiencia de implementación del PEL fue la falta de comprensión de lo que significa el PEL por una parte de los sujetos y, como consecuencia, la escasa motivación y entusiasmo que mostraban en la realización de algunas de las tareas; las hacían de prisa, sin profundizar, y a remolque, a instancias de la profesora. Este problema, junto con la dificultad intrínseca que supone la autoevaluación cuando no se tiene experiencia previa, representan obstáculos importantes que el docente debe prevenir preparando estrategias encaminadas a superarlos. En este sentido, conviene organizar actividades guiadas, como las que proponen Little y Perclová (2003) y Escobar (2006), dirigidas a facilitar la comprensión de los descriptores, la negociación de los objetivos y a familiarizar a los alumnos con las tareas de autoevaluación y coevaluación entre compañeros. Estas tareas deben ser de dificultad progresiva y diseñadas de manera que permitan a los alumnos obtener resultados palpables, lo cual incidirá en acrecentar su motivación. Este tipo de actividades contribuirá a lograr que los alumnos tomen conciencia de que trabajar con el PEL no consiste en rellenar más o menos mecánicamente unos documentos, sino que lo importante es el trabajo de reflexión y discusión necesarios para rellenarlos con sentido utilizando el PEL para clarificar los objetivos y para planificar, monitorizar y evaluar el propio aprendizaje.

En las primeras sesiones de trabajo con el PEL, parece importante que el docente acompañe al alumno en la realización de las fichas seleccionadas. Una opción sería realizar una evaluación previa con algunas de las actividades del *Pasaporte* (anexo I. PEL 9 y 10) y con una evaluación global de las lenguas

que conoce (anexo I. PEL 8 y 11-16). En otras sesiones se podría presentar la *Biografía* y realizar una autoevaluación de cada una de las destrezas, al mismo tiempo que se plantean objetivos de aprendizaje a corto y medio plazo (anexo I. PEL 19-33). Finalmente se puede explicar que el *Dossier* (anexo I. PEL 34-43) debe incluir todos los trabajos realizados que el profesor y el alumno consideren pertinentes y que al final de cada período el alumno tendrá que seleccionar sus mejores trabajos y explicar las razones por las que los ha elegido (anexo I. PEL 39).

e. Seguimiento de la implementación del PEL

De forma regular, el profesor deberá verificar que el alumno utiliza el PEL, para lo cual puede emplear diversas estrategias: proponer actividades incluidas en la *Biografía* sobre estrategias de aprendizaje (anexo I. PEL 21-23), propiciar una autoevaluación de los objetivos conseguidos (anexo I. PEL 24-32) y asegurarse de que los trabajos se incluyen en el *Dossier* de manera ordenada (anexo I. PEL 34-38). Sería deseable que en el *Dossier* se incluyesen no sólo las versiones finales de las composiciones, sino también los borradores previos, que dejan constancia de las distintas fases del proceso antes de llegar al producto final. Esto podría servir de estímulo para que los alumnos abordaran con más profundidad la tarea de planificar, textualizar y revisar sus escritos y, así, intentar superar el déficit de atención a estos procesos que caracteriza a los escritores en L2. Se debe, también, motivar a los alumnos para que, además de utilizar el PEL en el aula, lo usen de forma autónoma fuera de la clase e incluyan trabajos no exigidos por el profesor que le darán al *Dossier* un carácter más personal. La selección de sus mejores trabajos puede ser una actividad a realizar al final de cada período de evaluación (anexo I. PEL 39-43).

f. Evaluación y retroalimentación

Si las condiciones de enseñanza lo permiten, la realización de sesiones de tutoría individual es, posiblemente, el mejor método para acompañar al alumno en su aprendizaje y en la utilización del PEL. Si las condiciones de enseñanza no favorecen esta posibilidad, el profesor siempre puede dedicar una parte de la clase a hacer un seguimiento individual del trabajo de cada

alumno con el PEL. En cualquiera de los casos, una evaluación del PEL acompañada de algún comentario por parte del profesor facilitará la orientación al alumno sobre cómo está utilizando esta herramienta (anexo III). Por otro lado, y en función de la madurez y de las características de los alumnos, se podría hacer una coevaluación del PEL en parejas o pequeños grupos a partir de la ficha de evaluación del PEL. Esa evaluación podría contrastarse con la del profesor y facilitaría el diálogo y la reflexión sobre el PEL.

g. Últimas sesiones de utilización del PEL

Al finalizar el período de enseñanza y aprendizaje, se puede reservar algún tiempo para, en cierto modo, cerrar el ciclo haciendo una última autoevaluación con el *Pasaporte* (anexo I. PEL 11-16), anotando los certificados y acreditaciones conseguidos así como los exámenes oficiales realizados (anexo I. PEL 17 y 18). En la *Biografía* se puede rellenar la ficha de planes de futuro (anexo I. PEL 33).

Todo este proceso debe estar orientado a conseguir una mayor implicación de los alumnos en la evaluación, es decir, a aumentar el peso y la calidad de la autoevaluación, que les llevará paulatinamente a autorregular su aprendizaje y adquirir, así, una mayor autonomía.

Estas son unas sugerencias derivadas de nuestra experiencia pero que en ningún caso pretenden convertirse en una guía de obligado seguimiento, ya que el PEL nació con vocación de favorecer la reflexión y la creatividad en la enseñanza de la L2 y, por lo tanto, el docente o, en su caso, los equipos de profesores, pueden encontrar otras fórmulas de implementación que sean coherentes con los principios del PEL y que se adapten mejor a su contexto de enseñanza de la L2 (Coste, 2007).

Terminamos este trabajo con una sensación agrídulce: por una parte sentimos la satisfacción de haber cubierto los objetivos de investigación y de haber tenido la oportunidad de experimentar con el uso de una potente herramienta de trabajo; por otra parte nos queda el pesar de no haber podido aprovechar todas sus potencialidades. Un año académico no es suficiente para lograrlo, como atestiguan los resultados de los estudios experimentales realizados hasta el momento; apenas permite iniciarse en su utilización y

empezar a ver los primeros resultados. Se necesitaría más tiempo para, una vez familiarizados con la herramienta, poder profundizar en aspectos tan importantes como la autoevaluación o el seguimiento interactivo de los procesos de planificación, textualización y revisión, entre otros. Éste es un reto que se nos presenta de cara al futuro y que intentaremos afrontar si disponemos de tiempo y ocasión.

Finalmente, toda investigación abre nuevos interrogantes. Un principio general de didáctica de la lengua afirma que conviene trabajar las diferentes habilidades de forma integrada ya que el desarrollo de cada una potencia el desarrollo de las demás, lo cual produce en los aprendices una sensación de progreso y les permite tomar conciencia de la relación que existe entre las distintas destrezas. La naturaleza de la investigación que hemos realizado requería acotar el tema para poder abordarlo en profundidad, lo cual nos ha obligado a centrar nuestro estudio en la expresión escrita. Nos preguntamos cuáles habrían sido los resultados si el estudio hubiera cubierto todas las destrezas combinadas. En cualquier caso, sea de forma integrada o por separado, sería interesante que en el futuro se hicieran más investigaciones sobre las posibilidades de uso del PEL en las otras destrezas recogidas en el MCER. Asimismo sería útil que se estudiara cómo usar el PEL en la evaluación formativa y sumativa con estudiantes de otras edades y en otros contextos.

Todo ello redundaría en un conocimiento más profundo de las posibilidades didácticas de esta herramienta y, en último término, contribuiría a ampliar y mejorar los recursos y las técnicas didácticas al servicio de la enseñanza, aprendizaje y evaluación en L2.

ANEXOS



PORTFOLIO EUROPEO DE LAS LENGUAS

Clase de Composición

Curso 2009-2010

Nombre _____

Apellido _____

INDICE

Portada	1
Índice.....	2
Carta presentación proyecto.....	3
Objetivos generales del PEL.....	4
PEL I PASAPORTE DE LENGUAS.....	5
Pasaporte de lenguas / Language Passport.....	6
Introducción Pasaporte / Language Passport presentation.....	7
Perfil de Competencias Lingüísticas / Profile of Language Skills.....	8
Experiencias de aprendizaje donde no se habla el idioma.....	9
Experiencias de aprendizaje donde se habla el idioma.....	10
Escala global MCER.....	11
Common European Framework Global Scale.....	12
Cuadro de autoevaluación MCER.....	13
Self-assessmentgrid.....	15
Certificados y acreditaciones.....	17
Descripción de los exámenes.....	18
PEL II BIOGRAFÍA LINGÜÍSTICA.....	19
Historial lingüístico.....	20
Aprender a aprender.....	21
Actividades de aprendizaje.....	23
Tabla de descriptores para la evaluación: Escribir A1.....	24
Tabla de descriptores para la evaluación: Escribir A2.....	25
Tabla de descriptores para la evaluación: Escribir B1.....	26
Tabla de descriptores para la evaluación: Escribir B2.....	27
Tabla de descriptores para la evaluación: Escribir C1.....	28
Tabla de descriptores para la evaluación: Escribir C2.....	29
Writing A1	30
Writing A2	30
Writing B1	30
Writing B2	31
Writing C1	32
Writing C2	32
Planes de futuro.....	33
PEL III DOSSIER.....	34
Diario Gira.....	35
Composición. Producto inicial.....	36
Composición. Producto final.....	37
Resumen libro lectura.....	38
Mis mejores trabajos escritos.....	39
Selección trabajos audio/vídeo.....	40
Selección trabajos multimedia/Internet.....	41
Selección materiales utilizados: Lecturas.....	42
Selección de materiales utilizados: audio/video.....	43



Estimado alumno del curso 2009-2010:

Por medio de estas líneas quisiera presentarte el documento que tienes en tus manos y explicarte cuál es su finalidad.

Se trata del Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL). El PEL es un documento creado por la Comisión Europea y adaptado a España por el Ministerio de Educación y Ciencia que pretende ayudar al alumno en el aprendizaje de una lengua. Se basa en unos parámetros o escalas que son reconocidas en toda Europa gracias al *Marco Común Europeo de Referencia para la Enseñanza de las Lenguas*, documento que fue publicado en España en el año 2002.

El PEL consta de tres partes:

1. **Pasaporte:** Básicamente en esta sección podrás presentar tu nivel de conocimiento de todas las lenguas que conoces.
2. **Biografía Lingüística:** En esta sección podrás presentar tu evolución en el aprendizaje del Español. Dispondrás de un espacio para reflexionar sobre cómo estás aprendiendo la lengua.
3. **Dossier:** Esta será la sección que más trabajaremos durante este curso ya que te permitirá incluir todos los trabajos escritos de la clase de Composición, aunque también podrás incluir otros documentos escritos que realices en otras clases (diarios de gira, proyectos, etc.). Será muy importante la selección que hagas cada trimestre de tus mejores trabajos y la explicación de por qué has elegido dichos trabajos.

Nos parece que esta herramienta puede serte de utilidad para un estudio reflexivo y autónomo del español, con lo que se convertirá en un complemento ideal para las clases a las que asistirás. Asimismo esperamos que el PEL te ayude en la evaluación y en el progreso de tu expresión escrita.

Finalmente nos gustaría informarte de que todo este proceso servirá de base para una investigación que estoy realizando como parte de mis estudios de doctorado en la Universidad de Valencia en el programa Didáctica de la Lengua y la Literatura. Por ello, te agradezco de antemano tu disponibilidad para que pueda analizar tu PEL en diferentes momentos a lo largo del curso. Asimismo, me gustaría contar con tu permiso y tu colaboración para realizar grabaciones en video de algunas sesiones de clase en las que se trabaje con el PEL y para realizar algunas entrevistas individuales y/o grupales que serán asimismo grabadas y usadas como parte de mi investigación.

Para terminar me gustaría agradecer a la profesora Chelo Castro, sin cuya disponibilidad sería imposible esta investigación.

Sagunto, septiembre 2009.

Juan Antonio López de la Torre
direccion@esde-s.org

PEL 3

PORTFOLIO EUROPEO DE LAS LENGUAS

El Portfolio europeo de las lenguas para adultos es un documento promovido por el Consejo de Europa y se basa en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Tiene dos funciones principales: Informar sobre la competencia lingüística y las experiencias interculturales del titular y ayudarlo para que su proceso de aprendizaje de idiomas sea más efectivo.

Consta de tres secciones: el *Pasaporte de lenguas*, la *Biografía lingüística* y el *Dossier*.

El *Portfolio europeo de las lenguas* pretende

- facilitar la movilidad en Europa a través de certificaciones claras, reconocibles y homologables;
- destacar la importancia del plurilingüismo y el pluriculturalismo así como contribuir al mutuo entendimiento en Europa;
- estimular el aprendizaje de idiomas;
- promover la autonomía en el aprendizaje y la capacidad de autoevaluación.

El *Portfolio europeo de las lenguas* ayuda

al titular a:

- describir y valorar su competencia lingüística con relación a los niveles comunes del Consejo de Europa;
- documentar y reflexionar sobre su aprendizaje de idiomas dentro y fuera del sistema educativo así como sobre sus experiencias interculturales;
- determinar sus propios objetivos y organizar su futuro aprendizaje;
- informar de su competencia en distintos idiomas; por ejemplo, cuando cambia de centro educativo, inicia un curso de idiomas, participa en un programa de intercambio o solicita un trabajo.

a profesores e instituciones educativas a:

- identificar las necesidades y motivaciones de los titulares, fijar con ellos objetivos y desarrollar programas de aprendizaje;
- tener información sobre el aprendizaje de idiomas y las experiencias lingüísticas previas de cada titular, tanto dentro como fuera del sistema educativo;
- valorar y documentar de manera clara la competencia del titular;
- clasificar los certificados con arreglo a la escala de niveles del Marco común europeo de referencia para las lenguas;
- describir sus programas de enseñanza y acreditar experiencias de aprendizaje de idiomas.

a empresas e instituciones a:

- hacerse una idea clara de la competencia lingüística de sus empleados o aspirantes y aprovechar mejor las capacidades de los mismos en este campo;
- concretar los requisitos lingüísticos que debe cumplir su personal y desarrollar cursos de perfeccionamiento y reciclaje, tanto internos como externos;
- acreditar el uso de otros idiomas que hace su personal en el trabajo, así como la estancia de sus empleados en el extranjero por motivos profesionales.

esdes
escuela superior de español · sagunto



PEL I

PASAPORTE DE LENGUAS

Curso 2009-2010

Nombre _____

Apellido _____

PEL 5



CONSEJO DE EUROPA COUNCIL OF EUROPE

Portfolio Europeo de las Lenguas

European Language Portfolio

Pasaporte de lenguas Language Passport



PEL 6

El Consejo de Europa es una organización intergubernamental con sede permanente en Estrasburgo, Francia. Su misión es promover la unidad del continente y garantizar la dignidad de los ciudadanos europeos asegurando el respeto por nuestros valores fundamentales: la democracia, los derechos humanos y el estado de derecho.

Entre sus objetivos principales se encuentra el de promover una identidad cultural europea y desarrollar el mutuo entendimiento entre los pueblos de diferentes culturas. En este contexto el Consejo de Europa está coordinando la introducción del Portfolio Europeo de las Lenguas para apoyar y reconocer el aprendizaje de idiomas y las experiencias interculturales de todo tipo.

Contactar:

Departamento de Política Lingüística DG IV
Consejo de Europa, Estrasburgo, Francia
<http://www.coe.int/portfolio>
©2000 Consejo de Europa, Estrasburgo, Francia.

Este Pasaporte de lenguas es parte del Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) expedido por:
MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. ESPAÑA
<http://aplicaciones.mec.es/programas-europeos>

Pasaporte de Lenguas

Este documento es para hacer constar las capacidades, certificados y experiencias vividas en diferentes lenguas del titular. Forma parte del Portfolio Europeo de las Lenguas, el cual incluye un Pasaporte de lenguas, una Biografía de lenguas y un Dossier, que contiene los materiales que documentan e ilustran las experiencias interculturales y las competencias adquiridas. Las capacidades lingüísticas se describen según los niveles de competencia presentados en el documento "Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación". La escala se encuentra en este Pasaporte de lenguas (Cuadro de autoevaluación).

Este Pasaporte de Lenguas está recomendado para usuarios adultos (16 +).

El Pasaporte contiene la lista de lenguas en las que el titular tiene alguna competencia. Consta de:

- Una descripción de las competencias lingüísticas basada en el Marco común europeo de referencia para las lenguas.
- un listado de las experiencias lingüísticas e interculturales.
- un registro de certificados y acreditaciones.

Para mayor información relativa a los niveles de competencia en diferentes lenguas, consultar la página web del Consejo de Europa:
<http://www.coe.int/lang>
o visite la página web del MCED.

Este modelo se ajusta a los Principios y Directrices comunes. COMITÉ DIRECTIVO DE EDUCACIÓN – COMITÉ DE VALIDACIÓN PEL
Portfolio Europeo de las Lenguas: Modelo acreditado N° 59.2004
CONSEJO DE EUROPA
Concedido a
Nombre _____
Firma _____

The Council of Europe is an intergovernmental organisation with its permanent headquarters in Strasbourg, France. Its primary goal is to promote the unity of the continent and guarantee the dignity of the citizens of Europe by ensuring respect for our fundamental values: democracy, human rights and the rule of law.

One of its main aims is to promote awareness of a European cultural identity and to develop mutual understanding among people of different cultures. In this context the Council of Europe is coordinating the introduction of a European Language Portfolio to support and give recognition to language learning and intercultural experiences at all levels.

Contact:

Language Policy Division Directorate General IV
Council of Europe, Strasbourg, France
<http://www.coe.int/portfolio>
©2000 Council of Europe, Strasbourg, France

This Language Passport is part of the European Language Portfolio (ELP) issued by:
MINISTRY OF EDUCATION, CULTURE AND SPORTS. SPAIN
<http://aplicaciones.mec.es/programas-europeos>

Language Passport

This document is a record of language skills, qualifications and experiences. It is part of a European Language Portfolio, which consists of a Passport, a Language Biography and a Dossier containing materials which document and illustrate experiences and achievements. Language skills are defined in terms of levels of proficiency presented in the document 'A Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. The scale is illustrated in this Language Passport (Selfassessment grid).

This Language Passport is recommended for adult users (16+).

The Language Passport lists the languages that the holder has some competence in. The contents of this Language Passport are as follows:

- profile of language skills in relation to the Common European Framework.
- résumé of language learning and intercultural experiences.
- record of language certificates and diplomas.

For further information, guidance and the levels of proficiency in a range of languages, consult the Council of Europe web site:

<http://coe.int/lang>
or visit the web site:
<http://aplicaciones.mec.es/programas-europeos>

This model conforms to common Principles and Guidelines. STEERING COMMITTEE FOR EDUCATION - ELP VALIDATION COMMITTEE
European Language Portfolio: accredited model N° 59.2004

COUNCIL OF EUROPE
Awarded to

PEL 7

Perfil de las competencias lingüísticas
 Profile of Language Skills

Fecha: _____

Lengua(s) materna(s) _____

Mother-tongue(s) _____

Otros idiomas _____

Other languages _____

Autoevaluación

Self-assessment

Idioma/language _____

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Escuchar Listening						
Conversar Spoken interaction						
Escribir Writing						
Leer Reading						
Hablar Spoken production						

Idioma/language _____

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Escuchar Listening						
Conversar Spoken interaction						
Escribir Writing						
Leer Reading						
Hablar Spoken production						

Idioma/language _____

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Escuchar Listening						
Conversar Spoken interaction						
Escribir Writing						
Leer Reading						
Hablar Spoken production						

Experiencias de aprendizaje de idiomas e interculturales
Aprendizaje y uso del idioma en un país/región donde no se habla el idioma

Impreso 1
Pasaporte

Idioma: _____

Tipo de experiencia (Marque las casillas oportunas):

Curso de idiomas: Centros de idiomas
 Centros de adultos
 Formación en el centro de trabajo

Utilización del idioma en el trabajo o por motivos profesionales

Contacto regular con hablantes de la lengua: Conversación
 Correspondencia
 Hospedar a un hablante de la lengua en
 cuestión

Otros: _____

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, adjunte una fotocopia.

Fecha:

PEL 9

Experiencias de aprendizaje de idiomas e interculturales

Estancia en un país/región donde se habla el idioma

Impreso 2
Pasaporte

Idioma: _____

Tipo de experiencia (Marque las casillas oportunas):

Asistencia a curso de idiomas: General
 Intensivo
 Con fines específicos

Uso del idioma por estudios o cursos de formación

Uso del idioma en el trabajo

Otros: _____

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, adjunte una fotocopia.

Fecha:

PEL 10

Escala global

Impreso 3
Pasaporte

Idioma:

Cuadro 1. Niveles comunes de referencia: escala global

Usuario competente	C2	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
	C1	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
Usuario independiente	B2	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
	B1	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
Usuario básico	A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.) Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

Creo que mi nivel de español es:

Fecha	Nivel					
_____	A1	A2	B1	B2	C1	C2
_____	A1	A2	B1	B2	C1	C2
_____	A1	A2	B1	B2	C1	C2
_____	A1	A2	B1	B2	C1	C2
_____	A1	A2	B1	B2	C1	C2
_____	A1	A2	B1	B2	C1	C2
_____	A1	A2	B1	B2	C1	C2

Global Scale

Proficient	C2	Can understand with ease virtually everything heard or read. Can summarise information from different spoken and written sources, reconstructing arguments and accounts in a coherent presentation. Can express him/herself spontaneously, very fluently and precisely, differentiating finer shades of meaning even in more complex situations.	
	User	C1	Can understand a wide range of demanding, longer texts, and recognise implicit meaning. Can express him/herself fluently and spontaneously without much obvious searching for expressions. Can use language flexibly and effectively for social, academic and professional purposes. Can produce clear, well-structured, detailed text on complex subjects, showing controlled use of organisational patterns, connectors and cohesive devices.
Independent	User	B2	Can understand the main ideas of complex text on both concrete and abstract topics, including technical discussions in his/her field of specialisation. Can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with native speakers quite possible without strain for either party. Can produce clear, detailed text on a wide range of subjects and explain a viewpoint on a topical issue giving the advantages and disadvantages of various options.
	User	B1	Can understand the main points of clear standard input on familiar matters regularly encountered in work, school, leisure, etc. Can deal with most situations likely to arise whilst travelling in an area where the language is spoken. Can produce simple connected text on topics which are familiar or of personal interest. Can describe experiences and events, dreams, hopes & ambitions and briefly give reasons and explanations for opinions and plans.
Basic	User	A2	Can understand sentences and frequently used expressions related to areas of most immediate relevance (e.g. very basic personal and family information, shopping, local geography, employment). Can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar and routine matters. Can describe in simple terms aspects of his/her background, immediate environment and matters in areas of immediate need.
	User	A1	Can understand and use familiar everyday expressions and very basic phrases aimed at the satisfaction of needs of a concrete type. Can introduce him/herself and others and can ask and answer questions about personal details such as where he/she lives, people he/she knows and things he/she has. Can interact in a simple way provided the other person talks slowly and clearly and is prepared to help.

HABLAR		COMPRENDER											
Expresión oral		Interacción oral	Comprensión de lectura		Comprensión auditiva		A1	A2	B1	B2	C1	C2	
Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas que conozco.		Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta y me ayude a formular lo que intento decir. Planteo y contesto preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.	Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque por lo general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo.		Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios y comprando cartas personales breves y sencillas.		Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.		Comprendo frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo). Soy capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos.	Comprendo las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etc. Comprendo la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales o asunto de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente	Comprendo discursos y conferencias extensos e incluso sigo líneas de argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido. Comprendo casi todas las noticias de la televisión y los programas sobre temas actuales. Comprendo la mayoría de las películas en las que se habla en un nivel de lengua estándar.	Comprendo textos largos y complejos de carácter literario o basados en hechos, apreciando distinciones de estilo. Comprendo artículos especializados e instrucciones técnicas largas, aunque no se relacionen con mi especialidad.	No tengo ninguna dificultad para comprender cualquier tipo de lengua hablada, tanto en conversaciones en vivo como en discursos retrasmittidos, aunque se produzcan a una velocidad de hablante nativo, siempre que tenga tiempo para familiarizarme con el acento.
Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual o el último que tuve.		Sé desenvolverse en casi todas las situaciones que se me presentan cuando viajo donde se habla esa lengua. Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales).	Sé desenvolverme en casi todas las situaciones que se me presentan cuando viajo donde se habla esa lengua. Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales).		Comprendo textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionado con el trabajo. Comprendo la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.		Comprendo casi todas las noticias de la televisión y los programas sobre temas actuales. Comprendo la mayoría de las películas en las que se habla en un nivel de lengua estándar.		Comprendo discursos extensos e incluso cuando no están estructurados con claridad y cuando las relaciones están sólo implícitamente, comprendo sin mucho esfuerzo los programas de televisión y las películas.	Soy capaz de leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos. Comprendo la prosa literaria contemporánea.	Comprendo discursos largos y complejos de carácter literario o basados en hechos, apreciando distinciones de estilo. Comprendo artículos especializados e instrucciones técnicas largas, aunque no se relacionen con mi especialidad.	Comprendo discursos extensos e incluso cuando no están estructurados con claridad y cuando las relaciones están sólo implícitamente, comprendo sin mucho esfuerzo los programas de televisión y las películas.	Comprendo discursos extensos e incluso cuando no están estructurados con claridad y cuando las relaciones están sólo implícitamente, comprendo sin mucho esfuerzo los programas de televisión y las películas.
Presento descripciones claras y detalladas de una amplia serie de temas relacionados con mi especialidad. Sé explicar un punto de vista sobre un tema exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones.		Presento descripciones claras y detalladas sobre temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión apropiada.	Presento descripciones claras y detalladas sobre temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión apropiada.		Soy capaz de leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos. Comprendo la prosa literaria contemporánea.		Comprendo casi todas las noticias de la televisión y los programas sobre temas actuales. Comprendo la mayoría de las películas en las que se habla en un nivel de lengua estándar.		Comprendo discursos extensos e incluso cuando no están estructurados con claridad y cuando las relaciones están sólo implícitamente, comprendo sin mucho esfuerzo los programas de televisión y las películas.	Comprendo discursos extensos e incluso cuando no están estructurados con claridad y cuando las relaciones están sólo implícitamente, comprendo sin mucho esfuerzo los programas de televisión y las películas.	Comprendo discursos extensos e incluso cuando no están estructurados con claridad y cuando las relaciones están sólo implícitamente, comprendo sin mucho esfuerzo los programas de televisión y las películas.	Comprendo discursos extensos e incluso cuando no están estructurados con claridad y cuando las relaciones están sólo implícitamente, comprendo sin mucho esfuerzo los programas de televisión y las películas.	Comprendo discursos extensos e incluso cuando no están estructurados con claridad y cuando las relaciones están sólo implícitamente, comprendo sin mucho esfuerzo los programas de televisión y las películas.
Presento descripciones o argumentos de forma clara y fluida y con un estilo que es adecuado al contexto y con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordartas.		Presento descripciones o argumentos de forma clara y fluida y con un estilo que es adecuado al contexto y con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordartas.	Presento descripciones o argumentos de forma clara y fluida y con un estilo que es adecuado al contexto y con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordartas.		Soy capaz de leer con facilidad prácticamente todas las formas de lengua escrita, incluyendo textos abstractos estructurales o lingüísticamente complejos como, por ejemplo, manuales, artículos especializados y obras literarias.		Comprendo casi todas las noticias de la televisión y los programas sobre temas actuales. Comprendo la mayoría de las películas en las que se habla en un nivel de lengua estándar.		Comprendo discursos extensos e incluso cuando no están estructurados con claridad y cuando las relaciones están sólo implícitamente, comprendo sin mucho esfuerzo los programas de televisión y las películas.	Comprendo discursos extensos e incluso cuando no están estructurados con claridad y cuando las relaciones están sólo implícitamente, comprendo sin mucho esfuerzo los programas de televisión y las películas.	Comprendo discursos extensos e incluso cuando no están estructurados con claridad y cuando las relaciones están sólo implícitamente, comprendo sin mucho esfuerzo los programas de televisión y las películas.	Comprendo discursos extensos e incluso cuando no están estructurados con claridad y cuando las relaciones están sólo implícitamente, comprendo sin mucho esfuerzo los programas de televisión y las películas.	Comprendo discursos extensos e incluso cuando no están estructurados con claridad y cuando las relaciones están sólo implícitamente, comprendo sin mucho esfuerzo los programas de televisión y las películas.

	Expresión oral	Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas que conozco.	Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual o el último que tuve.	Se entazan frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones. Puedo explicar y justificar brevemente mis opiniones y proyectos. Sé narrar una historia o relato, la trama de un libro o película y puedo describir mis reacciones.	Presento descripciones claras y detalladas de una amplia serie de temas relacionados con mi especialidad. Sé explicar un punto de vista sobre un tema exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones.	Presento descripciones claras y detalladas sobre temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión apropiada.	Presento descripciones o argumentos de forma clara y fluida y con un estilo que es adecuado al contexto y con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas.
ESCRIBIR	Expresión escrita	Soy capaz de escribir postales cortas y sencillas, por ejemplo para enviar felicitaciones. Sé rellenar formularios con datos personales, por ejemplo mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección en el formulario del registro de un hotel.	Soy capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a mis necesidades inmediatas. Puedo escribir cartas personales muy sencillas, por ejemplo agradeciendo algo a alguien.	Soy capaz de escribir textos sencillos y bien entlazados sobre temas que me son conocidos o de interés personal. Puedo escribir cartas personales que describen experiencias e impresiones.	Soy capaz de escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con mis intereses. Puedo escribir redacciones o informes transmitiendo información o proponiendo motivos que apoyen o refuten un punto de vista concreto. Sé escribir cartas que destacan la importancia que le doy a determinados hechos y experiencias.	Soy capaz de expresarme en textos claros y bien estructurados exponiendo puntos de vista con cierta extensión. Puedo escribir sobre temas complejos en cartas, redacciones o informes resaltando lo que considero que son aspectos importantes. Seleccióno el estilo apropiado para los lectores a los que van dirigidos mis escritos.	Soy capaz de escribir textos claros y fluidos en un estilo apropiado. Puedo escribir cartas, informes o artículos complejos que presentan argumentos con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas. Escribo resúmenes y reseñas de obras profesionales o literarias.

Council of Europe / Conseil de l'Europe

Creo que mi nivel de español es:

Fecha _____ Competencia _____ Nivel A1-A2-B1-B2-C1-C2

_____ Comprensión auditiva _____ Comprensión de lectura _____ Interacción oral _____ Expresión oral _____ Expresión escrita _____
 _____ Comprensión auditiva _____ Comprensión de lectura _____ Interacción oral _____ Expresión oral _____ Expresión escrita _____
 _____ Comprensión auditiva _____ Comprensión de lectura _____ Interacción oral _____ Expresión oral _____ Expresión escrita _____
 _____ Comprensión auditiva _____ Comprensión de lectura _____ Interacción oral _____ Expresión oral _____ Expresión escrita _____
 _____ Comprensión auditiva _____ Comprensión de lectura _____ Interacción oral _____ Expresión oral _____ Expresión escrita _____
 _____ Comprensión auditiva _____ Comprensión de lectura _____ Interacción oral _____ Expresión oral _____ Expresión escrita _____

SPEAKING		UNDERSTANDING											
Spoken production	Spoken interaction	Reading		Listening									
		I can use simple phrases and sentences to describe where I live and people I know.	I can use a series of phrases and sentences to describe in simple terms my family and other people, living conditions, my educational background and my present or most recent job.	I can connect phrases in a simple way in order to describe experiences and events, my dreams, hopes and ambitions. I can briefly give reasons and explanations for opinions and plans. I can narrate a story or relate the plot of a book or film and describe my reactions.	I can present clear, detailed descriptions on a wide range of subjects related to my field of interest. I can explain a viewpoint on a topical issue giving the advantages and disadvantages of various options.	I can present clear, detailed descriptions of complex subjects integrating sub-points and rounding off with an appropriate conclusion.	I can present a clear, smoothly-flowing description or argument in a style appropriate to the context and with an effective logical structure which helps the recipient to notice and remember significant points.	A1	A2	B1	B2	C1	C2
I can interact in a simple way provided the other person is prepared to repeat or rephrase things at a slower rate of speech and help me formulate what I'm trying to say. I can ask and answer simple questions in areas of immediate need or on very familiar topics.	I can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar topics and activities. I can handle very short social exchanges, even though I can't usually understand enough to keep the conversation going myself.	I can deal with most situations likely to arise whilst travelling in an area where the language is spoken. I can enter unprepared into conversation on topics that are familiar, of personal interest or pertinent to everyday life (e.g. family, hobbies, work, travel and current events).	I can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with native speakers quite possible. I can take an active part in discussion in familiar contexts, accounting for and sustaining my views.	I can express myself fluently and spontaneously without much obvious searching for expressions. I can use language flexibly and effectively for social and professional purposes. I can formulate ideas and opinions with precision and relate my contribution skilfully to those of other speakers.	I can take part effortlessly in any conversation or discussion and have a good familiarity with idiomatic expressions and colloquialisms. I can express myself fluently and convey finer shades of meaning precisely. If I do have a problem I can backtrack and restructure around the difficulty so smoothly that other people are hardly aware of it.	I can recognize familiar words and very basic phrases concerning myself, my family and immediate concrete surroundings when people speak slowly and clearly	I can understand phrases and the highest frequency vocabulary related to areas of most immediate personal relevance (e.g. very basic personal and family information, shopping, local area, employment). I can catch the main point in short, clear, simple messages and announcements.	I can understand the main points of clear standard speech on familiar matters regularly encountered in work, school, leisure, etc. I can understand the main point of many radio or TV programmes on current affairs or topics of personal or professional interest when the delivery is relatively slow and clear.	I can read very short, simple texts. I can find specific, predictable information in simple everyday material such as advertisements, prospectuses, menus and timetables and I can understand short simple personal letters.	I can understand texts that consist mainly of high frequency everyday or job-related language. I can understand the description of events, feelings and wishes in personal letters.	I can read articles and reports concerned with contemporary problems in which the writers adopt particular attitudes or viewpoints. I can understand contemporary literary prose.	I can understand long and complex factual and literary texts, appreciating distinctions of style. I can understand specialised articles and longer technical instructions, even when they do not relate to my field.	I can read with ease virtually all forms of the written language, including abstract, structurally or linguistically complex texts such as manuals, specialised articles and literary works.

WRITING	Writing	I can write a short, simple postcard, for example sending holiday greetings. I can fill in forms with personal details, for example entering my name, nationality and address on a hotel registration form.	I can write short, simple notes and messages relating to matters in areas of immediate needs. I can write a very simple personal letter, for example thanking someone for something.	I can write simple connected text on topics which are familiar or of personal interest. I can write personal letters describing experiences and impressions.	I can write clear, detailed text on a wide range of subjects related to my interests. I can write an essay or report passing on information or giving reasons in support of or against a particular point of view. I can write letters highlighting the personal significance of events and experiences.	I can express myself in clear, well-structured text, expressing points of view at some length. I can write about complex subjects in a letter, an essay or a report, underlining what I consider to be the salient issues. I can select style appropriate to the reader in mind.	I can write clear, smoothly-flowing text in an appropriate style. I can write complex letters, reports or articles which present a case with an effective logical structure which helps the recipient to notice and remember significant points. I can write summaries and reviews of professional or literary works.
---------	---------	---	--	--	--	--	---

PEL 16

CERTIFICADOS Y ACREDITACIONES

IDIOMA							NOMBRE DEL CERTIFICADO	EXPEDIDO POR AWARDED BY	AÑO
	A1	A2	B1	B2	C1	C2			

Nombre _____

Descripción de los exámenes

Impreso 4
Pasaporte

Idioma: _____

Nombre del certificado / acreditación: _____

Institución examinadora: _____

Fecha y lugar de expedición: _____

Marque las casillas correspondientes. Puede añadir información adicional si lo considera oportuno.

TIPO DE PRUEBA	TIPO DE EJERCICIO	DURACIÓN	OTROS ASPECTOS
Comprensión Oral (Escuchar)	<input type="checkbox"/> Realizar ejercicios de elección múltiple <input type="checkbox"/> Rellenar huecos en esquemas o diagramas <input type="checkbox"/> Responder a preguntas abiertas <input type="checkbox"/> Otros: _____		<input type="checkbox"/> Textos en audio <input type="checkbox"/> Textos en video <input type="checkbox"/> Permitido tomar notas <input type="checkbox"/> Otros: _____
Comprensión Escrita (Leer)	<input type="checkbox"/> Realizar ejercicios de elección múltiple <input type="checkbox"/> Completar textos con huecos <input type="checkbox"/> Responder a preguntas abiertas <input type="checkbox"/> Otros: _____		<input type="checkbox"/> Textos literarios <input type="checkbox"/> Textos no literarios <input type="checkbox"/> Permitido usar el diccionario <input type="checkbox"/> Otros: _____
Expresión Oral (Hablar)	<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 <input type="checkbox"/> Otros: _____		<input type="checkbox"/> Preparación previa <input type="checkbox"/> Permitido hacer uso de esquema <input type="checkbox"/> Otros: _____
Expresión Escrita (Escribir)	<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 <input type="checkbox"/> Otros: _____		<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 <input type="checkbox"/> Otros: _____
Otros:	_____ _____ _____ _____		<input type="checkbox"/> Permitido usar el diccionario <input type="checkbox"/> Permitido usar otras fuentes de referencia <input type="checkbox"/> Otros: _____

¿Dispone de modelo de examen? **SÍ NO**

¿Dispone de folletos u otro material informativo? **SÍ NO**

Descripción realizada por: _____ Fecha: _____

PEL 18

esdes
escuela superior de español · sagunto



PEL II

BIOGRAFÍA LINGÜÍSTICA

Curso 2009-2010

Nombre _____

Apellido _____

PEL 19

Aprender a aprender

Impreso 6
Biografía

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 puntos que no estén incluidos.

Para evitar que las emociones influyan negativamente en mi aprendizaje	Lo hago	Me gustaría hacerlo
• Intento mantener mi nivel de ansiedad bajo cuando utilizo la nueva lengua.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Aunque temo cometer errores, utilizo la lengua sin miedo al ridículo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• No me bloqueo si no entiendo una palabra o expresión, sino que sigo escuchando.	<input type="checkbox"/>	<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="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Comparto con otros estudiantes mi estado de ánimo en lo que al aprendizaje se refiere.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Tengo un diario donde apunto como me siento al estudiar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Cuando me han salido bien las cosas me felicito o me concedo algún premio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
•	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
•	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Para reflexionar sobre el aprendizaje y organizarme	Lo hago	Me gustaría hacerlo
• Determino lo que necesito aprender y me fijo objetivos en consonancia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Me marco un ritmo de trabajo teniendo en cuenta el tiempo de que dispongo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Reviso con periodicidad mi progreso: compruebo lo que sé y lo que no sé.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Busco ocasiones para utilizar la lengua que estoy aprendiendo (escucho la radio, uso Internet, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Me doy tiempos de descanso en el estudio porque al retomarlo entiendo mejor lo que he estudiado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Me doy cuenta de los errores que cometo e intento no repetirlos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Determino si aprendo mejor lo que veo, lo que oigo o lo que digo y hago.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Me creo un entorno de estudio favorable: lugar, tiempo y condiciones adecuados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Escribo un diario donde anoto lo que voy aprendiendo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
•	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

PEL 21

<i>Para aprender lo nuevo</i>	<i>Lo hago</i>	<i>Me gustaría hacerlo</i>
• Asocio lo nuevo que aprendo con lo que ya sé, sea en mi idioma o en otro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Busco patrones de la lengua que se repiten con cierta frecuencia y formulo mis propias hipótesis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Me fijo e intento imitar el acento y la entonación de los hablantes del idioma.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Para entender el significado de una palabra nueva, me fijo en su forma y en las partes que la componen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Busco semejanzas y diferencias entre el nuevo idioma y las otras lenguas que conozco.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Uso el diccionario como ayuda para entender lo que leo o escucho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Memorizo una palabra nueva dentro de la oración en la que aparece.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Asocio el sonido de la palabra o expresión nuevas con el sonido de una palabra o expresión conocidas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Visualizo mentalmente cómo se escriben las palabras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
•	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
•	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<i>Para fijar lo que he aprendido</i>	<i>Lo hago</i>	<i>Me gustaría hacerlo</i>
• Practico con frecuencia, en nuevas situaciones, lo que he aprendido.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Organizo y agrupo las palabras que he aprendido.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Uso combinaciones de sonidos e imágenes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Practico los sonidos que me son difíciles de pronunciar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Dibujo las palabras o las expresiones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Repito o escribo muchas veces la palabra o expresión.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Cuando estudio utilizo el idioma que estoy aprendiendo para tomar notas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Repaso con frecuencia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fecha:.....

PEL 22

Actividades de aprendizaje

Impreso 7
Biografía

Idioma: _____

Reflexione sobre lo que ha resultado más eficaz y agradable a la hora de aprender y escríbalo.

ESCUCHAR

En el aula

Por mi cuenta

<ul style="list-style-type: none">• _____• _____• _____• _____• _____• _____• _____	<ul style="list-style-type: none">• _____• _____• _____• _____• _____• _____• _____
---	---

LEER

En el aula

Por mi cuenta

<ul style="list-style-type: none">• _____• _____• _____• _____• _____• _____• _____	<ul style="list-style-type: none">• _____• _____• _____• _____• _____• _____• _____
---	---

HABLAR

En el aula

Por mi cuenta

<ul style="list-style-type: none">• _____• _____• _____• _____• _____• _____• _____	<ul style="list-style-type: none">• _____• _____• _____• _____• _____• _____• _____
---	---

ESCRIBIR

En el aula

Por mi cuenta

<ul style="list-style-type: none">• _____• _____• _____• _____• _____• _____• _____	<ul style="list-style-type: none">• _____• _____• _____• _____• _____• _____• _____
---	---

Tabla de descriptores para la autoevaluación

Idioma:

Marque en la columna 1 lo que usted cree que es capaz de hacer y en la columna 2 lo que aún no es capaz de hacer pero que considera necesario.

Si logra marcar más del **80% de la columna 1**, probablemente haya usted alcanzado el **Nivel indicado**.

Puede utilizar los espacios en blanco para añadir algún descriptor que refleje capacidades u objetivos que no estén incluidos y que le interese reflejar.

		ESCRIBIR	Lo sé hacer ya	Me gustaría aprender
		<i>Aunque cometa errores...</i>		
A1	1	• soy capaz de rellenar un formulario con mis datos personales (ocupación, fecha de nacimiento, dirección, aficiones);		
	2	• soy capaz de escribir una tarjeta de felicitación; por ejemplo, para un cumpleaños, un aniversario, en Año Nuevo, etc.;		
	3	• soy capaz de escribir notas breves para dar información o instrucciones sencillas relacionadas con necesidades inmediatas de la vida cotidiana; por ejemplo, "Voy a la biblioteca", "Por favor, 20 fotocopias", "Por favor, toallas", etc.;		
	4	• soy capaz de escribir una postal; por ejemplo, para mandar un saludo en vacaciones		
	5	• soy capaz de escribir un mensaje con información personal básica; por ejemplo, dónde vivo o a qué me dedico;		
		<i>Repertorio lingüístico</i>		
	A	• Soy capaz de utilizar un número limitado de expresiones y frases simples aprendidas de memoria.		
	B	• Tengo un vocabulario muy limitado pero que me permite desenvolverme en situaciones de primera necesidad.		
	C	• Soy capaz de enlazar grupos de palabras por medio de los conectores "y", "pero".		
D	• Soy capaz de utilizar las palabras más usuales para expresar la secuencia temporal de un acontecimiento: "primero", "entonces".			

He estado trabajando con estos descriptores y he alcanzado el nivel A1.

Fecha.....

Firmado (alumno)..... (profesor).....

Tabla de descriptores para la autoevaluación

Idioma:

Marque en la columna 1 lo que usted cree que es capaz de hacer y en la columna 2 lo que aún no es capaz de hacer pero que considera necesario.

Si logra marcar más del **80% de la columna 1**, probablemente haya usted alcanzado el **Nivel indicado**.

Puede utilizar los espacios en blanco para añadir algún descriptor que refleje capacidades u objetivos que no estén incluidos y que le interese reflejar.

		ESCRIBIR	Lo sé hacer ya	Me gustaría aprender	
		<i>Aunque cometa errores con cierta frecuencia...</i>			
A2	1	• soy capaz de rellenar un cuestionario aportando información sobre mi educación, trabajo, intereses y conocimientos específicos			
	2	• soy capaz de escribir una nota o mensaje; por ejemplo, “No hay café”;			
	3	• soy capaz de utilizar, en una carta breve, fórmulas y expresiones sencillas para saludar, dirigirme al lector, expresar agradecimiento, preguntar o pedir algo y despedirme;			
	4	• soy capaz de presentarme de forma breve en una carta y de referirme a mi familia, estudios, trabajo, aficiones, etc.			
	5	• soy capaz de escribir, en una carta personal, sobre aspectos de la vida cotidiana (personas, lugares, trabajo, estudios, familia, aficiones, etc.);			
	6	• soy capaz de describir un acontecimiento y de decir qué ha pasado, dónde y cuándo en una carta personal o formal;			
			<i>Repertorio lingüístico</i>		
	A	• Soy capaz de utilizar algunas estructuras sencillas.			
	B	• Tengo un vocabulario suficiente para comunicarme en situaciones habituales de la vida cotidiana.			
C	• Soy capaz de enlazar grupos de palabras por medio de conectores tales como “y”, “pero”, “porque”.				
D	• Soy capaz de utilizar las palabras más usuales para expresar la secuencia temporal de un acontecimiento: “primero”, “después”, “más tarde”, “entonces”.				

He estado trabajando con estos descriptores y he alcanzado el nivel A2.

Fecha.....

Firmado (alumno)..... (profesor).....

PEL 25

Tabla de descriptores para la autoevaluación

Idioma:

Marque en la columna 1 lo que usted cree que es capaz de hacer y en la columna 2 lo que aún no es capaz de hacer pero que considera necesario.

Si logra marcar más del **80% de la columna 1**, probablemente haya usted alcanzado el **Nivel indicado**.

Puede utilizar los espacios en blanco para añadir algún descriptor que refleje capacidades u objetivos que no estén incluidos y que le interese reflejar.

		ESCRIBIR	Lo sé hacer ya	Me gustaría aprender
		<i>Aunque cometa algunos errores...</i>		
B1	1	• soy capaz de rellenar formularios, cuestionarios y otros documentos de carácter similar;		
	2	• soy capaz de escribir mensajes y notas breves;		
	3	• soy capaz de escribir mi curriculum vitae de una manera breve;		
	4	• soy capaz de transmitir o pedir vía fax, correo electrónico o circular una información puntual breve y simple a amigos o colegas;		
	5	• soy capaz de escribir cartas personales a amigos o conocidos pidiendo o dándoles noticias y narrando acontecimientos;		
	6	• soy capaz de expresar en una carta personal a amigos o conocidos sentimientos tales como la tristeza, felicidad, interés, arrepentimiento y apoyo;		
	7	• soy capaz de describir en una carta personal la trama de una película o de un libro, o de comentar un concierto;		
	8	• soy capaz de responder por escrito a anuncios y pedir una información más completa y específica sobre productos; por ejemplo, un viaje o un curso académico;		
	9	• soy capaz de escribir textos sencillos y coherentes para expresar opiniones y puntos de vista personales en correspondencia formal e informal;		
	10	• soy capaz de redactar informes sencillos y bien estructurados relacionados con la vida cotidiana; por ejemplo, para dar un parte de robo o de la pérdida de una maleta;		
		<i>Repertorio lingüístico</i>		
	A	• Soy capaz de usar un cierto número de estructuras gramaticales con bastante corrección.		
	B	• Tengo el vocabulario suficiente para expresarme con precisión razonable sobre la mayoría de los temas y asuntos cotidianos (familia, hobbies, intereses, trabajo, viajes).		
	C	• Soy capaz de enlazar una serie de elementos para expresar ciertas relaciones lógicas con conectores tales como “ <i>aunque</i> ”, “ <i>mientras</i> ”, etc.		
	D	• Soy capaz de utilizar las palabras o expresiones más usuales para organizar lo que digo.		

He estado trabajando con estos descriptores y he alcanzado el nivel B1.

Fecha.....

Firmado (alumno)..... (profesor).....

PEL 26

Tabla de descriptores para la autoevaluación

Idioma:

Marque en la columna 1 lo que usted cree que es capaz de hacer y en la columna 2 lo que aún no es capaz de hacer pero que considera necesario.

Si logra marcar más del **80% de la columna 1**, probablemente haya usted alcanzado el **Nivel indicado**.

Puede utilizar los espacios en blanco para añadir algún descriptor que refleje capacidades u objetivos que no estén incluidos y que le interese reflejar.

		ESCRIBIR	Lo sé hacer ya	Me gustaría aprender
		<i>Aunque cometa errores esporádicos...</i>		
B2	1	• soy capaz de escribir cartas personales para dar información sobre acontecimientos o experiencias destacando lo que me parece más importante así como para expresar mis sentimientos, opciones y actitudes;		
	2	• soy capaz de escribir cartas a instituciones públicas o privadas con la formalidad y corrección debidas;		
	3	• soy capaz de escribir informes o textos de presentación destacando los puntos más relevantes e incluyendo razonamientos detallados sobre temas varados dentro de mi campo de interés;		
	4	• soy capaz de resumir artículos de interés general;		
	5	• soy capaz de resumir información procedente de diferentes fuentes y medios y, en su caso, de presentar argumentos en pro y en contra de un punto de vista;		
	6	• soy capaz de escribir una breve crítica sobre una película o un libro;		
		<i>Repertorio lingüístico</i>		
	A	• Tengo un buen dominio de las estructuras gramaticales aunque cometa errores esporádicos.		
	B	• Tengo el suficiente vocabulario para, con cierta precisión, tratar de la mayoría de los temas de carácter general o de asuntos relativos a mi campo de interés.		
	C	• Soy capaz de utilizar los enlaces adecuados para encadenar mis ideas en una secuencia lógica.		
D	• Soy capaz de iniciar, mantener y terminar una conversación sin demasiadas vacilaciones.			
E	• Tengo los recursos para resaltar la información que considero más importante.			

He estado trabajando con estos descriptores y he alcanzado el nivel B2.

Fecha.....

Firmado (alumno)..... (profesor).....

Tabla de descriptores para la autoevaluación

Idioma:

Marque en la columna 1 lo que usted cree que es capaz de hacer y en la columna 2 lo que aún no es capaz de hacer pero que considera necesario.

Si logra marcar más del **80% de la columna 1**, probablemente haya usted alcanzado el **Nivel indicado**.

Puede utilizar los espacios en blanco para añadir algún descriptor que refleje capacidades u objetivos que no estén incluidos y que le interese reflejar.

		ESCRIBIR <i>Aunque cometa errores...</i>	Lo sé hacer ya	Me gustaría aprender
		<i>En este nivel...</i>		
C1	1	• soy capaz de describir en detalle experiencias, hechos y sentimientos en una carta personal;		
	2	• soy capaz de escribir cartas formales con la corrección debida; por ejemplo, para presentar quejas o manifestarme a favor o en contra de algo;		
	3	• soy capaz de redactar artículos o ensayos claros y coherentes destacando las ideas más importantes, expresando mis opiniones y apoyando mis argumentos con ejemplos;		
	4	• soy capaz de redactar una presentación o redactar un informe sobre un tema complejo de manera ordenada y comprensible, resaltando los puntos principales;		
	5	• soy capaz de recoger información de distintas fuentes e integrarla en un resumen coherente;		
		Repertorio lingüístico		
	A	• Soy capaz de utilizar una amplia gama de estructuras gramaticales que me permiten expresarme con precisión y los errores que cometo son tan escasos que pasan prácticamente desapercibidos.		
	B	• Soy capaz de utilizar una amplia gama de vocabulario y expresiones, incluso idiomáticas y coloquiales, que me permiten decir lo que quiero sobre temas generales o asuntos de mi campo de especialización.		
	C	• Soy capaz de utilizar los recursos del idioma para desarrollar y relacionar temas y producir un texto coherente y claro.		
D	• Soy capaz de utilizar con eficacia los turnos de palabra.			

He estado trabajando con estos descriptores y he alcanzado el nivel C1.

Fecha.....

Firmado (alumno)..... (profesor).....

Tabla de descriptores para la autoevaluación

Idioma:

Marque en la columna 1 lo que usted cree que es capaz de hacer y en la columna 2 lo que aún no es capaz de hacer pero que considera necesario.

Si logra marcar más del **80% de la columna 1**, probablemente haya usted alcanzado el **Nivel indicado**.

Puede utilizar los espacios en blanco para añadir algún descriptor que refleje capacidades u objetivos que no estén incluidos y que le interese reflejar.

		ESCRIBIR	Lo sé hacer ya	Me gustaría aprender
		<i>Aunque cometa errores...</i>		
		<i>En este nivel...</i>		
C2	1	• soy capaz de escribir cartas formales complejas, de manera clara y bien estructurada, ya sea para solicitar algo, demandar u ofrecer mis servicios a clientes, superiores o autoridades;		
	2	• soy capaz de escribir informes y artículos bien estructurados y fácilmente legibles sobre temas complejos;		
	3	• soy capaz de exponer en forma de ensayo un tema que he estudiado, resumir las opiniones de otros, aportar información relevante y añadir comentarios personales;		
	4	• soy capaz de escribir un comentario crítico claro y bien estructurado sobre un documento de trabajo, un proyecto, etc.;		
	5	• soy capaz de escribir una crítica (concierto, obra de teatro, cine, literatura, etc.);		
		Repertorio lingüístico		
	A	• Soy capaz de utilizar con corrección estructuras gramaticales complejas.		
	B	• Soy capaz de utilizar una amplia gama de expresiones con el fin de enriquecer, matizar y precisar lo que quiero decir.		
	C	• Soy capaz de utilizar expresiones idiomáticas y coloquiales mostrando un buen dominio de las mismas.		
	D	• Soy capaz de utilizar un estilo claro, fluido y adecuado a la situación.		
	E	• Tengo los recursos para utilizar deliberadamente la ironía, la ambigüedad o el humor.		
F	• Soy capaz de utilizar recursos estilísticos tales como juegos de palabras, metáforas, connotaciones, etc.			

He estado trabajando con estos descriptores y he alcanzado el nivel C2.

Fecha.....

Firmado (alumno)..... (profesor).....

		Writing Even though I make mistakes...	I do this	I'll do it in the future
A1	1	• I can fill in a simple form or questionnaire with my personal details (e.g. date of birth, address, nationality).		
	2	• I can write a greeting card or simple postcard.		
	3	• I can write small notes to give information or simple instructions related to everyday needs, for example “ <i>Voy a la biblioteca</i> ”, “ <i>Por favor, 20 fotocopias</i> ”, “ <i>Por favor, toallas</i> ”, etc		
	4	• I can write a postcard to send greetings from a vacation.		
	5	• I can write a message with basic personal information, for example where I live or my profession.		
		<i>Linguistic Repertoire</i>		
	A	• I can use a limited amount of expressions and simple memorized sentences.		
	B	• I have a limited vocabulary, but I can use it in everyday situations.		
	C	• I know how to use connecting words like “ <i>y</i> ”, and “ <i>pero</i> ”.		
D	• I can use connecting words such as “ <i>primero</i> ” and “ <i>entonces</i> ” to show a time sequence.			
		<i>Even if I commit errors from time to time</i>		
A2	1	• I can fill in a questionnaire giving an account of my educational background, my job, my interests and my specific skills.		
	2	• I can write a simple note or message; for example , “ <i>No hay café</i> ”.		
	3	• I can write very basic, standard letters requesting information (e.g. about hotel accommodations as well as greetings, thanking, or asking for something.)		
	4	• I can write about aspects of my everyday life (e.g. family, job, studies or interests, holidays) in simple, linked sentences.		
	5	• I can describe an event and say what happened, as well as when and where, in a personal or formal letter.		
		<i>Linguistic Repertoire</i>		
	A	• I can use simple sentence structure.		
	B	• I have a limited vocabulary, but I can use it in everyday situations.		
	C	• I can use connecting words like; “ <i>y</i> ”, “ <i>pero</i> ”, and “ <i>porque</i> ”.		
D	• I can use connecting words such as “ <i>primero</i> ”, “ <i>después</i> ”, “ <i>más tarde</i> ”, and “ <i>entonces</i> ”. to show a time sequence.			
		<i>Even if I make some mistakes . . .</i>		
B1	1	• I can fill in forms, questionnaires, and other similar documents.		
	2	• I can write messages and short notes.		
	3	• I can write my CV in summary form.		
	4	• I can send faxes, emails, or short notes to friends or colleagues with basic information.		
	5	• I can write personal letters sharing news, as well as describing experiences and impressions.		

	6	• I can write letters expressing feelings such as sadness, happiness, interest, repentance, or support.		
	7	• I can write a personal letter telling about a movie, book, or concert.		
	8	• I can respond to ads asking for more complete information about them, for example; a trip or an academic course.		
	9	• I can write simple, coherent texts to express opinions and personal points of view in formal and informal letters.		
	10	• I can write simple reports about daily situations such as make a formal complaint about a robbery or about lost luggage.		
		<i>Linguistic Repertoire</i>		
	A	• I can use a certain number of grammatical structures which are mostly correct.		
	B	• I have enough vocabulary to speak precisely about the majority of themes and daily life such as family, hobbies, interests, jobs, and trips.		
	C	• I can use connecting words to express certain relationship like; “ <i>aunque</i> ”, and “ <i>mientras</i> ”, etc.		
	D	• I can use words and expressions to organize what I say.		
		<i>Even though I make sporadic errors . . .</i>		
	1	• I can write letters highlighting the personal significance of events and experiences and expressing a variety of views and feelings.		
	2	• I can write letters to public or private institutions in a proper format.		
	3	• I can write reports or presentation letters highlighting the most relevant ideas and including details about various aspects of my field of interest.		
	4	• I can write summaries of articles on topics of general interest.		
	5	• I can write an essay or report which develops an argument, giving reasons to support or negate a point of view, weighing pros and cons.		
		• I can write a short review of a film, play or book.		
		<i>Linguistic Repertoire</i>		
	A	• I have a good grasp of grammatical structures even though I make sporadic errors.		
	B	• I have a sufficient vocabulary that I can talk about the majority of topics in a general character or about issues in my field of interest.		
	C	• I can use connecting words to link my ideas in a logical sequence.		
	D	• I can start, maintain, and end a conversation without too many vacillations.		
	E	• I have the resources to highlight information that I think is the most important.		
		<i>In this level . . .</i>		
C1	1	• I can describe in detail experiences, events, and feelings in a personal letter.		

	2	• I can write formal letters in a proper format; for example to complain or give an opinion for or against something.		
	3	• I can write clear, well-structured texts on complex subjects in my area of work, study or special interest, underlining the relevant issues and developing a well-supported argument to some length.		
	4	• I can write a report or presentation about a difficult issue in an organized and easily understandable manner; highlighting the principle issues.		
	5	• I can gather information from different sources and integrate it into a coherent summary.		
		Linguistic Repertoire		
	A	• I can use a wide variety of grammatical structures that allow me to get my message across with precision and the few mistakes are hardly noticeable.		
	B	• I can use a wide variety of vocabulary and expressions, including idioms and colloquial phrases that allow me to say what I want about general topics or issues in my field of specialization.		
	C	• I can use the language resources to develop and relate themes to create a coherent and clear text.		
	D	• I can write complex, formal letters in a clear and well-structured manner to solicit something, and to demand or offer my services to clients, superiors, or authorities.		
		In this level . . .		
	1	• I can write well-structured, legible reports and articles that are about complex topics.		
	2	• I can write an essay about a theme that I have studied, summarize the opinions of others, give relevant information, and add personal comments.		
	3	• I can write a clear and well-structured critical commentary that is about work documents, a project, etc.		
	4	• I can write a critical review (concert, theatre, films, literature, etc.)		
		Linguistic Repertoire		
C2	A	• I can use complex grammatical structures correctly.		
	B	• I can use a wide variety of expressions that enrich and add nuance to help me say precisely what I want to say.		
	C	• I can use idiomatic and colloquial expressions showing a good knowledge of them.		
	D	• I can use a clear, fluid, and appropriate style in any situation.		
	E	• I have the sources to utilize with ease irony, ambiguity, and humour.		
	F	• I can use stylistic resources like metaphors, connotations, etc.		

Planes de futuro

Impreso 9
Biografía

Idioma: _____

Indique sus planes de aprendizaje:

Nivel general que quiere alcanzar							
Objetivo/s concreto/s							
Destreza/s		A1	A2	B1	B2	C1	C2
	Escuchar						
	Leer						
	Hablar						
	Escribir						
Tiempo que se marca	Una semana__ Un mes__ Un año__	2 semanas__ 2 meses__ 2 años__	3 semanas__ 3 meses__ 3 años__	4 semanas__ 4 meses__ 4 años__			
Por qué o para qué ese objetivo	<input type="checkbox"/> Por satisfacción personal <input type="checkbox"/> Por cuestiones académicas <input type="checkbox"/> Por necesidades de trabajo <input type="checkbox"/> Para encontrar un empleo mejor <input type="checkbox"/> Para mi formación <input type="checkbox"/> Para viajar <input type="checkbox"/> Por negocios <input type="checkbox"/> Otros:						
Cómo alcanzar esos objetivos	<input type="checkbox"/> Por medio de cursos <input type="checkbox"/> Con clases particulares <input type="checkbox"/> Mediante estancia en el país <input type="checkbox"/> Por medio de intercambio <input type="checkbox"/> Mediante actividades culturales <input type="checkbox"/> Por medio de servicio voluntario <input type="checkbox"/> Autoaprendizaje						
Enumere algunas de las actividades que va a realizar	<hr/> <hr/> <hr/>						
Mencione algunos detalles de su plan de estudios	<hr/> <hr/> <hr/>						

Fecha:

PEL 33



PEL III DOSSIER

Curso 2009-2010

Nombre _____

Apellido _____

PEL 34



PORTFOLIO EUROPEO DE LENGUAS. DOSSIER DE COMPOSICIÓN.

Nombre _____ Fecha: _____

1º TRIMESTRE 2º TRIMESTRE 3º TRIMESTRE

Composición nº _____

Título: _____

Nivel: A1-A2-B1-B2-C1-C2

DESCRIPTORES QUE ABORDA: (EJ. A1-2)

PRODUCTO FINAL

Lined area for writing the final product.



PORTFOLIO EUROPEO DE LENGUAS
DOSSIER DE COMPOSICIÓN

Resumen libro lectura nº ____

Fecha: _____

Nombre _____ TRIMESTRE: 1—2—3

Título libro: _____

Autor: _____

Fecha publicación: _____

Editorial: _____

Nivel: _____

Comentarios de la profesora:



PORTFOLIO EUROPEO DE LENGUAS
DOSSIER DE COMPOSICIÓN
MIS MEJORES TRABAJOS ESCRITOS

Fecha: _____

Nombre _____

En este documento debes incluir la referencia de tus tres mejores trabajos escritos durante el trimestre pasado. Asimismo esperamos que justifiques tu elección.

Composición nº y fecha	¿Por qué he elegido esta composición?
Comentarios de la profesora:	

Selección de trabajos realizados

Impreso 11
Dossier

En formato audio o vídeo

Individual / En grupo	Breve Descripción	Uso en el futuro: trabajo, estudio, etc.	Idioma	Fecha

Fecha:

Selección de trabajos realizados

Impreso 12

Dossier

En formato multimedia o para internet

Individual / En grupo	Breve Descripción	Uso en el futuro: trabajo, estudio, etc.	Idioma	Fecha

Fecha:

Selección de materiales utilizados

Impreso 13

Dossier

Lecturas (prensa, revistas, comics, novelas, etc.)

Soporte papel / Electrónico	Título / Nombre de la publicación	Autor	Razón por la que se incluye en esta selección: trabajo, estudio, etc.	Idioma

Fecha:

Selección de materiales utilizados

Impreso 14

Dossier

Audio / vídeo (canciones, películas, programas de TV y de radio)

Soporte audio / vídeo	Título / nombre y breve descripción	Razón por la que se incluye en esta selección: trabajo, estudio, etc.	Idioma

Fecha:

Anexo II: Ficha de composiciones con la escala analítica

(Esta ficha sustituye en el PEL a las páginas 36 y 37 del PEL original. Véase anexo I, 36 y 37)

PORTFOLIO EUROPEO DE LENGUAS. DOSSIER DE COMPOSICIÓN.

Fecha: _____

1º TRIMESTRE 2º TRIMESTRE 3º TRIMESTRE

Composición nº _____

Título: _____

Nivel: A1-A2-B1-B2-C1-C2

DESCRIPTORES QUE ABORDA: (EJ. A1-2)

PRODUCTO INICIAL

Adecuación	Estructura	Gramática	Vocabulario	Nota final

Anexo III: Ficha de evaluación del PEL

CRITERIOS DE CORRECCIÓN EVALUACIÓN FINAL DEL PEL

Tu profesor realizará la evaluación de tu PEL con los mismos criterios expresados en el siguiente cuadro. Utilízalo, por tanto, para completar el PEL y para hacer una autoevaluación de tu trabajo.

ÍTEM	%
PRESENTACIÓN GENERAL - Mi PEL está bien ordenado, personalizado y limpio.	10
PASAPORTE (Págs.5-18) A. He rellenado con atención todos los documentos trabajados en clase o pedidos por la profesora: 1. El perfil de competencias lingüísticas (8) (en L1 y L2 como mínimo) 2. Las experiencias de aprendizaje donde no se habla la lengua (9) 3. Las experiencias de aprendizaje donde se habla el idioma (10) B. He usado la escala global (11) en diferentes momentos del curso para observar y evaluar mi progreso global en el aprendizaje de la lengua. C. He usado la escala de competencias (14) en diferentes momentos para observar el progreso de cada competencia, especialmente de la expresión escrita. D. OPCIONAL: - He rellenado las páginas 17 y 18 con certificados y modelos de exámenes superados.	20
BIOGRAFÍA (Págs. 19-33) A. He rellenado todos los documentos trabajados en clase o pedidos por la profesora: - Historial lingüístico (20) - Aprender a aprender (21-23) - Tablas de descriptores A1-C2 (24-29). He usado los descriptores para autoevaluar mi aprendizaje y para plantearme objetivos. B. OPCIONAL: Planes de futuro (33).	20
DOSSIER A. He incluido todos los textos que la profesora había pedido (por cada documento no presentado mi nota se verá reducida) B. He revisado de manera independiente mis producciones intermedias y he seguido las sugerencias del profesor y de los compañeros para los productos finales. C. He realizado una concienzuda y razonada selección de mis mejores trabajos cada trimestre (39) D. OPCIONAL: - He realizado las págs.41-43 - He incluido textos escritos por mí que no habían sido asignados en clase de composición.	50
NOTA FINAL	100

Nombre _____ Fecha: _____

Encuentro que mi PEL es: **_ Excelente; _ Muy bueno _ Satisfactorio; _ Insatisfactorio**

Por lo tanto considero que mi nota del PEL debería ser un _____ / 100

Comentarios:

Anexo IV: Cuestionario



Este es un cuestionario anónimo sobre tu experiencia en el uso del Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) en la clase de Composición durante los dos primeros trimestres del curso 2009-2010

Responde a las siguientes preguntas con sinceridad. Para ello redondea la respuesta que coincida con lo que tú piensas. Al final del cuestionario puedes añadir cualquier información que te parezca importante.

0. Soy alumno/a del grupo A B C

1. Considero que el PEL ha sido una herramienta útil en mi proceso de aprendizaje

Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Muy en desacuerdo

2. Creo que el tiempo invertido en el PEL ha merecido la pena en relación con lo que he aprendido

Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Muy en desacuerdo

3. En mi opinión, los descriptores de la expresión escrita de cada nivel son claros y comprensibles (Biografía págs. 24-29)

Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Muy en desacuerdo

4. Los descriptores de la Biografía me han ayudado a entender y a observar mi progresión en el dominio de la expresión escrita

Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Muy en desacuerdo

5. Ha sido fácil elegir mis mejores trabajos cada trimestre

Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Muy en desacuerdo

6. Los criterios para elegir mis mejores composiciones cada trimestre estaban claros

Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Muy en desacuerdo

7. He revisado las correcciones de mi profesora antes de entregar la versión final de mis composiciones

Siempre Casi siempre A veces Casi nunca

8. El código de corrección usado por la profesora me ha ayudado a descubrir por mí mismo los errores que cometía

Siempre Casi siempre A veces Casi nunca

9. Gracias al PEL, la profesora ha podido evaluarme de forma más justa y fundamentada

Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Muy en desacuerdo

10. El valor asignado al PEL en la evaluación final de la clase (35 %) me parece

Muy poco Bastante poco Adecuado Demasiado alto

11. Prefiero que me evalúen solamente con exámenes en lugar de usar instrumentos como el PEL.

Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Muy en desacuerdo

12. El PEL me ha ayudado a planificar mejor mis textos escritos

Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Muy en desacuerdo

13. El PEL me motiva a revisar mis composiciones de vez en cuando para mejorarlas

Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Muy en desacuerdo

14. Con el PEL he aprendido a autoevaluarme en el estudio de la lengua española

Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Muy en desacuerdo

15. El PEL me ha ayudado a identificar mis puntos débiles y a mejorar la calidad de mis composiciones escritas

Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Muy en desacuerdo

16. El sistema de corrección empleado en el 2º trimestre me ha ayudado a valorar la importancia de la adecuación del texto en la composición escrita.

Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Muy en desacuerdo

17. El sistema de corrección empleado en el 2º trimestre me ha ayudado a valorar la importancia de la estructura del texto en la composición escrita.

Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Muy en desacuerdo

18. El sistema de corrección empleado en el 2º trimestre me ha ayudado a valorar la importancia de la gramática en la composición escrita.

Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Muy en desacuerdo

19. El sistema de corrección empleado en el 2º trimestre me ha ayudado a valorar la importancia del vocabulario en la composición escrita.

Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Muy en desacuerdo

20. El uso del PEL me ha hecho modificar mi idea de lo que es una buena composición escrita

Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Muy en desacuerdo

21. El uso del PEL me ha hecho modificar mi idea del camino a seguir para mejorar mis composiciones escritas

Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Muy en desacuerdo

22. El PEL me ha ayudado a mejorar mi autoconfianza a la hora de escribir

Muy de acuerdo De acuerdo En desacuerdo Muy en desacuerdo

23. Di dos cosas positivas y dos mejorables del PEL que has utilizado este año

Aspectos positivos del PEL	Aspectos mejorables del PEL

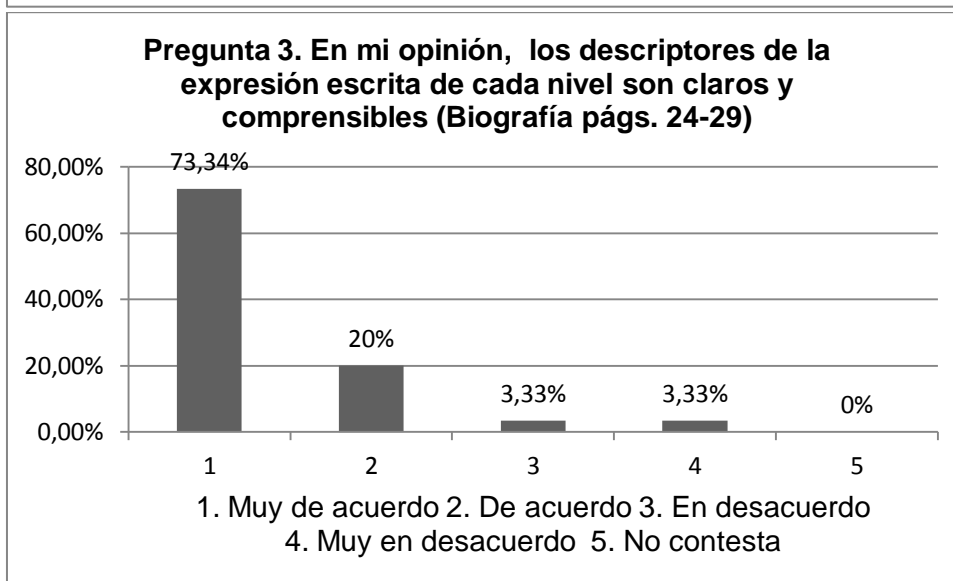
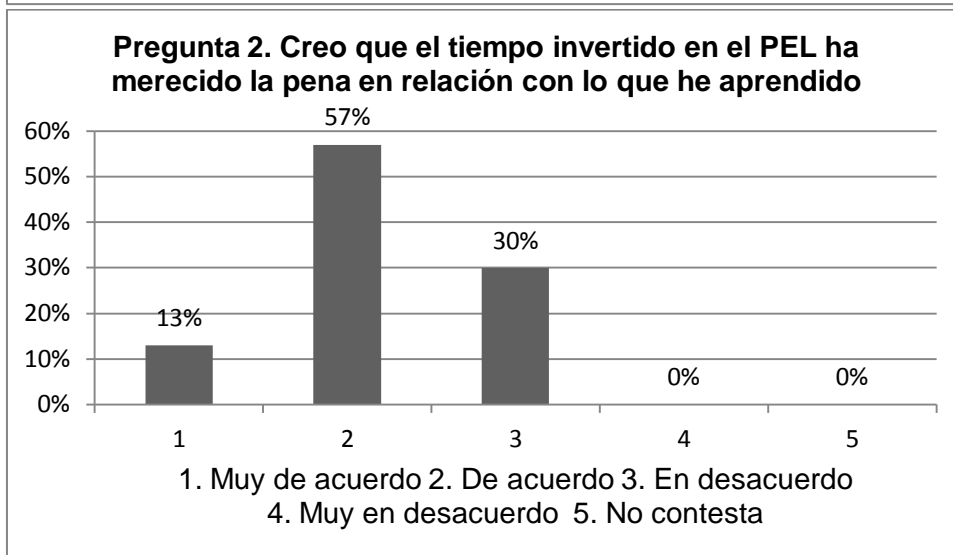
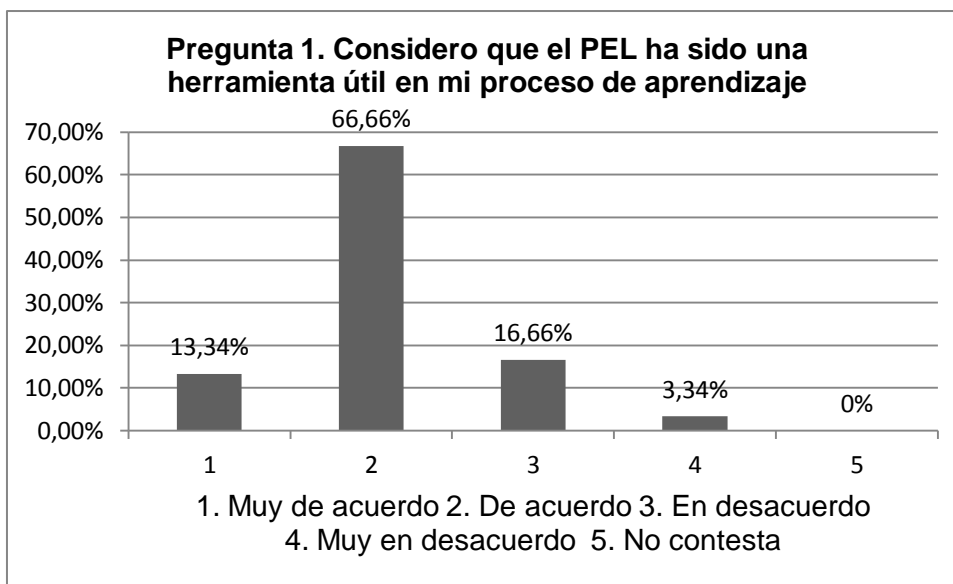
24. COMENTARIOS O SUGERENCIAS

Anexo V: Cuestionario. Resultados y gráficos

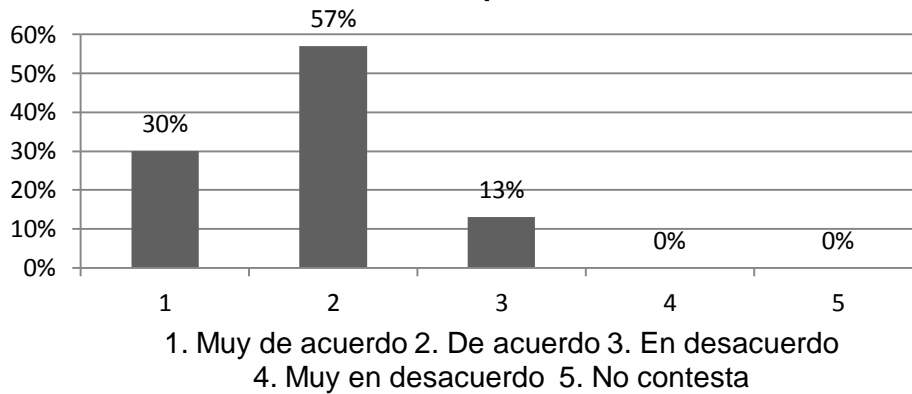
1. Resultados de los 22 ítems del cuestionario realizado a 30 alumnos y expresado en valores porcentuales

Pregunta	1ª opción %	2ª opción %	3ª opción %	4ª opción %	No contestado %
1	13,3	67	16,7	3,3	0
2	13,3	57	30	0	0
3	73,3	20	3,3	3,3	0
4	30	57	13,3	0	0
5	20	53	23,3	0	3,3
6	33,3	60	6,6	0	0
7	43,3	27	13,3	13,3	3,3
8	30	40	3,3	0	26,7
9	23,3	47	23,3	3,3	3,3
10	3,3	0	66,7	30	0
11	10	30	50	10	0
12	10	57	33,3	0	0
13	6,6	50	40	3,3	0
14	16,7	57	26,7	0	0
15	23,3	67	10	0	0
16	30	47	6,6	0	16,7
17	40	33	13,3	0	13,3
18	46,7	37	3,3	0	13,3
19	36,7	43	6,6	0	13,3
20	10	63	23,3	3,3	0
21	16,7	53	26,7	3,3	0
22	16,7	50	23,3	6,6	3,3

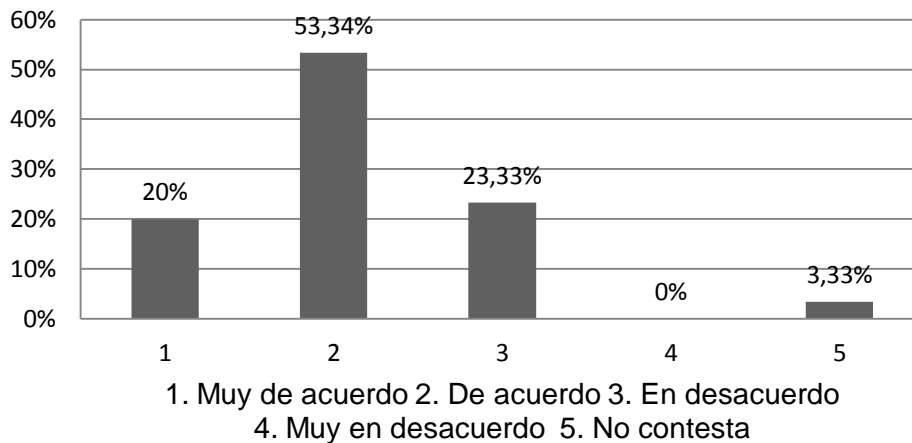
2. Gráficos de cada uno de los ítems



Pregunta 4. Los descriptores de la Biografía me han ayudado a entender y a observar mi progresión en el dominio de la expresión escrita



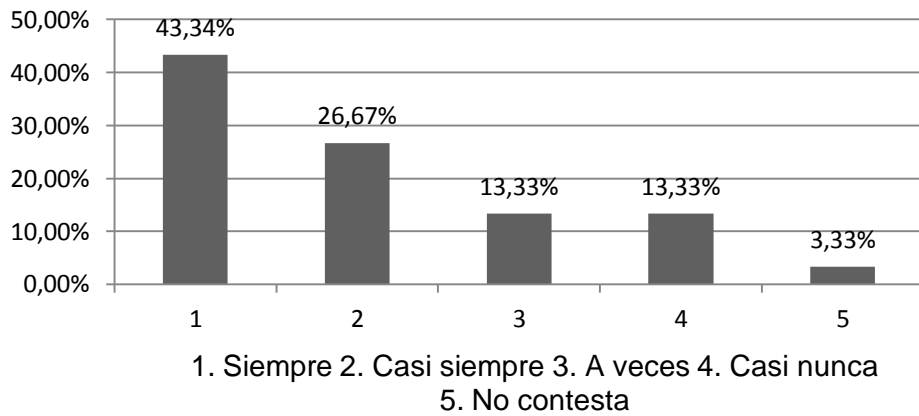
Pregunta 5. Ha sido fácil elegir mis mejores trabajos cada trimestre



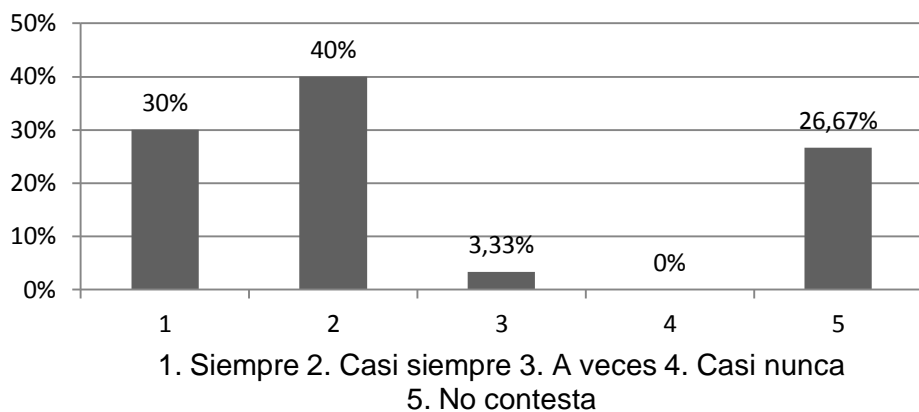
Pregunta 6. Los criterios para elegir mis mejores composiciones cada trimestre estaban claros



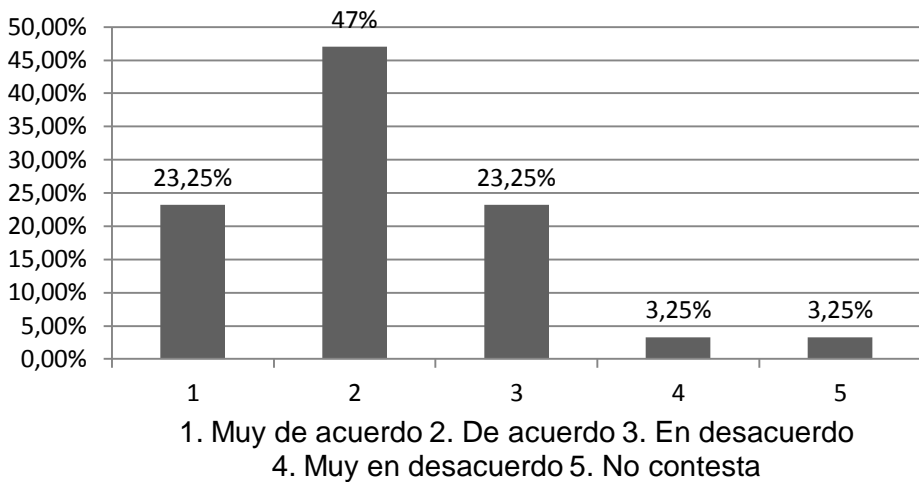
Pregunta 7. He revisado las correcciones de mi profesora antes de entregar la versión final de mis composiciones

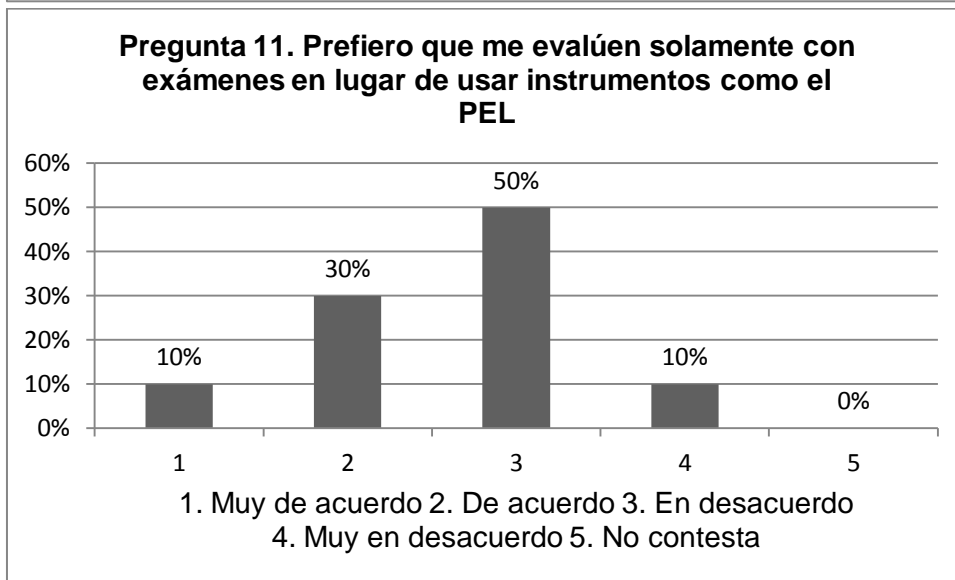
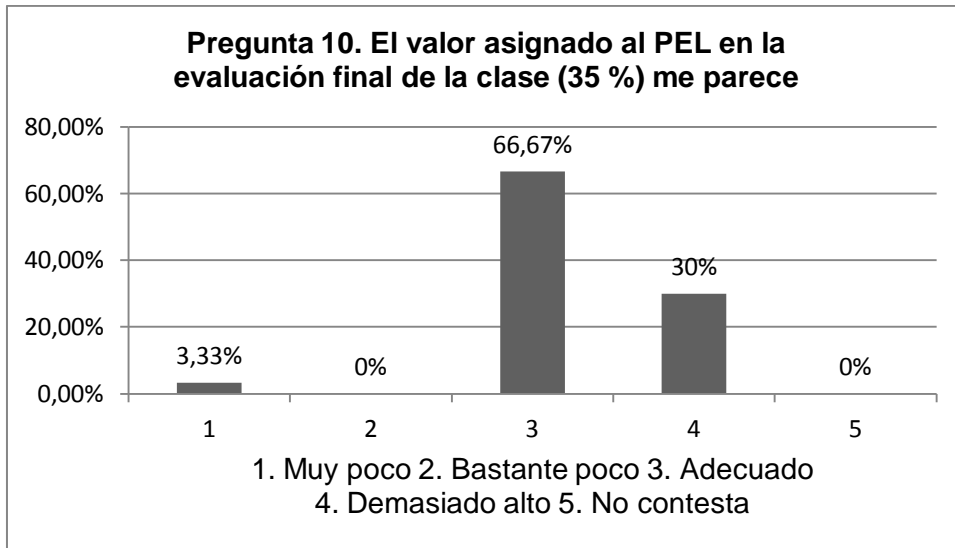


Pregunta 8. El código de corrección usado por la profesora me ha ayudado a descubrir por mí mismo los errores que cometía

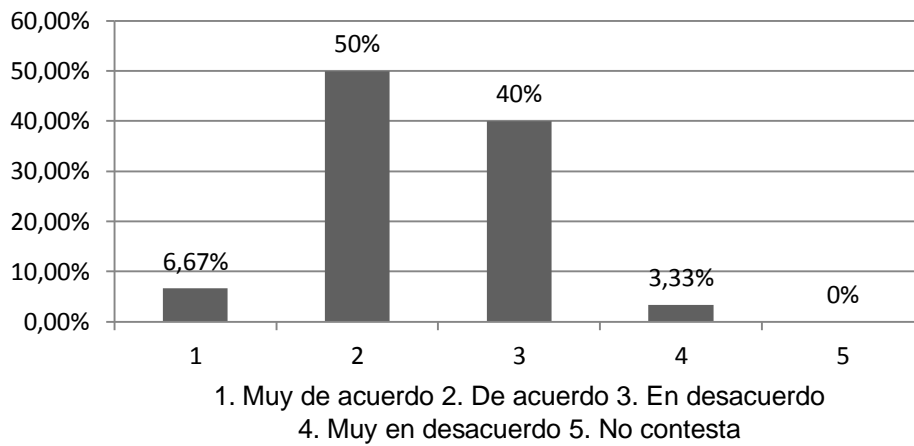


Pregunta 9. Gracias al PEL, la profesora ha podido evaluarme de forma más justa y fundamentada

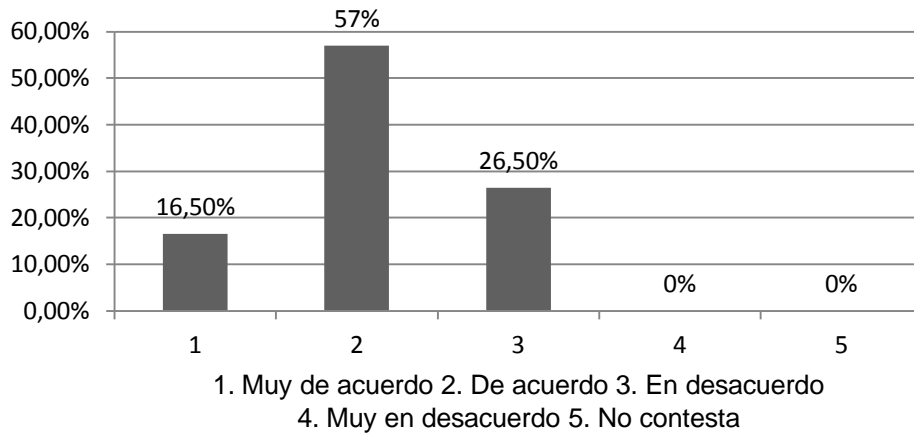




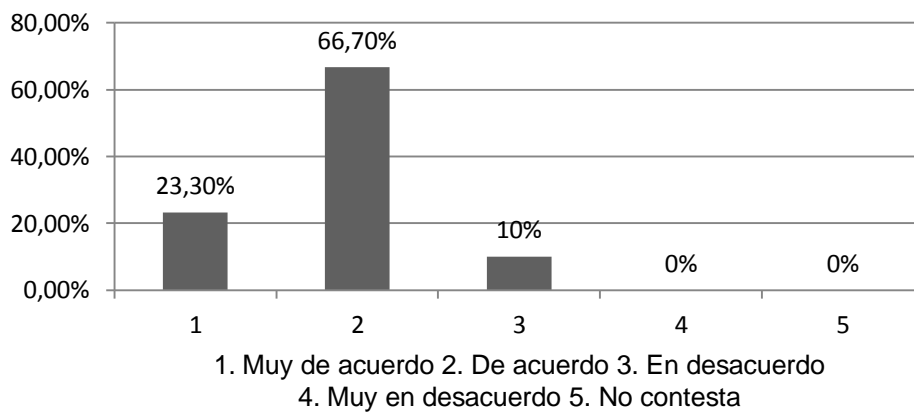
Pregunta 13. El PEL me motiva a revisar mis composiciones de vez en cuando para mejorarlas



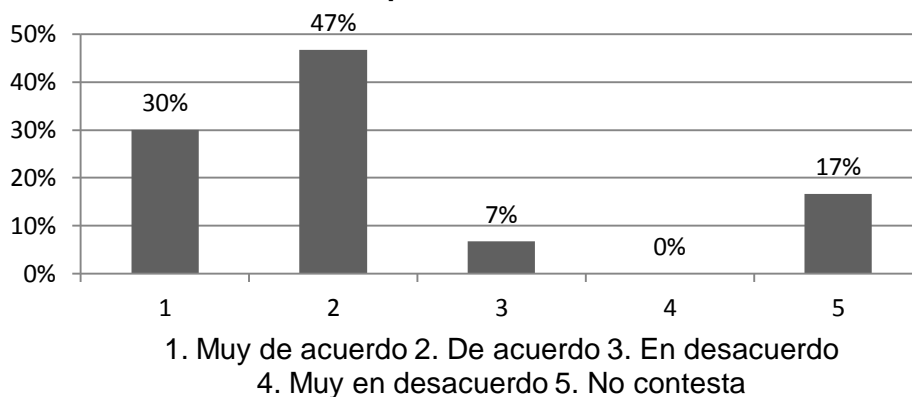
Pregunta 14. Con el PEL he aprendido a autoevaluarme en el estudio de la lengua española



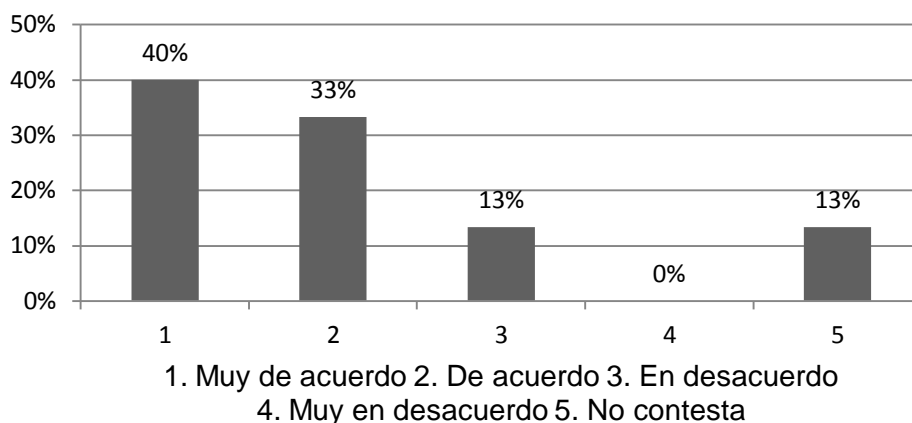
Pregunta 15. El PEL me ha ayudado a identificar mis puntos débiles y a mejorar la calidad de mis composiciones escritas



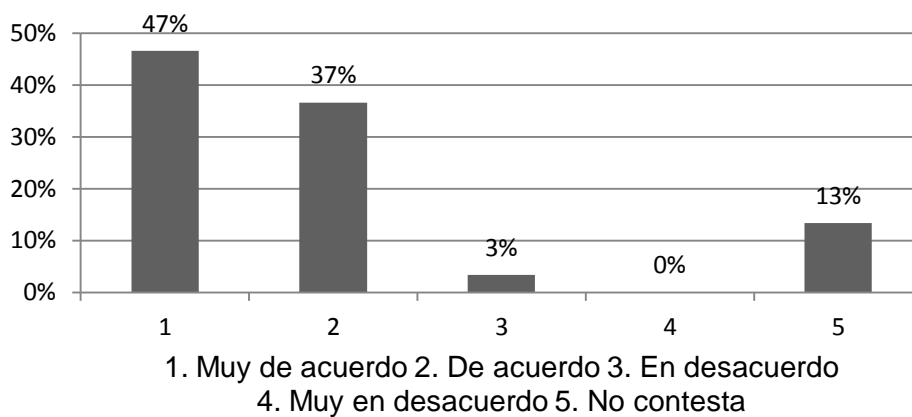
Pregunta 16. El sistema de corrección empleado en el 2º trimestre me ha ayudado a valorar la importancia de la *adecuación* del texto en la composición escrita



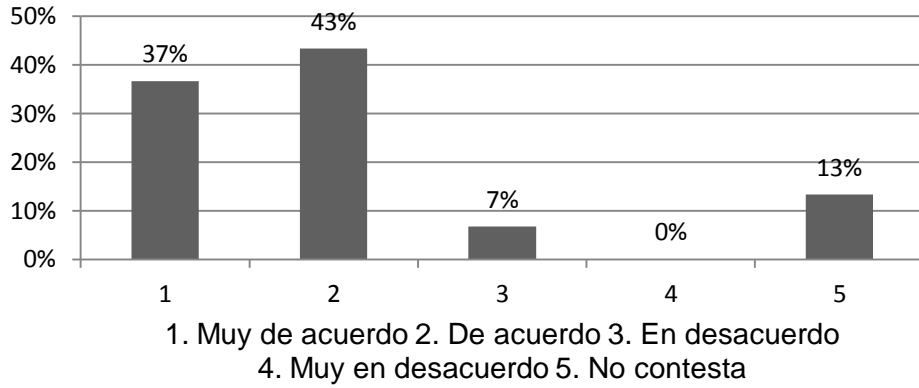
Pregunta 17. El sistema de corrección empleado en el 2º trimestre me ha ayudado a valorar la importancia de la *estructura* del texto en la composición escrita



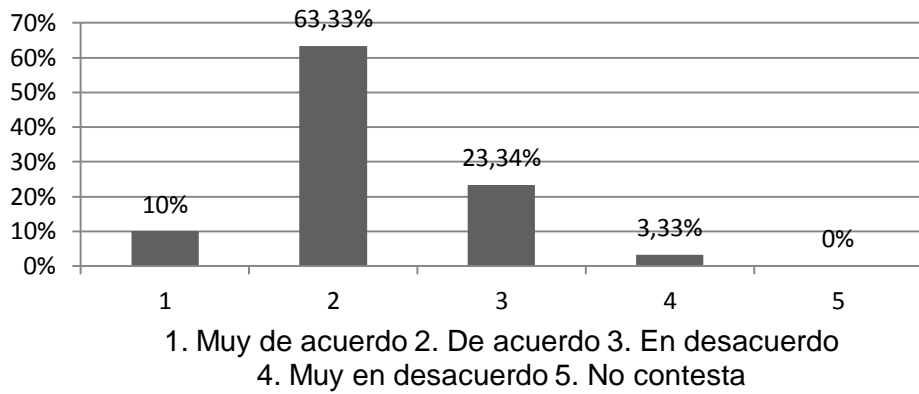
Pregunta 18. El sistema de corrección empleado en el 2º trimestre me ha ayudado a valorar la importancia de la *gramática* en la composición escrita.



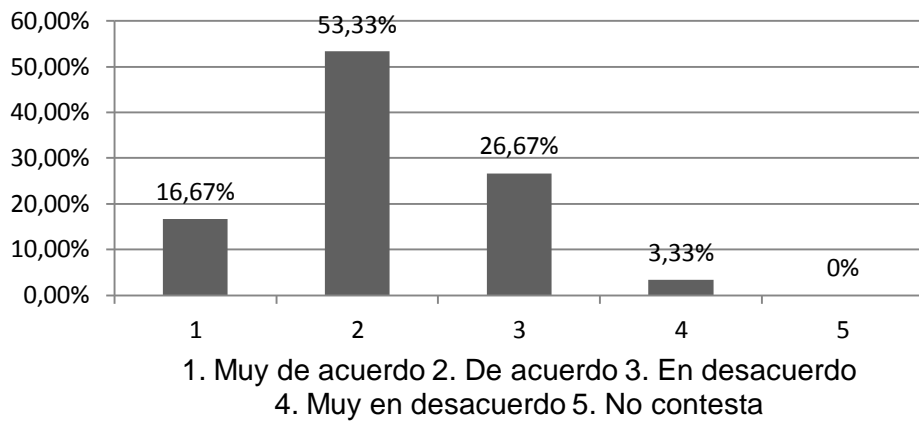
Pregunta 19. El sistema de corrección empleado en el 2º trimestre me ha ayudado a valorar la importancia del vocabulario en la composición escrita.



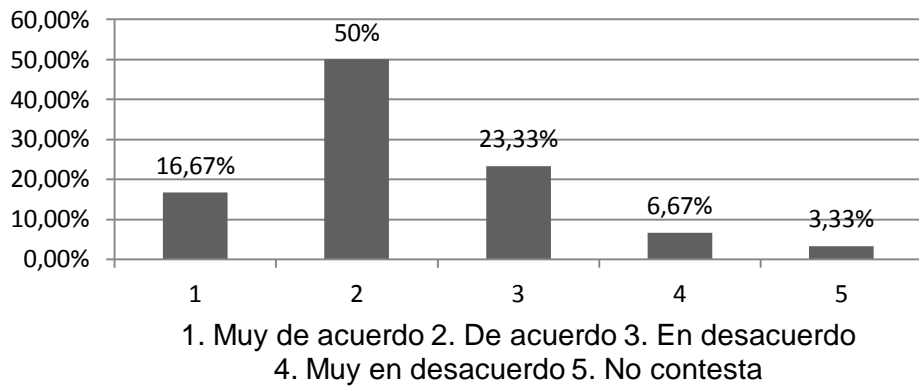
Pregunta 20. El uso del PEL me ha hecho modificar mi idea de lo que es una buena composición escrita



Pregunta 21. El uso del PEL me ha hecho modificar mi idea del camino a seguir para mejorar mis composiciones escritas



Pregunta 22. El PEL me ha ayudado a mejorar mi autoconfianza a la hora de escribir



Anexo VI: Grupo de discusión. Transcripción

En esta transcripción se han puesto las iniciales de los participantes:

MODERADOR

Alumno 1: R

Alumno 2: C

Alumno 3: T

Alumno 4: M

Alumno 5: Y

Alumno 6: K

Alumno 7: S

1. MODERADOR: Bueno... bueno pues os cuento ¿Vale? ¡Eh! A ver... Hola

2. R: Hola. (Los demás alumnos saludan con la cabeza)

3. MODERADOR: En primer lugar quiero daros las gracias por estar aquí ¿Vale? Porque estáis colaborando con, en un proyecto de mis estudios y os he llamado sobre todo para saber, para saber un poco vuestra opinión oral, no escrita, sobre algunas de las preguntas que hablamos en este cuestionario que hicimos ¿Vale? Entonces, ya hemos corregido las preguntas pero queremos saber realmente hablando, clarificar algunas de las ideas sobre el Portfolio Europeo de las Lenguas. Aunque hay algunas preguntas abiertas y muchos de vosotros habéis dado vuestra opinión y eso os lo agradezco, hemos visto que en algunos temas no está todo claro ¿eh? No tenemos todo claro. Hay algunas contradicciones. ¡Eh! Tened en cuenta que el cuestionario pretendía conocer vuestras opiniones sobre el uso de esto (enseña un ejemplar del PEL), del PEL, como herramienta, por un lado, del aprendizaje del español y de la composición escrita y, sobre todo, como herramienta de evaluación de la composición escrita ¿vale? Entonces, primero, este grupo es el único grupo de discusión que vamos a hacer. Hemos seleccionado a dos o tres alumnos de cada clase. Hay dos del grupo A, dos del grupo B y también dos o tres del grupo C, aunque ella está por los dos grupos (señala a M. porque esta alumna había estado dos trimestres en el grupo B y el último en el C. M. sonrío) ¿Vale? La conversación esta puede durar lo que queramos nosotros, ¿eh? Lo normal es que dure unos treinta minutos, aproximadamente, máximo sesenta.

La vamos a grabar, ya está grabándose y después la vamos a transcribir pero vuestros nombres no aparecen en ningún momento en el, en la transcripción. Pondremos alumno 1, alumno 2, alumno 3. ¿Vale?

Un grupo de discusión, que es lo que estamos haciendo, es un grupo de personas que comparten ideas. Comparten lo que piensan. Se trata de ser sinceros y honestos. No es necesario estar de acuerdo. Podemos tener ideas diferentes. No pasa nada. Las respuestas pueden ser comentarios positivos o comentarios negativos ¿De acuerdo? Los

comentarios negativos son tan útiles, tan buenos como los positivos ¿Eh? Lo importante es que participéis y que debatáis entre vosotros ¿Eh? Que habléis vosotros. Mi papel, yo soy un moderador. Entonces lanzaré preguntas, algunas preguntas y lo ideal es que habléis vosotros. ¡Eh! Puesto que lo importante es vuestra opinión, si en algún momento de la conversación alguien quiere expresar una idea en inglés, no es un problema ¿Vale? Si hay algún momento que preferís decir algo y, *I wanna say something!* No es un problema porque no es una clase sino es un grupo de discusión y me interesa vuestra opinión. Cuando habléis en inglés hablad despacio para luego poder escribirlo (risas de la mayoría de participantes)

Vale, pues las preguntas tienen relación con mi observación, con el cuestionario que hicisteis y con mis comentarios con algunas personas de vosotros. Así es que ya empezamos. ¿Hay alguna pregunta antes de empezar? ¿Lo tenemos claro? Bueno, pues vamos a empezar por algo fácil. A ver. ¿Alguien sabe lo que significa PEL? ¿Qué es el PEL? Las siglas PEL.

4. R y C: (risas)

5. Y: Portfolio...

6. S: Portfolio extranjero.

7. Y: Portfolio.

8. C: ¡Oh! Español

9. MODERADOR: Hablad fuerte para que...

10. Y: Portfolio español de las...

11. M: Extranjeras

12. S: Portfolio extranjera lengua.

13. MODERADOR: Portfolio, sí ¿Alguien tiene otra idea?

14. TODOS: (Risas)

15. MODERADOR: ¿Portfolio extranjera lengua? ¿No? Todos pensáis que es Portfolio extranjero lenguas?... Según dice aquí (muestra un PEL) es Portfolio Europeo de Lenguas. No pasa nada. Portfolio Europeo de las Lenguas. ¿Alguien sabe qué partes tiene, qué secciones tiene el Portfolio?

16. S: ¿Composiciones?

17. MODERADOR: ¡Aja!

18. TODOS: (Silencio)mmmmmmmmmm

19. C: ¿Pasaporte?

20. MODERADOR: Pasaporte, ¡ajá!

21. C: Y.

22. MODERADOR: Pasaporte, composiciones...

23. Y: ¿Son tres, verdad?
24. MODERADOR: Si, sí. Yo creo que son tres. Sí. Sí... ¿Pasaporte, composiciones?
25. Y: ¿Una de evaluación?
26. S: No sé en español.
27. MODERADOR: ¿Se te ocurre en inglés?
28. S: *Like a self-assessment*
29. MODERADOR: ¡Ajá!
30. S: *Evaluation, self-evaluation*, autoevaluación,
31. MODERADOR: Vale
32. MODERADOR: Autoevaluación, vale, las tres partes. ¿Y para, para qué pensáis que sirven cada parte? Por ejemplo ¿El Pasaporte? ¿Para qué pensáis que sirve?
33. Y: (Tose)
34. TODOS: (Silencio)
35. C: ¿Qué era el Pasaporte?
36. MODERADOR: La primera parte, la primera parte era el Pasaporte. ¿No?
37. Y: La que te preguntaba de, si... la que te decía si, en dónde habías estudiado antes o si, cómo era aprender una lengua extranjera y ...
38. MODERADOR: ¿Sí? Esto es el Pasaporte. (Mostrando la parte del PEL que es el Pasaporte) ¿Para qué servía esto? ¿Alguna opinión más?
39. C: Para ayudar a, para clarificar, para tú mismo, tu experiencia y tu... *my language experience*
40. Y: Para procurar que el que lo va a leer, para saber... para comparar cosas así.
41. R: Recepción de composiciones. Para comparar composiciones.
42. MODERADOR: Vale, esa es la tercera, vamos con la tercera. La del Dossier. La del Dossier se llama Dossier. La de las composiciones esa, ¿Para qué sirve? ¿Para comparar las composiciones?
43. T: Para comparar como vamos a... desde el primer día que llegamos hasta el último. Podemos ver los errores y cómo superarlos.
44. M: Y también para ver tu propio desa, desarrollo desde el principio hasta el final.
45. MODERADOR: Sí... ¿Y la de en medio? La de, hemos hablado del Pasaporte, hemos hablado de la, del Dossier y luego hay una parte que está en medio, que es la de *self-evaluation*, que se llama Biografía. La Biografía Lingüística (muestra la Biografía en el PEL) que es las secciones de autoevaluación... Esto ¿Para qué pensáis que sirve?
46. R: Para ver qué nivel estamos. (Tos)
47. MODERADOR: ¡Ajá!
48. MODERADOR: ¿Lo habéis utilizado esto vosotros?

49. TODOS: Sí, si
50. MODERADOR: ¿Os ha sido útil? ¿Os ha guiado?
51. C: Sí, porque muchas veces ¡umm!, tú puedes pensar que estás en un nivel pero luego, cuando miras, como, en el PEL puedes ver ¡ah! Yo tengo problema con esto pero no con esto, claro, yo sé mucho, entiendo mucho la comprensión pero en la escritura, escribir no, no sé. Es bueno para saber dónde estás.
52. MODERADOR: Ok, y si, y si el PEL es un Portfolio Europeo de las Lenguas ¿Para qué lo hacéis los americanos? ¿Por qué pensáis que os lo hemos dado a vosotros? No sé.
53. Y: Porque nosotros estamos aprendiendo español o... porque, para... (sube los hombros en señal de duda)
54. MODERADOR: Porque se nos ha ocurrido también (se ríe). ¿Lo habéis pensado alguna vez el porqué hemos utilizado esto?
55. M: ¿Porque estamos tratando y intentando parecer como europeos?
56. MODERADOR: ¡Ajá! Bueno, según la encuesta, habéis dicho, parece que habéis dicho, que el PEL os ha sido útil, es útil para aprender español aunque tal vez quita demasiado tiempo a otras cosas. ¿Estáis de acuerdo con eso? ¿O no?
57. Y: No quita tanto tiempo, yo creo, (sonrisa) porque es nada más, lo que hemos tratado era nada más rellenar unas páginas y organizar las composiciones, es todo lo que hemos hecho hasta hoy.
58. MODERADOR: Algunos en el cuestionario parecían afirmar que quita mucho tiempo. ¿Vosotros, qué pensáis?
59. TODOS: (Risas)
60. MODERADOR: Expresarlo porque lo vamos a transcribir... (sonrisas)
61. T: Yo pienso que depende del grupo, o sea, porque nosotros del grupo C, lo podemos leer más rápido y lo pasamos rápido y ya, y sabemos, comprendemos, y ya, lo firmamos y es todo. No sé, depende del grupo ¿A lo mejor ellos tienen problemas con leer o no sé?
62. MODERADOR: A ver, otros grupos. ¡Venga! ¿Os ha costado? ¿Habéis gastado mucho tiempo en...?
63. K: Yo no tengo problema, porque está en inglés también.
64. C: Sí.
65. MODERADOR: ¿Y eso lo habéis visto bueno, el uso del inglés está bien?
66. K: Sí.
67. R: Sí.
68. C: Sí.

69. MODERADOR: Ok, ¿En qué sentido? ¿Si tuvierais que elegir una función, en qué sentido os ha resultado más útil durante este año? ¿En qué sentido os ha sido más práctico?

70. C: Me ha gustado como ¡umm! me ha ayudado a organizar todas las composiciones, y la manera en que a veces tenemos que autocorregir nuestras composiciones. Ahora, en el segundo trimestre, me ayudó mucho porque yo tuve que mirar mis errores y ver cómo yo puedo mejorar sin la ayuda de la profesora primero. Después me ayudó pero también tuve que pensar y ver, ok yo hice un error ¿cómo puedo mejorar? Y me gusta. *I liked that.*

71. MODERADOR: Y alguien ha precisado palabras como archivo, como progresión, como reflexión. ¿Pensáis que también como reflexión? ¿También reflexionáis, o no?

72. Y: Todavía no, pero pienso que hacia el final del año vamos a leer nuestra primera composición y luego leer la última y vamos a ver la diferencia en la calidad y en... calidad.

73. OTROS: ¡Ajá! (Asintiendo a lo que se ha dicho)

74. MODERADOR: Alguien, hay, hay quien ha dicho también en las correcciones que no se utiliza suficientemente en clase. Hay quien ha dicho como que sería necesario usarlo más en clase. ¿Qué pensáis vosotros de eso?

75. S: Pues al principio no... no pienso que lo aprendimos ¿aprendimos? Tanto, para que... pero ¡umm!, en nuestro grupo, porque (sonrisa) nos dan una carpeta, y nada más. ¡Eh!, hay un poco de discusión sobre eso... pero pienso que no aprendí, entendí, no entendí, entiendo sobre... *I don't know* (gestos con las manos de duda)

76. MODERADOR: ¿Sobre el uso?

77. S: Ahora podemos leerlo y podemos preguntar sobre eso pero al principio, en septiembre, no sabía nada.

78. MODERADOR: No sabías ni para qué servía, ¿no?

79. S: Para qué... Para qué servía.

80. MODERADOR: ¿Y pensáis que hay que usarlo más en la clase?

81. TODOS: (Silencio)

82. MODERADOR: Alguien ha dicho eso en algunos cuestionarios.

83. TODOS: (Pausa)

84. MODERADOR: ¿O no?

85. C: Sí, yo creo, yo creo que deberíamos ¡um! hacer más cosas en la clase porque, es como, al final de cada trimestre rellenamos algunos formularios del PEL, pero también es importante durante el trimestre para ver dónde estamos en la clase o en nuestro nivel, no solamente al final del trimestre.

86. MODERADOR: Sí ¿Alguien ha pensado cómo lo utilizaría en clase si fuera él o ella la profesora? ¿Alguno habéis pensado cómo... aparte de lo que dice C?
87. TODOS: (Silencio)
88. MODERADOR: (Tose) ¿Y en vuestra habitación? ¿Lo habéis usado a solas? ¿Alguna vez, con frecuencia, casi nunca, nunca? ¿Nunca?
89. TODOS: (R, C e Y niegan con la cabeza) Nunca (Sonrisas)
90. MODERADOR: ¿Nunca?
91. C: Nunca. Pero como Y ha dicho...Ok... Que, creo que, que al final del curso vamos a poder mirar la carpeta y ver todo el progreso y será... *I will look at it more.*
92. TODOS: (Risas)
93. MODERADOR: Muy bien. ¡Um! Otras personas han dicho también que el formato, es decir, la presentación que hemos elegido, es muy grande para... un poco incómoda ¿Qué sugerencias haríais para que esto sea más práctico? No sé.
94. R: *Bind it. Just you see those little... like...*
95. MODERADOR: ¿Binders? ¿Qué son binders?
96. R: *You could bind it like this...*
97. Y: Lo que pasa es que para meter las composiciones...
98. C: No, hay una manera, no sé si hay aquí pero es... es un *folder*, no una carpeta, de plástico...
99. R: *Those that don't have the spiral.*
100. C: *¡Yeah!*
101. Y: Pero esas son para algo más chiquitos.
102. R: Sí.
103. Y: Porque es como un, una lámina de plástico...
104. MODERADOR: Pero tú puedes decir...
105. C: No, no, no. Sí, pero, pero es para como 3 o 4 hojas.
106. TODOS: (Risas)
107. Y: No sé si hay algo más grandes que eso. No sé.
108. C: *¡Um! yeah.*
109. MODERADOR: Vale ¿Entonces está bien?
110. K: (Asiente y sonrío)
111. MODERADOR: K dice que está bien .
112. M: ¿Quizás tú puedes incluir un índice? ¿Al principio?
113. MODERADOR: ¿Un índice?
114. M: Al principio para, para... como...
115. MODERADOR: ¿Algo así como éste? (Enseña el índice del PEL)

116. TODOS: (Risas)
117. M: ¡Aaahh! Exactamente!
118. TODOS: (Risas)
119. M: Pero es que...
120. MODERADOR: Lo he encontrado aquí...
121. M: Pero es que... quizás un, una explicación de los partes del PEL... obviamente no he pensado mucho en esto... (el Moderador enseña el índice y la explicación que ya están en el PEL)
122. TODOS: (Risas)
123. MODERADOR: Es normal, esto está bien.
124. Y: Las carpetas, más bien, en Estados Unidos son de media pulgada, son chiquitas.
125. MODERADOR: Media pulgada es como la mitad de, la mitad de esto.
126. Y: La mitad de eso, y son, no son, no son tan largas, son más cortas.
127. MODERADOR: Vale
128. Y: Pero son como el tamaño de un papel regular, puede caber ahí. Y estos creo que son un punto más largos, no sé.
129. MODERADOR: Sí. Ésta, ésta es, es gigante.
130. Y: Sí, una más chiquita, porque creo que es porque está muy alta y muy ancha, que...
131. MODERADOR: Pero el sistema de agujeros sí que es...
132. Y: Sí.
133. MODERADOR: De anillas sí que es...
134. Y: Y el cartel negro tiene hojas de anillas.
135. MODERADOR: ¡Ah! Vale pues a ver si... Seguimos adelante. Bueno, ahora vamos a otro, otro tema más que... Hemos hablado un poco de la viabilidad. ¡Eh! No estaba claro, una de las preguntas era si el valor, el 35%, que le hemos dado al, a hacer todas las composiciones, a tener el PEL bien presentado... Le ha dado un 35% Chelo. Si os parecía eso mucho, poco o demasiado. Las respuestas estaban contradictorias. Yo no he entendido muy bien. ¿Qué os parece? ¿Es mucho? ¿Es poco?
136. C: ¿En qué clase?
137. MODERADOR: En la clase de *Composición*; solamente en la clase de *Composición* se ha usado.
138. C: Y el 30%..
139. MODERADOR: 35% el conjunto del PEL. Tener todas las composiciones y todas las cosas hechas.
140. R: *I don't understand the question.*

141. MODERADOR: *You don't understand the question? Can you explain the question?*
142. T: *It was 35% of your grade in Chelo's class, he said it's like, did you like it or not? Was that too much?... 35% of your grade...*
143. Y: A mí se me hace bien, se me hace una manera muy bien de mantener tu grado.
144. R: Sí
145. Y: Porque no es muy difícil y, y 35 es un porcentaje muy grande de tu grado. Entonces es más fácil... tener...
146. MODERADOR: Tener buenas notas.
147. Y: Sí. Para tener buena nota se me hace bien. Si quieren poner 80 más...
148. R: Puede ayudar a tus notas en clase.
149. T: Sí pero también, también yo pienso que el PEL casi lo usamos en realidad como 2 ó 3 veces en la clase. Y para mí sólo era un algo que tenía nota de mis composiciones, porque no lo usamos. Como no lo trajimos en clase, no sé, yo no lo usaba en, allí en mi dormitorio. Y para tener 35% de grado es como un, no sé, como un casi grado regalado. No sé. Pero...
150. MODERADOR: Tal vez demasiado.
151. T: Yo pienso que era demasiado. Y para tener un grado, que, para que alguien sepa su grado de verdad en composición, 35% yo pienso que era mucho.
152. MODERADOR: Es como un regalo, ¿eh?
153. T: ¡Aha! (Asiente con la cabeza)
154. MODERADOR: ¿Nadie le daría el 100%?
155. S: Es como el gran parte de, de la nota es las composiciones y eso es un también, ¡um! parte de la escrito (Toses de otros alumnos) las composiciones entonces 35% más es un poco demasiado porque esto es solamente para la carpeta y los papeles en ordenes y esos... esos.
156. MODERADOR: Es para la carpeta y los papeles y las composiciones, es todo en conjunto. ¿Nadie le daría por supuesto el 50% o el 100%?
157. TODOS: (Risas)
158. MODERADOR: Parece que no, eso está claro. Y ¿preferiríais el... una evaluación sólo con exámenes? Por lo que tú estás diciendo da la sensación de que es demasiado. Es decir, ¿tú preferirías que el sistema de evaluación de la clase de composición se basara solamente en exámenes, es decir, tu nota se basara en 2 ó 3 exámenes pero no en este tipo de trabajo?
159. TODOS: No, no (risas) está bien.
160. C: Es que el 35% es la toda la carpeta. Es todo hecho... pero... ¡um!. Porque ya tenemos las notas de las composiciones ¿No? Es, ok, es la nota del PEL más la nota de

las composiciones. Entonces, para tener ya las notas de las composiciones y 30%, 35% *or whatever* por ciento sólo por tenerlos hecho en la carpeta es un... como es un 15...

161. S: No recuerdo los números, los porcentos por los otros clases...

162. MODERADOR: ¡Um! No lo sé, no los he traído. Y yo los tengo. Vosotros también los tenéis.

163. S: Es por ver los otros...por cientos es si es 25, hay espacio para otros por cientos como composiciones y deberes y yo no sé.

164. MODERADOR: Sí, pero el 35 es la suma, creo, de todos los deberes, la carpeta y las composiciones. Y después son el libro, creo que el libro es un 10 o un 15%, el libro y luego los exámenes parciales un 25...

165. C: ¡Oh! Entonces el 35 incluye las composiciones

166. MODERADOR: Las composiciones ¡Sí!

167. (TODOS hablan a la vez)

168. S: ¡Ah! ¡Entonces está bien!

169. C: ¡Ah! Pensaba que era algo separado, que las composiciones tenían otra nota, como deberes y 35 sólo para tener organizado en la carpeta.

170. MODERADOR: No. 35 incluye la realización de las composiciones, más el hecho de ponerlas, tenerlas, rellenar...

171. C: ¡Entonces puede ser más!

172. S: ¡No es bastante!

173. TODOS:(Risas)

174. C: ¡Puede ser 40!

175. MODERADOR: ¡Ahora puede ser 40! ¿Y tú (dirigiéndose a T) te mantienes en que es demasiado?

176. T: ¡No! Yo, es que yo también pensaba como ella, que era, que era sólo la organización del PEL. Si son las composiciones ya no me parece demasiado.

177. MODERADOR: No, es la organización y realización en el PEL.

178. C: No, porque, pues, son muchas composiciones.

179. S: Cada semana

180. C: Entonces...

181. MODERADOR: Entonces, por decir un número ¿Si tuvieseis vosotros que decidir?

182. C: 35

183. S: 40

184. MODERADOR: 35, 40...

185. R: 50

186. MODERADOR: ¿50? ¿Sí? ¿En serio?

187. R: (Risas)
188. MODERADOR: No, no, que me parece genial.
189. S: Más que 35.
190. MODERADOR: ¿Más que 35? ¿Y tú cual?
191. T: No, está bien.
192. MODERADOR: ¿Sí? Está bien así. 35 está bien.
193. K: Sí.
194. MODERADOR: 35. ¿Alguna opinión más? No hace falta consenso. Tú puedes opinar 50, como si quieres opinar 100. Bueno, vale. ¡Um! Vamos a hablar, al último aspecto, ¿vale? El último aspecto. Parece que una de las virtudes del, del, de este instrumento, tanto en este estudio como en otros que se han hecho en Europa, es la de permitir la autoevaluación, casi lo hemos comentado antes. Ver las composiciones todas juntas, que habéis dicho, y mejorarlas. Eso, en general, estáis todos de acuerdo. Sí ¿no?
195. TODOS: (Asienten y no hay ningún comentario)
196. MODERADOR: En la corrección, este trimestre Chelo ha introducido cuatro criterios, ¿Sí? Cuatro criterios de corrección. ¿Alguien recuerda los nombres de esos cuatro criterios?
197. Y: Criterios para...
198. MODERADOR: Para corregir las composiciones. Que os...En los tres grupos los ha dado. ¿No? Os ha dado una hoja...
199. TODOS: Gramática
200. MODERADOR: Gramática. Gramática. A ver si los recordamos entre todos
201. M: Vocabulario,
202. MODERADOR: Vocabulario es otro que tenemos. ¿Sí?
203. S: No sé, es como ¿composición?
204. MODERADOR: Había dos más. Gramática... vocabulario... que es muy obvio...
205. C: Estructura.
206. MODERADOR: Estructura y los... sólo se ha usado, sólo os ha corregido una vez así. Sólo una vez. Pero este próximo trimestre parece que vamos a usarlo más veces. Era gramática, vocabulario, estructura, y nos falta uno que es una palabra más rara. Empieza por "a"... y termina por "ción". A-de-cua-ción.
207. Y: Adecuación.
208. MODERADOR: Adecuación, muy bien. Venga vamos a empezar a definir. ¿Qué pensáis que es? Vamos a empezar por lo más fácil. Vocabulario. Cuando Chelo dice esos cuatro criterios, ¿qué quiere, qué entiende por vocabulario? ¿Qué entendéis vosotros que evaluamos con vocabulario?

209. M: Si siempre usas las mismas palabras,
210. Y: Tener una variedad.
211. M: Necesitas mostrar una... ¿cómo has dicho? una variedad de palabras y adecuado a tu nivel.
212. MODERADOR: Y adecuado al nivel, muy bien. Eso es. Eso sería el...
213. Y: O más que tu nivel.
214. MODERADOR: O más. Eso sería el vocabulario. Venga. Y gramática. ¿Qué sería gramática?
215. Y: Ortografía
216. MODERADOR: Ortografía.
217. T: Usar también los tiempos
218. MODERADOR: Ortografía, ¿qué más? ¿perdón?
219. T: Usar también los tiempos. Las tildes
220. C: Los tiempos. (Risas)
221. MODERADOR: Ortografía, tildes, los tiempos.
222. Y: Cualquier regla de gramática.
223. MODERADOR: Cualquier regla de gramática. Vale. Hay tantas cosas en gramática. Ok, entonces, ya tenemos vocabulario, habéis dicho más o menos que es un uso adecuado a vuestro nivel del vocabulario. Gramática, que es un uso de las normas, de los verbos, la ortografía también. Perfecto. Estructura ¿Qué sería estructura?
224. M: Si hay conectores, si usas...
225. S: Párrafos bastantes.
226. MODERADOR: Párrafos
227. Y: Párrafo grandote... tener..
228. MODERADOR: ¿Cómo?
229. Y: Párrafo grandote, tener por idea (hace gestos con las manos para mostrar el tamaño del párrafo)
230. C: También para las cartas. Tener la estructura con las cartas.
231. M: Si hay una introducción, un cuerpo y una conclusión.
232. MODERADOR: Vale, perfecto. Esa es la idea de la estructura, los conectores. Lo habéis dicho muy bien. Y el otro, que era el primero, era adecuación. Adecuación. ¿Qué entendéis por adecuación?
233. T: Estar hablando del tema ¿no? No estar así, si te preguntan algo y meterse en otras ideas. Saber de qué estás hablando.
234. MODERADOR: ¿Sí? Pues, los conceptos los tenéis muy claros. ¡Qué buena gente sois! Es muy fácil... ¿Os ha ayudado esta manera de, de corregir para saber mejor cómo

escribir? ¿Lo habíais utilizado alguna vez antes, este sistema de corrección? ¿En algunas otras clases?

235. Y: Como lo de los...

236. MODERADOR: Sí, lo de, lo de los cuatro criterios que hemos dicho. Gramática, vocabulario, adecuación y estructura. ¿Os los habían dicho en otras clases anteriormente, en otros cursos?

237. T: ¿Pero aquí en España o...?

238. MODERADOR: No, digo aquí en España o en vuestras universidades.

239. TODOS: Sí.

240. MODERADOR: ¡Sí! ¿Y erais conscientes de ellos?

241. S: Fui instructor de inglés... y usamos eso.

242. MODERADOR: ¡Ah! Sí, usáis eso, los teníais claros de vuestra experiencia anterior. Vale. ¿Os gustaría que os corrigieran siempre las composiciones con una nota diferente para cada uno de esos criterios, como hicimos en la carta? Es decir, ¿que os den una nota para adecuación, una nota para estructura, una nota para gramática y otra para vocabulario? ¿Os gusta más que os corrijan así o que os corrijan con una nota global?

243. TODOS: No, por categorías.

244. MODERADOR: ¿Con categorías? ¿Por qué?

245. C: Me ayuda a ver dónde tengo que mejorar más. Donde tengo que trabajar más. Y...

246. Y: Dónde eres más débil y dónde estás más fuerte.

247. MODERADOR: Ok. Casi por último, casi por último. En las últimas preguntas ¡eh! os decíamos que el uso del PEL me ha hecho modificar mi idea del camino a seguir para mejorar las composiciones escritas -¡uff!- y la última era, el PEL me ha ayudado a mejorar mi autoconfianza a la hora de escribir. En los resultados, ¡um!, parece que la mayoría habéis dicho que sí, que el uso del PEL y este sistema de corrección os ayuda a modificar lo que, la idea que tenéis de una buena composición escrita. ¿En qué sentido? ¿En qué sentido, podéis precisar eso? Es decir, habéis respondido a esta pregunta como muy de acuerdo. La mayoría.

248. C: ¿Puedes leerla otra vez?

249. MODERADOR: Si, es que esto es, muy largo... el uso del PEL me ha hecho modificar, cambiar, mi idea del camino a seguir para mejorar mis composiciones escritas. ¿En qué sentido os ha hecho modificar vuestra idea?

250. M: Porque podemos ver nuestra colección de composiciones completas y podemos ver ¡um!, nos da una, una idea de todos nuestros errores y también las cosas que sí sabemos.

251. MODERADOR: Pues muy bien. Habéis mirado alguna vez... esto ya lo he dicho ya si lo habéis mirado... ¿Alguien quiere decir algo más? ¿Sobre este cacharro, sobre el PEL, sobre el sistema de evaluación?

252. M: Sí. Tengo una sugerencia, al principio, para mí, no sabía mucho sobre el PEL. Era un poco difícil para saber este parte es para qué, aunque hay un índice, sí yo sé, pero cuando llegué aquí a España no, no sabía, sabía un poco menos de español que ahora y era un poco difícil para entender todo lo que, para qué está en el PEL, para qué sirve todo eso, entonces quizás se podría hablar con los profesores o alguien para dar una explicación más grande, más comprensiva sobre el PEL. Sólo eso.

253. MODERADOR: Bueno ¿Alguna idea más?

254. Y: Creo que algunas composiciones, que las composiciones algunas nada más tenían la nota...

255. MODERADOR: Espérate, más despacio, que no me he enterado.

256. Y: Que algunas composiciones sólo ponen la nota o buen trabajo. No hay más comentarios, que puedes trabajar en esto más o a lo mejor cómo evaluar así con 4, a lo mejor eso sería bien también. Pero un poco (gesto con la mano escribiendo) no sé.

257. MODERADOR: Como más *feedback*.

258. Y: Un poco más *feedback*.

259. T: Pero lo de la reglas, ¿esas reglas te las dan también desde el PEL de la ortografía o, son las de Chelo?

260. MODERADOR: Bueno, es que el PEL es un instrumento y las reglas las utilizaba ya Chelo antes, sólo que...

261. T: No ¿Pero no es del PEL? Porque ella nos dio una hoja.

262. MODERADOR: Una hoja, sí, con un código.

263. T: Sí, ese código no es del PEL, ¿o sí?

264. MODERADOR: Forma parte de su, del programa de composición escrita. ¿Qué piensas de ese código?

265. T: No, yo pienso que está bien. Es como, yo pensaba que con el *feedback* que ella quería (señalando a Y) ¿Eso no es el *feedback* que tú hablabas, tu... tu *feedback*?

266. Y: No, yo cuando te da la nota, que nada más ponía, buen trabajo o... una cosa así, que fuera un punto más de *feedback* de... de... cómo... puedes trabajar un poco más en tu vocabulario... puedes... tú, cómo escribes o... no sé...

267. MODERADOR: ¿Para ti está claro, en cambio? (mirando a T) ¿Con el código es suficiente para ti?

268. T: No, el código sólo lo empezamos a usar el segundo trimestre. Yo pienso que desde el principio de, desde que comenzamos hubiéramos usado eso, porque solo lo llevamos mucho.

269. MODERADOR: En vuestra opinión el código de corrección debería usarse todo el año.

270. T: Sí.

271. Y: Yo creo que sí.

272. MODERADOR: Y en el grupo B, ¿Qué sistema de corrección os da?

273. C: Es el mismo.

274. MODERADOR: Es el mismo, pero también ¿lo habéis usado todo el año? ¿Está bien cuando lo ha introducido?

275. C: *what?*

276. MODERADOR: Sí, porque a ellas les dio el código el segundo trimestre, y, y ellas están diciendo que tal vez sea mejor empezar en septiembre.

277. C: Sí, sí, sí.

278. S: Yo pienso que sí.

279. MODERADOR: ¿En vuestra opinión?

280. TODOS: (Otros asienten con la cabeza y dicen sí)

281. C: Me gusta mucho para ver lo que necesito mejorar más.

282. S: Para mí, he estado reflexionando sobre eso. Y... yo pienso que nos ha ayudado en el segundo trimestre, pero sí... si es el primer, estaba mejor. Porque tenemos específicos, problemas específicos y soluciones específicos. Y podemos... (alguien tose) después. Pero eso, pienso que es más fácil para ella de corregir y nosotros también. No sé.

283. MODERADOR: Ok. ¿Y tú querías decir M algo?

284. M: No.

285. MODERADOR: ¿Alguien más quiere decir algo?... Pues muchísimas gracias. Sois un grupo estupendo. Gracias por vuestras opiniones. Voy a parar el cacharro este.

286. M: ¿Y ahora podemos decir la verdad?

287. MODERADOR: Y ahora podéis decir la verdad... ¡Oh! ¡No se ha grabado nada! (Todos sonrían)... No, no no.

288. Y. ¡Cállese!

Anexo VII: Entrevistas a la profesora. Transcripción

P. Pregunta. Intervenciones del investigador.

R. Respuesta. Intervenciones de la profesora.

1. Entrevista 1. 22 de septiembre de 2009. Duración: 11'15"

P. Bueno, ¿cómo estás?

R. Muy bien.

P. Empezamos ¿Has mirado el documento, el PEL? ¿Y te parecen comprensibles las instrucciones, parrillas y las diferentes secciones del PEL?

R. Sí, completamente. De cara a los alumnos está muy bien expresado, muy bien explicado. Y además, como está traducido para aquellos alumnos que no, todavía no manejen bien el idioma, pues me parece que está muy bien. Muy claro y concreto.

P. ¿Crees que es un documento que puede conectar con los intereses de tus estudiantes?

R. Sí. Bastante, en la medida en la que el aprendizaje de aprender a escribir –valga la redundancia- es un proceso que no se produce...se produce con cierta lentitud y aunque queda reflejado por escrito, a veces los alumnos olvidan lo que van aprendiendo. Porque cuando es oral, tú vas viendo la mejora y el progreso día a día porque ves tú mismo que puedes expresarte, ¿no? Pero cuando es por escrito, pues a veces uno se siente como que ha aprendido lo mismo desde un primer momento hasta el último, que no ha habido apenas mejoría. Al existir el PEL y guardarse esos documentos en una carpeta específica y personal, pues el alumno sí puede comprobar en un periodo de tiempo, sea muy extenso o sea más corto, un trimestre, dos trimestres, todo un curso, puede ver el progreso de su escritura desde un primer día hasta un día concreto y determinado.

P. Vale ¿Qué piensas de los documentos que hemos creado, que no están en el PEL original, es decir, las fichas que hemos creado para que ellos escriban las composiciones, el diario de las giras, etc.?

R. Pues la verdad es que la manera en que nosotros tenemos planteada la asignatura, los alumnos escriben una vez por semana, un deber obligado fuera de clase. Tienen que escribir sus diarios y como eso todo está enfocado a la composición, pues es cuestión de preparar unos documentos que específicamente se dirijan a ese campo. Entonces, en otras materias yo no sé pero realmente en composición era necesario que esos documentos estuvieran dentro del PEL.

P. Vale ¿Has pensado en algo que se pueda eliminar, modificar o añadir?

R. En principio hemos mantenido la estructura del PEL. Hay algún apartado que realmente no nos interesa demasiado como, por ejemplo, la utilización de video, audiovisual, en la clase de *Composición* y, por eso, sobraría un poco porque nosotros principalmente lo que hacemos es leer y escribir.

P. Vale. Cuando tú corriges una composición ¿tienes alguna estrategia especial? ¿Qué estrategia de corrección usas? ¿Cómo corriges normalmente una composición?

R. Depende del nivel. En los niveles A1 o A2 suelo corregir la composición los fallos que tienen -gramatical, ortografía, acento y tal- y luego hago una explicación en clase de manera anónima de los fallos más importantes. Por medio de una extracción de frases que escribo en la pizarra y vamos corrigiendo y el alumno va comprendiendo cuáles son los, los fallos que va cometiendo y hacemos como una, un *feedback* ¿no? Ellos me escriben, yo corrijo y luego yo devuelvo. ... Con el grupo, los grupos B1 o B2 incluso C1 el sistema es diferente. Yo ya no corrijo una composición como, con un boli rojo y voy sacando los fallos, sino que entre ellos y yo tenemos un código por medio del cual yo simplemente le hago ver al alumno que en tal frase he detectado un error y el tipo de error que es y ellos, por medio de ese código, deben descubrir cuál es su propio error y autocorregirlo. Después de que están autocorregidos yo vuelvo a revisar si esas correcciones son correctas o no y ellos mismos me explican por qué era incorrecto lo que habían hecho y por qué han optado por otra opción. De esa manera ellos auto-aprenden de sus propios errores.

P. OK, muy bien ¿Qué hubieras puesto tú...? Imagínate que tuvieras tú que rellenar un PEL ¿En tu propio Dossier, qué habrías puesto como prueba de tu dominio de una lengua extranjera, el inglés?... ¿Has pensado en algún documento que tú hayas escrito alguna vez?

R. La verdad es que, bueno, yo hubiera puesto en el PEL, pues hubiera metido todos los trabajos de, reseñas de libros. Sí, sí, porque he leído muchos libros de inglés. Porque en la carrera me lo obligaba y entonces yo de esos libros me he olvidado. Los leías tan rápido y hacías las reseñas tan rápido para entregarlas que yo ni la mitad de los libros me acuerdo ni, ni de qué iban ni nada, ¿sabes? Me interesaría, me resultaría curioso y eso lo he perdido. Pues tener un PEL con todas esas reseñas de todo el trabajo que yo he hecho. Y efectivamente desde el principio de la carrera hasta el final también hay un progreso, aunque sea uno en la carrera también progresa y aprende.

P. ¿Y qué te gustaría que guardaran tus alumnos en sus Dossiers como prueba de que han conseguido dichos objetivos?

R. Me gustaría que guardaran como hemos establecido en cada trimestre, ¡umm! 3 composiciones de cada trimestre, sin poder faltar la primera que escriban y la última. Esas no pueden faltar, ni la primera ni la última. El primer día y el último día, los exámenes también me gustaría que los tuvieran en la medida de lo posible y 3 composiciones, las mejores que hayan escrito y las más divertidas, porque también hacemos en clase ejercicios de escribir historias entre todos, cada uno va escribiendo un trozo y se van pasando y son historias que, que te hacen reír y me gustaría que eso lo guardaran de recuerdo también.

P. Trabajos que hacen entre varios, en grupo

R. En grupo... eso, a modo de ejercicio en clase.

P. Muy bien. En cuanto al sistema de la investigación. ¿Cómo quieres que nos comuniquemos nosotros? ¿Prefieres que tengamos reuniones mensuales, por e-mail o te gustaría hacer alguna anotación semanal de cómo va funcionando?

R. Entrevistarnos una vez al mes o una vez cada dos meses estaría bien. Y aparte yo quiero preparar una especie de diario, cada trimestre de cómo ha ido funcionando el PEL, partiendo de la revisión del PEL que yo voy a hacer al final de cada trimestre. Yo pediré a los alumnos que me entreguen el PEL justo antes de hacer la evaluación para ver lo que han incluido, lo que no, para corregir algún escrito que hayan hecho, para ver cuáles son las tres composiciones escogidas por cada alumno para que quede registrado dentro del PEL. Yo eso lo voy a hacer antes del fin de cada trimestre. Así que, por esas fechas, me gustaría que nos viéramos. Es más, yo puedo traer esas carpetas y revisarlas juntos.

P. Perfecto

R. Y así a la vez que yo hago el seguimiento del alumno tú puedes hacer el seguimiento del PEL de manera general.

P. Muy bien. En cuanto a la autoevaluación. Según tu experiencia ¿Tú crees que se puede confiar en que los alumnos se evalúen a sí mismos de manera honrada? ¿Y que sean ecuanímes cuando digan el nivel que tienen? ¿Yo sé hacer tal cosa...?

R. Yo creo que en general sí.

P. En general sí.

R. Sí, sí. Los alumnos que tenemos aquí son alumnos universitarios y vienen con un deseo, con un interés, una necesidad de aprender el idioma porque vienen de EEUU. Allí el español, cada vez se necesita más en el plano laboral, algunos en el plano familiar. Son hijos de hispanos que no hablan el idioma. Les haría ilusión poder expresarse en español con sus familiares, no sé, de familia de habla hispana. Pues yo creo que, en principio, ellos no vienen a falsear ningún dato. Siempre hay algún caso. Eso es, es más usual en alumnos de secundaria... Pero estos chicos, aunque son muy, muy

competitivos, en el sentido de que ellos, no les gusta que sus notas sean conocidas por los demás y les gusta mantener un poco el anonimato, si ese, si esa área privada sólo se establece entre el profesor y el alumno ellos la aceptan bien. Evidentemente esto no es algo para hacerlo público en clase porque ellos se sentirían muy violentos. Por eso estoy segura, segura entre comillas, de que ellos no van a falsear...

P. La información.

R. La información. Si fuera en público ya otra cosa sería.

P. ¿En qué formas crees que el PEL puede ser una herramienta útil para el proceso de evaluación de la clase de composición?

R. Para el proceso de evaluación... Bueno, pues... principalmente... yo, aunque yo guardo las composiciones de los alumnos, en el PEL, primero quedan mejor archivadas y mejor organizadas. Cuando corregimos, por ejemplo, los diarios o los trabajos del libro, esos trabajos se van perdiendo en cierta manera. Los chicos escriben un cuaderno y luego se los llevan... Yo, en mayo, tengo en mi despacho algunos diarios que han dejado y que ni les interesan ni nada. Entonces, siendo que el PEL registra, y guarda y archiva todos esos documentos, para mí, el tenerlos todos reducidos a una carpeta, me resulta mucho más útil, mucho más cómodo y no sólo para ellos, sino también para mí, para yo tener un registro ordenado y organizado de cada alumno y, evidentemente, pues, yo puedo ver, también, perdona, por medio del Pasaporte de Lenguas, el alumno que me llega, en qué condiciones me llega. Cuando uno llega a una, a una escuela de idiomas hace un examen, a veces tú no sabes cuántos años ha estudiado, dónde ha estudiado, qué tipo de créditos tiene en esa materia. Yo tengo un Pasaporte que ellos han cumplimentado, que ellos han escrito y puedo saber si tiene dos años, si tiene tres. Y quieras que no, si un chico lleva 4 años estudiando la lengua o una chica y está en el grupo intermedio, yo ya sé que, evidentemente, la lengua igual no es su fuerte. Entonces eso también me puede servir a mí de base para la hora de evaluar a esa persona, saber...

P. Y me decías también que has utilizado alguna medida para que el PEL tenga algún porcentaje de la nota también.

R. Sí, he incluido dentro de las composiciones que ellos van haciendo cada fin de semana, que tiene un porcentaje dentro de la evaluación final, yo he aumentado ese porcentaje y he incluido el PEL, puesto que el PEL se va a trabajar en clase, se va a trabajar fuera de clase y en ese PEL se van a incluir esas composiciones, así que está dentro, dentro de...

P. Puede, puede ser útil... Bien. Pues nada muchas gracias, compañera.

R. De nada.

2. Entrevista 2. 17 de diciembre de 2009. Duración: 7'56''.

P. Bueno, Chelo, ya hemos llegado al final del primer trimestre, utilizando nuestro querido PEL. Ya casi es amigo nuestro... Muy bien, yo te voy hacer 4, 5 ó 6 preguntas y tú me vas respondiendo tranquilamente.

R: Venga

P. ¿Cómo valoras, en general, hasta el final del primer trimestre, la experiencia de haber usado el PEL por primera vez en tu clase de Composición?

R: Pues la valoración es muy positiva. Es muy positiva porque primero, ¡um!, los chavales, algunos han colaborado mejor que otros, porque algunos sí conocían el sistema, otros les costaba más trabajo tener que responder y tal o no veían qué sentido tenía. Pero yo creo que poquito a poco, han visto, sobre todo la parte en la que ellos empezaban a, a valorar lo que sí sabían o lo que les quedaba por aprender. Eso sí, creo que ha sido un poco de estímulo al final del trimestre, para ver que realmente este trimestre ha servido para algo. A mí me ha sido útil, bastante útil, porque las composiciones que yo les mando a ellos hacer, muchas de ellas se perdían en el olvido. Quiero decir, las cogían, las escribían, yo les mandaba reescribirlas, las guardaban para el trimestre y luego, aquello desaparecía, si te he visto no me acuerdo, porque el siguiente trimestre era diferente. Eran otras composiciones que tenían que guardar las del segundo, no las del primero. De esta manera ellos pueden hacer un registro de todas sus composiciones. Luego ha habido un apartado muy interesante que es cuáles son los mejores 3 trabajos según tu opinión y por qué. Me sirve a mí mucho porque, aunque algunos han puesto trabajos en los que han sacado muy buenas notas y por eso ha sido el motivo de escogerla, otros han dicho que es porque el tema les parece muy interesante, porque podían, les gustaba hablar de su hobby, pues, me ha gustado este tema porque puedo hablar de mi mejor amigo, me ha gustado este tema porque me hizo recordar una experiencia muy bonita en mi vida que yo nunca me paro a pensar en esas cosas... Entonces a mí me da también idea para saber también si los temas de las composiciones, ¡eh!, encajan bien con el tipo de alumnos que tengo, si les gusta, si no les gusta, es un *feedback*. A mí me sirve también. Me sirve para buscar un buen camino, que voy por un buen camino.

P. Vale, ¿te ha parecido viable, o rentable o práctico que los alumnos, que los alumnos usen el PEL? ¿El tiempo que se invierte merece la pena o es excesivo en comparación con lo que se obtiene?

R: No, no, al contrario, las ventajas son mucho mayores que el tiempo que se emplea en hacer el PEL, porque como ellos pueden, ¡um!, ¿cómo te digo yo?, son frases muy

cortas, muy claras, no tienen que escribir grandes textos, sino que normalmente son, pues sí o no, o marquitas, pequeñas explicaciones y como también las pueden hacer en su lengua materna, pues no ha resultado muy complicado, es más, ya te digo, son más las ventajas que el inconveniente que tengan, el tiempo que se haya perdido en eso.

P. ¿A ti te ha servido para poner la nota del trimestre, es decir, como una herramienta que has evaluado, para ayudarte en el proceso de evaluación del primer trimestre?

R: Sí, yo he considerado el PEL como dentro del proceso de evaluación porque en él van incluidas las composiciones que yo he ido evaluando durante todo el trimestre. Se ha incluido el diario, que no se evalúa como una nota registrada pero que cuenta para la nota y también, el trabajo del libro, también lo he incluido dentro del PEL y eso, todo eso tiene una, o sea, tiene una nota, un tanto por ciento en la nota, claro que sí.

P. ¿Sabes cuánto por ciento, más o menos?

R: Sí. Todo este tipo, las composiciones que meten dentro son un 40% y el trabajo del libro un 15%. No un 35 las composiciones, 40 el examen y un 15 el trabajo del libro.

P. Bueno eso lo tienen en la programación.

R: Si, está en la programación.

P. ¿Qué piensas que se podría hacer para mejorar la experiencia?

R: La experiencia de...

P. Del uso del PEL.

R: Del PEL

P. Sí, porque como vamos a seguir con el segundo y tercer trimestre, ahora es el momento un poco de reflexión y aún podemos tomar medidas para mejorarlo si...

C. Yo creo que lo que sí podría yo mejorar un poquito, a lo mejor, porque, claro, es el primer año y tampoco estoy habituada a eso, sería el momento en el que usar el PEL. En las páginas, ¿eh? en los apartados, introducirlos en los momentos concretos del trimestre. No sé si me explico.

P. Sí. Saber, saber exactamente cuándo lo usamos

R: ¡Eso es! Cuándo, en qué momento, por ejemplo, si hay... Uno está claro, ¿no? Qué he aprendido y qué tengo que aprender, sí sé hacer o no sé hacer. Pues, eso está muy bien para principio de clase y para el final del trimestre. En medio del trimestre, pues igual no tiene mucho sentido, pero al principio y al final...

P. Sí, hablas del Pasaporte y la Biografía

R: ¡Eso es! Cómo usar los diferentes apartados, en qué momento del trimestre...

P. Conviene usarlos

R. Conviene usarlos e introducirlos en ese momento. Yo creo que eso sí.

P. Según, según tu asignatura

R: Sí, yo creo que para mí, eso podría mejorarlo yo.

P. Vale, ¿has cambiado en algo tu sistema de evaluación desde el PEL y ahora con el PEL?

R: Pues ha cambiado en un aspecto. Yo antes, las composiciones que mandaba hacer, para el primer trimestre, se las hacía reescribir, y me las tenían que entregar reescritas todas archivadas, pues en una carpeta, incluso con una grapa o un clip, no, no había más, más parafernalia. Pero ahora con el PEL ha cambiado. Yo ya no les mando reescribirme esas composiciones, sino lo que les mando como obligatorio es que esas composiciones estén ordenadas y clasificadas dentro del PEL. Con eso es suficiente. No tienen que volver a reescribirlas al final.

P. ¿Y eso lo han hecho los alumnos?

R: Lo han metido, sí. Ha costado trabajo. Algunos más que otros, pero eso es como todo. También hay algunos que te entregan una composición desordenada y manchada y otros te la entregan impecable. Algunos lo han puesto en orden, otros no lo han puesto en orden. Algunos lo han puesto detrás, otros lo han puesto delante. Otros,... "He perdido una, he perdido dos!" y no las han metido. De todo un poco.

P. Vale. ¡Eh! Por último, como ha sido la primera vez que corriges un PEL entero al final del trimestre, ¡eh! ¿Cómo lo has hecho? ¿Te has sentido, que tenías las, que sabías cómo hacerlo? ¿Qué has hecho para evaluarlo?

R: Pues, directamente, me he ido a, a ver todo lo que habíamos hecho en clase, a ver qué alumnos lo habían terminado y qué alumnos no. He mirado un poquito lo que he aprendido y lo que no he aprendido, o sea, lo que me queda por hacer. De esta manera, casi yo puedo enfocar un poquito más mis temas de *Composición* a las necesidades que tienen los alumnos, que, por suerte, ¡um!, a veces, uno hace las cosas intuitivamente y acierta. La mayoría de los temas de composición que tengo son, del primer trimestre, lo que ellos han aprendido o lo que tenían que aprender y lo que les queda por aprender son las del segundo o tercer trimestre las composiciones que yo tengo enfocadas.

P. Vale...

R: El uso del pasado, y... hay otra cosa más que iba a decir... ¡Ay! Se me ha olvidado...

P. Cómo has corregido

R: ¡Ah! ¡Eso es! ¡Eso es! Mirar todo esto de me queda y no me queda, comprobar que está todo y, evidentemente, las correcciones del trabajo del libro que va incluido dentro y que es un 15 % por ciento de la nota.

3. Entrevista 3. 1 de abril de 2010. Duración: 20'01"

P. Estamos terminando la investigación, ya llevas 2 meses trabajando con el PEL. Y estás en el... dos meses...

R: Dos trimestres

P. Dos trimestres, dos trimestres, eso es, y estamos en el tercero. Bueno, son muchas las áreas en las que nos podríamos centrar pero nos vamos a centrar en tres. La viabilidad del PEL, es decir, el PEL como elemento que nos vale para evaluación sumativa, y el PEL para evaluación formativa. Yo te voy a plantear algunas preguntas y tú sinceramente me contestas. ¿Vale? Primer tema, viabilidad del PEL. ¿Cómo has vivido la experiencia de trabajar con el PEL?

R: Bueno, pues, la experiencia ha sido positiva, pues, es una herramienta que nunca la había usado antes en clase, de hecho no la conocía siquiera. Los alumnos sí, algunos venían de universidades donde sí se había usado pero yo no la había usado nunca.

P. Habrían usado un portafolio.

R: Un portafolio, eso, en algunas materias. Para mí la experiencia ha sido positiva.

P. ¿Cuáles son los aspectos más positivos y los más negativos?

R: Bueno, los aspectos positivos del PEL, para mí ha sido a la hora de evaluación, de evaluar a los alumnos, pues ha sido una herramienta útil, pues, porque, porque el PEL, en cierta, en cierta forma, establece una serie de objetivos, que, más que nada, sí, objetivos a cumplir que dentro del aprendizaje que, algunos, yo no los consideraba como tal, no los tenía dentro de... de mi objetivo evaluativo. Y negativo, no tanto con respecto a mí para enseñar la lengua, sino con respecto al uso que ellos le hacen. Ellos igual no lo han usado demasiado en el sentido que yo quería que lo usaran como una herramienta de reflexión. Ellos lo han usado más bien como un dossier para acumular información más que como manera de autoaprendizaje. Al menos como yo lo consideraría.

P. Como tú lo ves... Bueno, para un profesor que, nuevo que se incorpore a esto, ¿te parece que es fácil de usar y útil?

R: Sí, sí. No tiene ninguna complejidad. Solamente que cuando uno ya tiene hecho un programa, tiene que introducir el PEL dentro de su programación, dedicarle algunas horas en clase para que los chavales sepan cómo usarlo. Pero, en principio, es más un trabajo propio de ellos que uno va dirigiendo que algo que un, que el profesor tenga que dedicarle tiempo.

P. Vale, vale. Entonces, ¿para ti ha tenido alguna repercusión como profesora? ¿Alguna repercusión importante el uso del PEL?

R: Sí, primero en la evaluación, y aparte de la evaluación en los objetivos. En ver cómo se van consiguiendo los objetivos que uno se va planteando dentro de la autoevaluación que ellos hacen. ¿Sabes ya escribir? Me gustaría aprender. Cosas que sí sé, cosas que no sé. Al menos tú tienes una idea de la evolución de ese aprendizaje en los alumnos, que de otra manera pues no, no se vería. No se vería.

P. ¿Cuántas, cuántas horas calculas, no hace falta ser exacto, cuántas horas lectivas, es decir, en clase calculas que has usado en los dos trimestres? ¿Entre 10 y 20, entre 20 y 30, menos de diez?

R: Pues... vamos a poner... es difícil de precisar... pues... yo pondría que entre... alrededor de 10... entre los dos trimestres, en clase, en clase. Unas 10 horas. Sí.

P. Unas 10 horas...

R: Un poquito más. No llega a 20, ¿eh?

P. Vale, ¿te ha hecho cuestionar algún aspecto de tu práctica docente? Creo que eso lo has contestado ya, más o menos. Y también creo que has contestado esta pregunta de si se ha modificado de alguna manera tu idea de lo que significa enseñar a escribir en ELE.

R: ¡Ajá!

P. Por lo de los objetivos.

R: Eso es, eso es.

P. Vale ok, ¿en el desarrollo del temario se ha, ha repercutido el uso del, del PEL?

R: Solamente he tenido que cambiar algunas actividades que yo realizaba propias en clase, he tenido que introducir el PEL para que los chavales pudieran completar algunos cuestionarios, algunas reflexiones, auto evaluaciones.

P. Y lo vieran como parte de la clase.

R: Sí, sí.

P. Vale, bueno, pues pasamos al próximo tema, la evaluación sumativa. ¿Te ha sido más fácil poner notas ahora que, que antes de usarlo?

R: Sí, sí. Porque al considerar el PEL como una herramienta de evaluación, pues, cómo decirte, antes solamente se planteaba la evaluación entre las composiciones que escribían, los libros que leían y los trabajos sobre el libro y la participación en clase. Ahora, al tener la herramienta del PEL y estar todo incluido en el PEL, el PEL se ha convertido en una herramienta más de trabajo, en la cual se añade una idea que a lo mejor yo no introducía dentro de mi, de mi evaluación ¿no?, como, por ejemplo, esa evolución en el aprendizaje que yo solamente consideraba las composiciones de manera aislada y su nota, y ahora introduzco una evolución desde la primera hasta la última y cómo el chaval, la persona, el estudiante en cuestión va mejorando su composición y va

adquiriendo sus objetivos, eso yo antes no lo tenía en consideración. Simplemente cómo evolucionaba.

P. Muy bien, muy bien. ¿La evaluación piensas que ha sido más justa y más fundamentada?

R: Sí, sí. Tanto al nivel de profesor como al nivel de alumno.

P. Ok ¿Cuáles serían los límites y las recomendaciones que tú darías a la hora de evaluar con el PEL? Es decir, no sé, a nivel de porcentajes, ¿le darías, piensas que puede valer 100% al PEL? ¿Qué límite?

R: Siendo que tenemos en composición, o sea, la composición no sólo se centra en, en escribir unas determinadas composiciones sino en leer un libro, en hacer un resumen del libro, en escribir diarios de gira, en muchas actividades paralelas, ejercicios en clase... el PEL no es lo único y exclusivo. Entonces el 35% que le hemos dado como nota me parece bastante coherente, bastante aceptable. También se requiere una asistencia en clase, entonces todo eso configuraría la nota final. El porcentaje me parece muy bien. No me parece excesivo ni me parece demasiado pequeñito ni bajo, sino bien, bien.

P. Vale, pues pasamos al, al último tema que es la evaluación formativa. Según otras investigaciones, una de las virtudes del PEL es la de favorecer la reflexión en los alumnos y la de ser un instrumento adecuado en la evaluación formativa. ¿Tú crees que con tus alumnos se ha dado también esa evaluación formativa?

R: Yo pensaba que se iba a dar más de lo que se ha dado. Al ser alumnos universitarios, que vienen aquí por voluntad propia a aprender una lengua, que se supone que tienen interés, un interés laboral para ellos, de salidas en Estados Unidos para su trabajo y tal y cual. Pues, claro, es decir, no es un alumno de secundaria que está obligado a estudiar sino que vienen por voluntad propia, yo pensé que esta capacidad de reflexión de la lengua, de cuánto estoy aprendiendo, de que he venido aquí y eso me va a servir para mejorar... Yo me creía que esto iba a ser para ellos mucho más útil de lo que realmente ha sido. Creo que los chavales no tienen mucha capacidad de reflexión, que ellos han usado el PEL como archivador, podría decir, y que esto depende también de la motivación del alumno, el alumno que realmente es un alumno motivado, que quiere aprender, que tiene interés, que, pues que ¡ostras! ¡me queda mucho por aprender! o ¡mira cuánto he aprendido!, pues sí le servirá de reflexión. Otros, que vienen aquí a pasar un poquito el tiempo...

P. ¿Y has percibido que en alguno a lo mejor si se ha llegado a esa reflexión?

R: Sí, sí, yo creo que en algunos sí.

P. Pero un porcentaje mínimo.

R: Pero un porcentaje mínimo, mínimo, cosa que yo pensaba que iba a ser mayor. Sí.

P. Vale, ¿y cómo conseguías que los alumnos hicieran la reflexión sobre las tres composiciones mejores? ¿Lo hacían de manera autónoma? O...

R: Sí. Lo hacían ellos individualmente, de manera autónoma. El mismo día que hacían el examen de *Composición*, como tenían que traer el PEL para entregármelo a mí para evaluarlo, pues, en ese mismo momento lo hacían en clase. Digo, digo por experiencia, porque yo he revisado esas, esas hojitas donde ellos han hecho esa, esa autoevaluación, que, que hay dos criterios en los cuales, sobre los cuales yo, sobre los cuales ha girado, o sea, ha girado toda su autoevaluación o toda su reflexión sobre las mejores composiciones, es la nota y el tema. Para nada si, cómo decirte, si, si ha mejorado en su escritura, si, si los comentarios que yo les he hecho son más apropiados. No, no. Simplemente la que tiene mejor nota, sea el tema que haya sido y el tema que más le ha gustado escribir, un poco infantil, ¿no? Y lo han hecho en clase, y lo he preferido hacer en clase el mismo día que hacen el examen porque si yo esto se lo mando como una actividad fuera, no me lo hace ninguno. Porque ya lo he comprobado, ¿eh? Ya lo he comprobado, que no lo hacen si lo mando como deber. Lo necesito hacer en clase y tiene que ser el último día porque es cuando ya tienen todas las composiciones.

P. Vale, está clarísimo. ¿Qué te ha parecido la introducción de los cuatro criterios de corrección, es decir lo de adecuación, estructura, gramática y vocabulario que introdujimos en el segundo trimestre?

R: Eso me ha parecido fantástico. De hecho, de hecho, en el tercer trimestre lo he usado para todas las composiciones, no sólo para una o para dos como en el segundo trimestre sino en el tercer trimestre lo he usado en todas las composiciones.

P. Vale, que lo estás usando en este trimestre aún más, ¿no?

R: Sí, sí, en todas.

P. Vale ¿Crees que los alumnos han prestado más atención a cada uno de los criterios?

R: Yo creo que eso sí que ha sido muy útil.

P. Vale.

R: Porque les he explicado en qué consiste cada criterio ¿eh? cuales son los, los temas que compete cada bloque, la adecuación, la gramática, el vocabulario. Y yo creo que ellos así han podido entender un poquito más cómo se evalúa, y por supuesto, en qué fallan.

P. Vale, muy bien, imagínate en el futuro que tú tienes que aconsejar o comentar a un colega novato sobre el uso del PEL ¿eh? ¿Qué le dirías, qué le, no sé, qué le comentarías?

R: Bueno, yo le diría que el PEL es una herramienta muy útil, de hecho si yo no estuviera, si no estuviéramos haciendo el trabajo que tú estás haciendo usando el PEL como apoyo a, a tu doctorado, yo quiero seguir utilizando el PEL en los cursos, en los próximos cursos. Le diría que tuviera un poco de paciencia con los alumnos, porque uno tiene más, piensa que, que va a tener mejores resultados de los que realmente tiene. Que esto también dependerá del curso que te toque. Llegarán cursos de chavales muy motivados, en los, en ellos el PEL será algo fantástico. Mientras otros cursos no les interesará para nada. También le diría que los grupos, para mí va a ser, pensaba justamente lo contrario, que en los grupos superiores como saben más no iba a ser muy interesante, mientras que, para los grupos principiantes iba a ser muy interesante porque iba a haber progreso, ha sido todo lo contrario, han comprendido mejor los chavales que, que conocen más de la lengua que los que conocen menos.

P. Para ti ha tenido mejor éxito en los niveles más avanzados.

R: Sí, que en los principiantes. Los grupos intermedios, pues, yo creo que no acaban de captar muy bien la idea, mientras que los grupos avanzados que yo pensaba que como saben más y la evolución es más lenta porque al saber más parece que van mejorando, o sea, vas aprendiendo más lentamente yo creo que les ha resultado a los del grupo B y grupo C más útil, creo que lo han comprendido mejor. Eso, que tenga paciencia y que trabajara con el PEL en clase, porque el PEL es para trabajarlo en clase, no para trabajarlo de forma autónoma porque no trabajan, no lo hacen, ellos no reflexionan fuera del aula. Tienes que hacerlo en el aula. Si no... no.

P. Es complicado. Muy bien, pues yo creo que... ¿tú harías algún cambio, algún comentario sobre tu experiencia sobre el formato?

R: No, a mí me parece bien todos los apartados que tiene el PEL y la idea esa que, que los chavales reflexionen un poquito en lo que les queda por aprender, eso, yo creo que es muy positivo y también, para mí, a la hora de dirigir un poco también mi enseñanza ¿no?

P. ¿Tú crees que se debería generalizar el uso del PEL en toda tu escuela y no centrarse sólo en la expresión escrita?

R: Pues, yo creo que sí, bueno, a ver, de cara al profesor sería muy útil, de cara al alumno, sería algo gravoso, llevar un PEL de cada asignatura.

P. No, no sería un PEL de cada asignatura, tendría que ser un PEL único y que ...

R: Subdividido en...

P. Claro

R: Yo creo que, que no sería muy factible.

P. Que no sería muy factible.

R: No, no creo, no creo. Los chavales no, no son muy tendentes a trabajar este tipo de cosas. Yo tampoco sé, con su edad sí, pero te puedo decir que hoy por hoy lo hacen en *Composición* y porque yo estoy encima, que si no, ni eso. De hecho las composiciones tengo que decirles cuarenta mil veces que metan las composiciones dentro, que metan los trabajos dentro, muchos me han escrito fuera del formato en que está, me han escrito el resumen del libro en otro papel diferente. O sea que un poquito desastre son, los alumnos, a la hora de seguir esto.

P. Bueno mira, te voy a comentar la última, te voy a leer algunas frases que alguna gente ha dicho que, que, que el PEL tiene como beneficios o desventajas para el profesor, y tú me dices si estás de acuerdo o no, ¿vale?: Fomenta el trabajo cooperativo en el aula.

R: No.

P. No. Desarrolla las 5 destrezas comunicativas.

R: Sí.

P. Aumenta el nivel de transparencia de la tarea de enseñanza-aprendizaje.

R: Sí.

P. El docente reflexiona sobre el aprendizaje de lenguas.

R: Más o menos.

P. El docente puede definir con más claridad los objetivos del proceso de enseñanza.

R: Eso sí.

P. Permite hacer una evaluación ipsativa, es decir, se pueden contrastar las competencias del alumno al principio y al final de curso.

R: Sí, eso rotundamente sí.

P. Supone un alivio al desaparecer el examen tradicional, al menos como concepto.

R: Bueno, el examen sigue manteniéndose, y, y con cierta importancia, lo que pasa es que el nivel del porcentaje del PEL ha aumentado y ha disminuido el resto pero el examen se mantiene.

P. Vale. Permite al profesor formarse y hacer su trabajo más creativo

C. No

P. Permite al profesor conocer mejor las necesidades y estilos de aprendizaje de sus alumnos.

R: Sí.

P. Es un instrumento asincrónico de diálogo entre profesor y alumno.

R: Pues sí.

P. El docente puede evaluar el logro mejor.

R: Hmmhmm (Sí)

P. El PEL ayuda a los profesores a evaluar las competencias parciales de su alumnado.

R: Sí.

P. Y ahora, desventajas, alguna, ahora vienen las desventajas para el profesor. Falta de conexión e interrelación del PEL y el programa de, de clase. Es decir, a veces se tiene la sensación de dejar a un lado los objetivos y contenidos del curso por el PEL. Parece difícil avanzar hacia la introducción del PEL como proyecto integrado del centro.

R: ¡Ummm! Bueno, no estoy a favor pero tampoco en contra.

P. Vale, pues no te preocupes, que no tienes que evaluarlo todo.

R: Se puede, no creo que sea difícil introducir el PEL en la clase. Vamos, no creo que sea difícil.

P. El PEL parece difícil de evaluar, es decir, cuando forma parte de la nota produce un rechazo en el alumnado.

R: No, no, no, para nada. No creo.

P. Vale. Algunos...

R: Al contrario. Es fácil. Es fácil. Cuando los criterios están muy bien delimitados, no veo que sea difícil.

P. Algunos profesores no se implican en la implementación del PEL o en el aula. Bueno, sobre esto, no vas a opinar. Exige demasiado tiempo extra de dedicación por parte de los alumnos y profesores.

R: No, tampoco. No exige tiempo extra para unos ni para otros. Sino simplemente pues en vez de, en vez de, cómo decirte, en vez de poner tus composiciones en cualquier otro sitio, las introduces ahí. En vez de perder el tiempo en hacer otra cosa, haces una reflexión de cómo vas evolucionando. No creo que sea una pérdida de tiempo, o que los alumnos tengan que estar con el PEL todo el santo día. Ni para el profesor, al contrario, para el profesor supone facilidad para evaluar y de conocer la evolución del alumno. No creo que sea, que sea, no, para nada.

P. Vale, vale. Hay quien dice que el PEL choca con la tradición educativa española. ¿Estás de acuerdo?

R: No, no estoy de acuerdo.

P. Vale. Dificultad para llevar el PEL al aula por falta de formación o de infraestructura.

R: No, tampoco. No hace falta una formación fuera de lo normal y específica para usar el PEL, creo.

P. Es decir, que el formato no resulta práctico, decían algunos. El documento es denso y el formato no resulta práctico.

R: No.

P. ¿Es difícil relacionar los términos generales del cuadro de auto evaluación del Pasaporte con un alumno concreto? Esta pregunta tampoco la veo yo ni clara...

R: No, no.

P. Y esta última sí me parece interesante. Es difícil usar los descriptores puesto que son tan amplios que pueden abarcar un curso entero. ¿Ha sido difícil usar los descriptores de la Biografía?... Lo de sé hacer, sé escribir una carta...para...

R: ¿Difícil de usar?

P. Cuando ellos tenían que, que autoevaluarse.

R: Yo creo que no ha sido difícil. Yo creo que ellos los han visto bastante claros y bastante bien. Sí que es verdad que había, dentro de los criterios, había unos ítems que yo no los, no había incluido dentro de mis, de mis objetivos, por ejemplo, un *currículum vitae*. En la vida yo les he mandado a ellos saber hacer un *currículum*. Nunca. No estaba dentro de los criterios de, dentro de mis objetivos. ¿No? Y...

P. ¿Y ahora lo has cambiado o no?

R. No, no, no, no lo he cambiado. Se mantiene igual. Yo simplemente les he dicho que ellos se autoevaluaran, leyeran lo que sabían y lo que no. Algunas cosas sí las, como... A ver, yo lo tenía lo de las notas, mensajes, cartas personales, cartas formales, composiciones, artículos de opinión, textos argumentativos, textos narrativos. Eso sí. Lo único que había que yo no había nunca incluido era *currículum vitae*. Sí saben hacer formularios y tal, pero ése era el único punto que yo nunca he tratado, ni lo he incluido. No lo he incluido.

P. Vale, pero el uso de los descriptores no es, no es....

R. Pero yo he visto, con los descriptores no es complicado, no es complicado. Además, como solamente es sí sé y no sé. No hay más complejidad. Y ya está.

P. Pues amiga, muchas gracias, te dejo en paz.

4. Entrevista 4. 9 de junio de 2011. Duración: 13'50"

P. Chelo, hace ya un año que terminaste con la experiencia del PEL. Nos parece interesante saber tu opinión, una vez que ha pasado el tiempo, sobre cómo valoras esa experiencia que, que tuviste con el PEL.

R. Bueno, pues, después de un año sin haberlo usado, este año, este curso escolar, no se ha usado el PEL con los alumnos, realmente me estoy planteando volverlo a usar el curso que viene, ahora en el año 2011-2012, el curso. Pues, porque me parece que, que es interesante, sobre todo, bueno esto depende también del tipo de alumnos que venga a la escuela, quiero decir. Hay alumnos que no siguen rigurosamente las instrucciones que se da el PEL, lo cumplimentan como si fuera una obligación, no lo revisan, no lo miran, solamente en las ocasiones que en clase se hace, y no hacen un seguimiento. Pero este año, por la experiencia que ha pasado este año, he visto que hay muchos alumnos que, conociendo su desarrollo y su evolución en clase, sí que se hubieran beneficiado del uso del PEL.

P. Porque este año no lo has utilizado.

R. Este año no lo he utilizado, en este curso, 2010-2011, no. Y he visto que hay alumnos que realmente sí hubieran sacado, sí le hubieran sacado partido, al uso del PEL. Y hubieran estado atentos, no sé, pues, tú los conoces también, un T.C., por ejemplo, un C., gente que ha dado mucho, que ha evolucionado mucho, si todo eso lo hubieran hecho con el PEL siguiendo lo que han aprendido y lo que no, pues, hubiera sido un estímulo muy fuerte y un refuerzo de que realmente este año han cumplido un objetivo, que ellos lo saben, pero que ahí queda un registro, o sea, que queda todo...

P. Un registro claro.

R. Un registro claro, y objetivo y sobre todo personal, porque no soy yo la que evalúa eso, sino son ellos lo que se evalúan a sí mismos, ¿no? Por medio de todos los puntos, los ítems, los descriptores que tenía. Entonces, claro, no puedo decir que este año que viene... tengo planes de usarlo, me gustaría usarlo, pero no es seguro que lo vaya a usar, porque como digo eso depende también mucho del alumnado, o al menos, desde mi punto de vista. Porque a veces se convierte más en una carga para ellos que en una herramienta objetiva de aprendizaje, de estímulo y de refuerzo. Así que, esto es la idea que yo tengo. Así que, un año vista, la experiencia de hace un año, no fue mal, fue bien, porque si bien este año hemos tenido más alumnos motivados, aquel año tampoco estuvo mal, hubo de todo ¿no?, gente que pasó del PEL, gente que no le hizo ni caso, y gente que sí que le sacó partido y sí lo uso. A mí me viene muy bien, me viene muy bien,

porque en clase, en clase de Composición, yo evidentemente tengo mis objetivos que quiero conseguir en clase. Pero no sé si ellos lo tienen tan claro como yo lo tengo.

P. Vale, entonces se hace más explícito.

R. Claro. Yo lo tengo, como, como docente, yo sé lo que quiero conseguir. Yo, por ejemplo, en un nivel A2 o B1, yo sé que quiero que escriban una carta personal, que quiero que sepan cómo es el uso de tal tiempo. Yo eso lo tengo, un texto argumentativo, un texto explicativo, un texto periodístico, yo lo sé. Y ellos lo saben. Pero no saben qué competencias tienen que dominar, por ejemplo, para hacer eso, ¿no? el uso de tal, de las conjunciones, de las, de las preposiciones. Entonces, eso a mí me serviría también, pues, para que ellos vieran que realmente, no se hacen las cosas porque sí, sino que tienen un objetivo y que ese objetivo se va cumpliendo.

P. Vale.

R. Se va cumpliendo. Y que poco a poco ellos van aprendiendo. Entonces, a mí, ya te digo. Yo me estoy planteando en serio usarlo el curso que viene. ¿Cómo? Pues, quizá darle un poquito más importancia al apartado en el que están los descriptores, centrarme más en eso para que ellos vayan poniendo su atención en lo que realmente se requiere en la materia, en lo que ellos tienen que poner su esfuerzo. Ellos van a aprender eso, por medio de la escritura, pero eso, lo tienen que conseguir.

P. Vale.

R. Y quiero, quiero, tengo planes de usarlo el año que viene. ¿Algún inconveniente que puede surgir con eso? Es que los alumnos luego lo abandonan al final del curso, no se lo llevan con ellos, pues eso es una cuestión coyuntural, porque como vienen de Estados Unidos, tienen que irse para allá, dejar cosas que, que no pueden entrar, o sea, que no le caben en la maleta, y una de las cosas que dejan es el PEL, cosa que a mí me interesaría que luego conservaran. También es verdad que este año, hay muchos alumnos que se han ido, y me han pedido las composiciones, porque yo, el último día en clase, el día del examen se las pido, y me las han pedido de vuelta para llevárselas.

P. Vale.

R. Las composiciones, se las querían llevar, de recuerdo. Entonces, me ha hecho pensar, pues a lo mejor, más de lo que yo creo, de lo que yo supongo, el año que viene, si viene gente así con esta motivación, pues sería algo muy interesante que ellos lo pudieran conservar sus composiciones, lo que han aprendido durante el año, cómo llegaron, cómo se van, ¿no?. Y eso también es satisfactorio para alguno.

P. Una pregunta, Chelo. ¿Volverías a utilizarlo como herramienta de evaluación sumativa, es decir, como algo que además sirve para, como parte de la nota?

R. Yo ya creo que no. No. No, porque, cuando ellos -esto es una opinión personal, ¿eh?- yo creo que cuando ellos ya consideran que eso es una parte del trabajo no como, como, como un refuerzo para ver cómo van aprendiendo, se convierte como una carga, ya, yo creo que pierde el interés. O sea, adquiere un interés, pero un interés puramente interesado, valga la redundancia, ¿sí? Porque como lo tengo que hacer, lo tengo que hacer, lo cumplo y fuera. Si esto es algo que yo trabajo en clase, pero sin repercusión en la nota, yo creo que ellos estarían más dispuestos a colaborar y a trabajarlo y a hacerlo, en mi opinión. No estoy segura de eso, pero es lo que yo he visto, ¿no?

P. Eso es lo que queremos.

R. Porque a pesar de, de, hace un par de años que lo usamos, y era un requisito para la nota y tenía un tanto por ciento en la nota, muchos de ellos pasaban de traerlo el día que había que traerlo, no lo traían a clase, subían corriendo, lo bajaban, no lo rellanaban, yo lo, lo corregí y no eran objetivos, pasaban de cumplimentarlo, ¿sabes? O sea, que, y eso que valía para nota.

P. Vale.

R. O sea, que está claro que es una cuestión de preferencia del alumno y de interés del alumno.

P. Tú preferirías, seguirías utilizando un sistema de evaluación...

R. Normal, el que siempre se usa, he usado.

P. Diferente... vale.

R. Las composiciones, los exámenes, sus lecturas ¿eh? su trabajo, etc. ¿Que si puede valer esto para otra materia? ¿No? ¿También era la pregunta?

P. Sí.

R. Bueno, yo, yo creo que, o sea, yo no soy experta en clase de Conversación, no soy profesora de Gramática; lo mío es la, es la Composición. No porque sea lo mío, sino porque es en lo que me he especializado, no quiere decir que soy profesora de Composición porque he nacido para eso, no (risas). Yo me he especializado en eso. Si me hubiera tocado la clase de Conversación, pues después, a lo mejor, de diez años, diría "La conversación es lo mío".

P. Está claro.

R. No es el caso. No es que yo sea la maestra de clase de Conversación.

P. Y también sería lo tuyo la conversación.

R. ¿También sería lo mío? (risas) Entonces, yo no sé, por ejemplo, qué tipo de documentos se podría incluir en la tercera parte. Imagino que tal y como está la tecnología, tú me comentaste, ¿no?

P. Sí.

R. Se podrían grabar en CD las conversaciones, las exposiciones que los chicos hacen en clase. O sea, que yo creo que sería adaptado a otras materias, por supuesto.

P. En cualquier caso, para ti, predomina más la función formativa del PEL, que la función sumativa, la función de evaluación...

R. Sí. Sí.

P. El PEL es una herramienta que ayuda mucho al alumno a aprender...

R. Sí.

P. Pero no necesariamente como elemento de evaluación.

R. No. No. Más que nada eso, ¿eh? Para mí, personalmente, es para saber si estoy cumpliendo los objetivos que tengo que, a los que tengo que llegar en mi clase...

P. Muy bien.

R. ¿Eh?... para ver si realmente el mensaje que yo estoy lanzando lo están recibiendo...

P. Vale.

R. O si yo te estoy explicando algo y nadie se está enterando de nada. Yo sé si ellos van aprendiendo. Y sobre todo, para el alumno, porque aquí, el alumno viene, ¿no? Los que vienen para todo el año. Llega un momento en el que se estancan, o en el que empiezan a frustrarse. Eso es un síndrome muy norteamericano, la frustración. Yo esa palabra no la había usado en mi vida hasta que no conocí a los norteamericanos, a los estadounidenses. La frustración. Estoy frustrado, estoy frustrado. Se frustran. Se frustran, ¿por qué? Porque quieren, quieren, quieren, y no llegan, llegan, llegan. Entonces, si, por ejemplo, esto, el PEL, evidentemente, es un elemento contra la frustración.

P. Vale.

R. O si tú eres un negado, te frustras del todo, o si eres una persona que trabajas y que funcionas, la frustración te la hace desaparecer, porque tú ves, o sea, tú como alumno, quiero decir, ves lo que vas progresando, los niveles que vas adquiriendo. Sí, sí, va, pues, esto sabía, antes no lo sabía, y ahora resulta que, ya, ya lo sé. Igual no lo sé cómo me gustaría saberlo, pero ya eso yo controlo, y ya soy capaz de escribir aquí, y ya soy capaz de escribir una nota y un telegrama y una carta y una carta formal a una empresa y un *currículum*. No sé, ellos van motivándose. Y luego, la última parte, en la que se meten todas las composiciones, ya eso no es un cuestionario. Ya eso es realidad.

P. Vale.

R. Porque tienen su primera composición que escribieron cuando pusieron el pie aquí, y la última, cuando se fueron. Y ya eso, es que es evidente, es evidente.

P. Yo tengo además una duda. ¿Tú crees que el alumno, si no le obligas un poco, va a poner esas composiciones en el Dossier?

R. Sí, sí, ¡hombre!. Hay que estar recordárselo continuamente.

P. Digo, por eso te decía yo, lo de la nota.

R. Sí.

P. Si no tienen una nota por poner eso allí, ¿tú crees que ellos lo van a hacer de motu propio?

R. Sí, sí, sí. Sí, porque un requisito de la nota es entregar las composiciones que han hecho en el trimestre a la profesora antes de hacer el examen final.

P. Vale.

R. Esto es un requisito para todo el alumno.

P. Vale.

R. Si hemos hecho ocho composiciones, las ocho composiciones me las tienen que entregar antes de hacer el examen, y me las ponen, de hecho, me ponen todas las composiciones aquí y los exámenes en otro lado. O sea, yo me voy con las composiciones y las reviso si están todas. Y yo se las devuelvo al alumno, que las quieren. El que no las quiere, pues nada. Y lo mismo da, que me la entreguen en mano, en un papel, o en una carpetita, como me la suelen entregar, una funda de plástico, que me la entreguen en el PEL.

P. Vale.

R. Yo, directamente, les digo, mira, esto, lo que hacéis, lo metéis en la carpeta que tenéis de PEL, y me entregáis toda la carpeta junta. Y yo creo que, incluso hasta para ellos, sería más cómodo.

P. Pues, una última pregunta.

R. Sí.

P. ¿Piensas que te aportó algo a ti, como profesora, el trabajo del PEL, ha cambiado en algo en tu manera de enseñar, tu manera de evaluar?

R. Sí.

P. ¿En qué sentido?

R. ¿En qué sentido? Pues, en el que, en el que yo te comentaba antes. Yo, antes, ¿cómo decirte...? Uno se plantea unos objetivos, ¿no? Pero, no le planteas esos objetivos al alumno.

P. Vale. Se explicita un poco más, entonces.

R. Claro. Yo sé lo que yo quiero conseguir de ellos. Pero ellos no saben lo que yo, hasta dónde yo quiero llevarles. Porque, o sea, en las programaciones, tú pones, ¿no?

P. Claro.

R. La...

P. Los objetivos...

R. Los objetivos gramaticales, los.... léxicos, los funcionales... Tú lo pones, pero eso no lo mira ni el gato. O sea, eso no lo leen ellos ni loco.

P. Está claro.

R. Eso no lo leen. Eso les importa un pepino. Eso es un trabajo que nosotros hacemos, más que nada burocrático, pero ellos no lo van a mirar ni locos. Esto es, es acercarle al alumno el plan que tú tienes con él. Mira, tú vienes aquí, y tú no vienes aquí a que yo te enseñe lo que a mí me da la gana. Entre tú y yo, hay un trato. Yo me comprometo a enseñarte esto, y tú te comprometes a aprenderlo. Y si hay algún problema entre tú y yo, si tú no consigues llegar, yo estoy aquí para ayudarte. Y tú vas a llegar a cumplir esto. Entonces ya no es sólo una cuestión de que yo llego, y yo suelto y todos aprenden, o no aprenden. Problema suyo es. Sino ya hay un "feedback"; una relación entre el alumno... Y yo creo que es mucho más... A mí me sirve mucho. Porque yo sé por dónde voy con ellos. De la otra manera, el único testigo son las composiciones que me escriben.

P. Vale.

R. Ahora yo tengo otra, otra herramienta más que me dice, objetivamente, si realmente están aprendiendo o no están aprendiendo, si estoy haciendo mi trabajo.

P. Muy bien Chelo. Pues, muchas gracias de verdad, por todo.

R. De nada, de nada. Son 10.000.

P. Ha sido un placer.

Anexo VIII: Corrección de las composiciones. Escala analítica y claves de autocorrección

1. Escala analítica



BAREMO ANALÍTICO DE EXPRESIÓN ESCRITA

CRITERIOS DE EVALUACIÓN. CLASE DE COMPOSICIÓN 2º TRIMESTRE

<p>ADECUACIÓN 3 puntos</p>	<ul style="list-style-type: none"> *Tu composición responde al tema y tiene la extensión que te pido *Transmites el mensaje deseado *Utilizas un estilo adecuado al tipo de texto que estás escribiendo
<p>ESTRUCTURA 3 puntos</p>	<ul style="list-style-type: none"> *Expresas tus ideas de forma clara *Relacionas lógicamente las ideas que aparecen en tu composición *Tu composición sigue el tema desde principio hasta el final haciendo del texto un cuerpo completo y cerrado *Tu texto está bien organizado en párrafos *Usas correctamente los signos de puntuación y los conectores.
<p>GRAMÁTICA 2 puntos</p>	<ul style="list-style-type: none"> *Te expresas con un alto grado de corrección lingüística; las faltas de morfología y sintaxis son poco frecuentes, de escasa importancia y no alteran el sentido del mensaje. *Prestas especial cuidado al uso adecuado de verbos, pronombres y otras palabras gramaticales. *Cuidas la corrección ortográfica.
<p>VOCABULARIO 2 puntos</p>	<ul style="list-style-type: none"> *Usas un vocabulario variado y adaptado al texto y al estilo de composición que escribes

2. Corrección de las composiciones: claves de autocorrección.



CLAVES DE AUTOCORRECCIÓN COMPOSICIÓN

- PI palabra incorrecta
- T tiempo verbal incorrecto
- ^ falta algo
- O error ortográfico
- “ ” tilde
- OP orden incorrecto de palabras
- ? difícil de entender

Ejemplos:

- PI Mi gusta el cine
- T Estudiando español es fácil
- ^ Él odia ir ^ cine
- O Mi trabajo es muy important
- “ ” Ella siempre “esta” con “el”
- OP Estoy lo estudiando
- ? Mi dejar antes tiempo después yo
estudiar

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Características de los buenos escritores (Adaptado a partir de Carson, 2001; Cassany, 2004; Guasch, 2001; Hamp-Lyons, 2001; Herrera, 2005) ...	22
Tabla 2. Características de los escritores en L2.....	23
Tabla 3. Características de un texto eficaz en L2 según Cumming, Kantor y Powers.....	24
Tabla 4. Características de la retroalimentación efectiva según Ferris.....	24
Tabla 5. Características del alumno que autorregula su aprendizaje, según González y Torrano.....	32
Tabla 6. Tipos de evaluación en L2 (Bordón, 2006: 46).....	36
Tabla 7. Niveles comunes de referencia del MCER (VVAA, 2002a).....	47
Tabla 8 . Ventajas del PEL para el alumno.....	58
Tabla 9. Ventajas del PEL para el profesor.....	58
Tabla 10. Inconvenientes del PEL para el alumno.....	59
Tabla 11. Inconvenientes del PEL para el profesor.....	60
Tabla 12. Calendario general de la investigación.....	84
Tabla 13. Calendario detallado de la investigación.....	85
Tabla 14. Organización de los ítems del cuestionario en escalas.....	92
Tabla 15. Criterios de viabilidad del PEL.....	101
Tabla 16. Criterios de evaluación formativa (Bordón, 2006 y VVAA, 2002a).....	101
Tabla 17. Criterios de evaluación sumativa.....	102
Tabla 18. Análisis de los PEL cumplimentados por los alumnos. Cuadro resumen de las cuatro revisiones realizadas.....	104
Tabla 19. Primera revisión del PEL: valores absolutos y porcentuales.....	106
Tabla 20. Percepción de los alumnos de su dominio de la expresión escrita frente al de otras destrezas.....	109
Tabla 21 . Criterios de selección de composiciones del primer trimestre: diciembre 2009.....	113
Tabla 22. Criterios de selección de composiciones del segundo trimestre: marzo 2010.....	115
Tabla 23. Criterios de selección de composiciones del tercer trimestre: junio 2010.....	117
Tabla 24. Cuarta revisión del PEL: cumplimentación del <i>Pasaporte</i>	119
Tabla 25. Cuarta revisión del PEL: cumplimentación de la <i>Biografía</i>	120
Tabla 26. Cuarta revisión del PEL: cumplimentación del <i>Dossier</i>	121
Tabla 27. Puntuación del cuestionario.....	127
Tabla 28. Preguntas abiertas del cuestionario.....	145
Tabla 29. Preguntas abiertas del cuestionario. Resultados numéricos.....	146
Tabla 30. Sistema de evaluación de la clase de <i>Composición</i>	173

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Itinerario de uso de las tres secciones del PEL.....	62
Figura 2. Características de los alumnos. Edad	80
Figura 3. Características de los alumnos. Sexo	81
Figura 4. Características de los alumnos. Lugar de nacimiento.....	81
Figura 5. Características de los alumnos. Especialidad	82
Figura 6. Características de los alumnos. Años de estudio de español	82
Figura 7. Cuestionario sobre el uso del PEL	94
Figura 8. Cuestionario. Pregunta 1. Valores porcentuales	128
Figura 9. Cuestionario. Pregunta 2. Valores porcentuales	129
Figura 10. Cuestionario. Pregunta 3. Valores porcentuales	130
Figura 11. Cuestionario. Pregunta 4. Valores porcentuales	131
Figura 12. Cuestionario. Pregunta 5. Valores porcentuales	132
Figura 13. Cuestionario. Pregunta 6. Valores porcentuales	132
Figura 14. Cuestionario. Pregunta 12. Valores porcentuales	133
Figura 15. Cuestionario. Pregunta 7. Valores porcentuales	133
Figura 16. Cuestionario. Pregunta 13. Valores porcentuales	134
Figura 17. Cuestionario. Preguntas 14 y 15. Valores porcentuales.....	135
Figura 18. Cuestionario. Pregunta 8. Valores porcentuales	136
Figura 19. Cuestionario. Preguntas 16, 17, 18 y 19. Valores porcentuales.....	137
Figura 20. Cuestionario. Preguntas 20, 21 y 22	138
Figura 21. Cuestionario. Pregunta 20. Análisis por grupos. Valores porcentuales	139
Figura 22. Cuestionario. Pregunta 9. Valores porcentuales	140
Figura 23. Cuestionario. Pregunta 10. Valores porcentuales	141
Figura 24. Cuestionario. Pregunta 11. Valores porcentuales	141
Figura 25. Actitud general de los alumnos ante el PEL. Valores medios	143
Figura 26. Actitud de los alumnos ante el PEL. Puntuación individual	144
Figura 27. Grupo de discusión: edad	154
Figura 28. Grupo de discusión: sexo	154
Figura 29. Grupo de discusión: especialidad.....	155
Figura 30. Grupo de discusión: lugar de nacimiento	155
Figura 31. Grupo de discusión. Estudio previo de español	156
Figura 32. Grupo de discusión. Intervenciones de los participantes. Valores absolutos	157
Figura 33. Grupo de discusión. Participaciones del moderador por categorías. Valores absolutos	161

BIBLIOGRAFÍA

- Alderson, J. C. (ed) (2002). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Case Studies*. Strasbourg: Council of Europe. [Versión electrónica en http://www.coe.int/t/DG4/Portfolio/documents/case_studies_CEF.doc] (Consultado en enero de 2011).
- Álvarez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Ediciones Morata.
- Álvarez, V. e Ibis, M. (2009). Evaluar para contribuir a la autorregulación del aprendizaje. En *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 19, 1007-1030. [Versión electrónica en http://repositorio.ual.es/jspui/bitstream/10835/837/1/Art_19_368.pdf] (Consultado en enero de 2013).
- Bacha, N. (2001). Writing evaluation: what can analytic versus holistic essay scoring tell us? En *System* 29, 371-383.
- Bachman, L. F. (2000). Modern Language testing at the turn of the century: assuring that what we count counts. En *Language Testing*, 17, 1-42. [Versión electrónica en <http://ltj.sagepub.com/content/17/1/1.abstract>] (Consultado en enero de 2011).
- Bailey, K. M. (1998). *Learning about language assessment. Dilemmas, decisions and directions*. Boston: Newbury House Teacher Development.
- Baijtin (1979). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal*, 248-293. Madrid: S. XXI.
- Barberà, E., Bautista, E., Espasa, A. y Guash, T. (2006). Porfolio electrónico: desarrollo de competencias profesionales en la Red. En Badia, A. (coord.) *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 3(2). [Versión electrónica en <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/>] (Consultado en mayo de 2009).
- Barkhuizen, G. P. (1998). Discovering learners' perceptions ESL classroom teaching/learning activities in a South African context. En *TESOL Quarterly*, 32, 85-108.

- Becker, A. (2001). Examining rubrics used to measure writing performance in U.S. intensive English programs. En *The CATESOL Journal*, 22, 113-130. [Versión electrónica en <http://www.catesol.org/Becker%20113-130.pdf>] (Consultado en enero de 2013).
- Benke, E. y Medgyes, P. (2005). Differences in teaching behavior between native and non-native speakers teachers: As seen by the learners. En Llurda, E. (ed.) *Non-native Language Teachers. Perceptions, challenges and Contributions to the Profession*, 195-215.
- Bordón, T. (2004). Panorama histórico del desarrollo de algunas de las cuestiones fundamentales en la evaluación de segundas lenguas. En *Carabela*, 55, 5-30. Madrid: SGEL.
- Bordón, T. (2006). *La evaluación de lengua en el marco de E/I2: Bases y procedimiento*. Madrid: Arco/Libros. Colección: Manuales de formación de profesores de español 2/L.
- Bordón, T. (2007). La autoevaluación de adultos por medio de los cuadros propuestos en el PEL. En *Carabela*, 60, 73-98. Madrid: SGEL.
- Bronckart, J. P. (2007). La actividad verbal, las lenguas y LA LENGUA; reflexiones teóricas y didácticas. Conferencia inaugural de las *I Jornadas de Investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües*, organizadas por la Xarxa de Recerca LLERA. Barcelona, enero de 2007.
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel Practicum.
- Camps, A. y Ribas, T. (1993). *La evaluación del aprendizaje de la Composición escrita en situación escolar*. Memoria de investigación. Concurso nacional de proyectos de investigación educativa de 1993. Número: 143. [Versión electrónica en <http://www.researchgate.net>] (Consultado en enero de 2010).
- Camps, A. y Ribas, T. (1997). La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar. En *Premios Nacionales de investigación e innovación educativa 1996*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. En *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Carson, J. G. (2001). Second Language Writing and Second Language Acquisition. En Silva, T. y Matsuda, P. (2001). *On Second Language Writing*. Mahwah. NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. En *Comunicación, lenguaje y educación*, 6, 63-80.
- Cassany, D. (1999). Los procesos de escritura en el aula de E/LE. En *Carabela*, 46, 5-22. Madrid: SGEL.
- Cassany, D. (2004). La expresión escrita. En Sánchez, J. y Santos, I. (eds.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, 917-942. Madrid: SGEL.
- Cassany, D. (2005). *Expresión escrita en L2/ELE*. Madrid: Arco Libros.
- Cassany, D. (2006). Más sobre el PEL de secundaria: reflexiones e ideas personales. En Cassany, D. (ed.) *El portfolio europeo de las lenguas y sus aplicaciones en el aula*, 53-76. Ministerio de Educación y Ciencia. Instituto superior de formación del profesorado. Aulas de verano.
- Cassany, D. (2007). Del portafolio al e-PEL. En *Carabela*, 60, 5-21. Madrid: SGEL.
- Cassany, D. (2008). El PEL: puente entre la clase y el marco Común. En *Der Fremdsprachliche Unterricht Spanisch*, 43-47.
- Cassany, D. et al. (2004). *Memoria de experimentación del PEL (Portfolio Europeo de las Lenguas) español de secundaria. Informe técnico*. Madrid: Subdirección de Programas Europeas MECD.
- Ching, L. (2002). Strategy and self-regulations instruction as contributors to improving students' cognitive model in an ESL program. En *English for Specific Purposes*, 21, 261-289.
- Coste, D. (2007). *Contextualising uses of the Common European Framework of Reference for Languages. Report of the Intergovernmental Forum "The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the development of language policies: challenges and responsibilities*, 38-47. Strasbourg: Language Policy Division. [Versión electrónica en http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/publications_EN.asp] (Consultado en marzo 2010).
- Cumming, A. (2001). ESL/EFL instructors' practices for writing assessment: specific purposes or general purposes? En *Language Testing*, 19(2), 207-224.
- Cumming, A.; Kantor, R. y Powers, D. E. (2002). Decision Making while Rating ESL/EFL Writing Tasks: A Descriptive Framework. En *The Modern Language Journal*, 86(1), 67-96.

- Cushing, S. (2002). *Assessing writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Del Pozo, M. (1986). Los errores y su tratamiento en la enseñanza de idiomas. En *Cuadernos de Inglés*. Valencia: Naullibres.
- Denzin, N. K. (1975). *The research act. A theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw Hill.
- Díaz, R.; Neal, C. y Amaya-Williams, M. (1993). Orígenes sociales de la autorregulación. En Moll, L. (comp.) *Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. Capital Federal: Aique.
- Dobson, A. (2006). Algunos aspectos de las políticas del Consejo de Europa para la educación lingüística: el Marco Común Europeo de Referencia y el Portfolio Europeo de las lenguas. En Cassany, D. (ed). *El portfolio europeo de las lenguas y sus aplicaciones en el aula*, 13-36. Ministerio de educación y Ciencia. Instituto superior de formación del profesorado. Aulas de verano.
- Dochy, F. *et al.* (2002). Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias. Una nueva era de evaluación. En *Boletín de la Red estatal de Docencia Universitaria*, 2(2), 13-29.
- Doughty, C. (2000). La Negociación del Entorno Lingüístico de la L2. En Muñoz, C. *et al.* (eds.). *Segundas Lenguas: adquisición en el aula*, 163-194. Barcelona: Ariel.
- Doughty, C. y Williams, J. (eds) (2003). *Focus on form in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eguiluz, J. y De Vega, C. M. (2009). Criterios para la evaluación de la producción escrita. En *Monográficos marco ELE*, 9, 75-94. [Versión electrónica en http://marcoele.com/descargas/expolingua1996_eguiluz-vega.pdf] (Consultado en octubre 2011).
- Eguiluz, J. y Eguiluz, A. (2004). La evaluación de la expresión escrita. En Sánchez, J. y Santos, I. (eds.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.
- Ellis, R. (2005). *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes*. Informe al Ministerio de educación Auckland Uniservices Limited. Universidad de Auckland [Versión electrónica en <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material->

RedEle/Biblioteca/2006 BV 05/2006 BV 05 04Ellis.pdf?documentId=0901e72b80e3a029] (Consultado en septiembre de 2009).

- Ellis, R. (2009). A typology of writing corrective feedback types. En *ELT Journal*, 63(2), 97-107.
- Escobar, C. (2000). *El portafolio oral como instrumento de evaluación formativa en el aula de lenguaje extranjera*. Departamento de Didàctica de la Llengua, la literatura i les Ciències Socials. Universitat Autònoma de Barcelona. Tesis doctoral.
- Escobar, C. (2006). Una propuesta PEL de evaluación criterial para la educación secundaria. En Cassany, D. (ed.). *El portfollio europeo de las lenguas y sus aplicaciones en el aula*, 77-107. Ministerio de Educación y Ciencia. Instituto superior de formación del profesorado. Aulas de verano.
- Fernández, S. (2003). *Propuesta curricular y Marco Común Europeo de Referencia. Desarrollo por tareas*. Madrid: Edinumen.
- Feagin, J., Orum, A. y Sjoberg, G. (eds.) (1991). *A case for case study*. Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press.
- Ferris, D. (2003). Responding to writing. En Kroll, B. (2003), *Exploring the Dynamics of Second Language Writing*, 119-140. New York: Cambridge University Press.
- Figueras, N. (2006). Del Marco Común Europeo de Referencia al Portfollio Europeo de las Lenguas. En Cassany, D. (ed.), *El portfollio europeo de las lenguas y sus aplicaciones en el aula*, 37-52. Ministerio de Educación y Ciencia. Instituto superior de formación del profesorado. Aulas de verano.
- Figueiras, N. et al. (2005). Relating examinations to the Common European Framework: a Manual. *Language Testing*, 2, 261-279.
- Fleming, M. (2007). The challenge of assessment within language(s) of education. En Martyniuk, W. (ed.), *Evaluation and assessment within the domain of Language(s) education*, 9-16. Praga: Consejo de Europa. [versión electrónica en <http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/>] (consultado en mayo de 2010).
- Flick, U. (2007). *Desing Qualitative Research*. Los Angeles: Sage Publications Ltd.
- Flower, L. y Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. En *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.

- Fontana, A. y Frey, J. (1994). Interviewing. The Art of Science. En Denzin, N. y Lincoln, Y. (eds.), *Handbook of Qualitative Research*, 361-376. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Frodesen, J. y Holten, C. (2003). Grammar and the ESL writing class. En Kroll, B. (2003). *Exploring the Dynamics of Second Language Writing*, 141-161. New York: Cambridge University Press.
- García, A. (2002). Bases comunes para una Europa plurilingüe: Marco común europeo de referencia para las lenguas. En *El español en el mundo: anuario del Instituto Cervantes 2002*. [Versión electrónica en: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_02/garcia/p03.htm]
- García, F. et al. (2004). Marco y Portafolio: Porta Linguarum para los europeos. En *Porta Linguarum*, 2, 69-92.
- García, I. (1999). Teoría de la expresión escrita en la enseñanza de segundas lenguas. En *Carabela*, 46, 23-42. Madrid: SGEL.
- Garín, I. (2007). *El efecto de la instrucción en el desarrollo de las estrategias de cortesía verbal en cartas de opinión a un periódico en el marco de la investigación de una secuencia didáctica (alumnos de último curso de Escuela Oficial de Idiomas)*. Rocafort: Universitat Autònoma de Barcelona. Tesis doctoral.
- Gil, J. (1992). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza & Teaching*, 10, 199-212.
- Gil, J.; García, E. y Rodríguez, G. (1994). El análisis de los datos obtenidos en la investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza & Teaching*, 12, 183-199.
- Goetz, J. P. y Le Compte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Evaluación del diseño etnográfico*. Madrid: Ediciones Morata.
- Goldstein, L. (2001). For Kyla: What does the Research say about responding to ESL writers. En Silva, T. y Matsuda, P. (eds.), *On Second Language Writing*, 74-87. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- González, M. C. y Torrano, F. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. En *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), 1-34.
- Goullier, F. (2007). *Council of Europe. Tolos for Language Teaching: common European Framework and Portfolios*. Paris: Éditions Didier/Conseil de l'

Europe. [Versión electrónica en http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Goullier_Outils_EN.pdf] (consulta 11 enero de 2011).

Gozalo, P. y Martin, M. (2008). *Pruebas de Nivel. Modelos de examen de clasificación. ELE*. Madrid: SGEL

Grabe, W. (2001). Notes toward a Theory of Second Language Writing. En Silva, T. y Matsuda, P. *On Second Language Writing*, 39-54. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Guasch, O. (2001). *L'escriptura en segones llengües*. Barceona: Graó.

Guillén *et al.* (2009). Los criterios de evaluación del ELE. Análisis de sus índices y propiedades en los referentes curriculares actuales. En *Porta Linguarum*, 11, 9-32.

Halliday, M. A. (1973). *Explorations in the functions of language*. London: Edward Arnold.

Hamp-Lyons, L. (2001). Fourth Generation Writing Assessment. En Silva, T. y Matsuda, P. *on Second Language Writing*, 117-127. Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum Associates, Publishers.

Hamp-Lyons, L. (2002). The scope of writing assessment. En *Assessing Writing*, 8, 5-16.

Hamp-Lyons, L. (2003). Writing teachers as assessors of writing. En Kroll, B. (ed). *Exploring the Dynamics of Second Language Writing*, 162-192. New York: Cambridge University Press.

Hernández, M. R. (2002). La evaluación como estrategia docente en el desarrollo de la competencia escritora en E/LE, 431-438. En *Actas XI ASELE*. Centro virtual Cervantes.

Herrera, J. (2005). La investigación del lenguaje escrito como proceso. Algunas consideraciones de interés para la práctica docente. En *Porta Linguarum*, 3, 7-19.

Hyland, K. (2003). *Second language writing*. New York: Cambridge University Press.

Hyland, K. (2004). *Genre and second language writing*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. En Pride, J. B. y Holmes, J. (eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- Jacobs, H. L.; Zingraf, S. A.; Wormuth, D. R.; Hartfiel, V. F. y Hughey, J. B. (1981). *Testing ESL composition: a practical approach*. Rowley, Massachusetts. Newbury House.
- Kemp, J. L. y Toperoff, D. (1998). *Guidelines for Portfolio Assessment in Teaching English*. English inspectorate, Ministry of Education of the State of Israel. [Versión electrónica en: <http://www.etni.org.il/ministry/portfolio/default.html>] (Consultado en octubre de 2009).
- Knoch, U. (2009). Diagnostic assessment of writing: a comparison of two rating scales. En *Language Testing*, 26, 275-304. [Versión electrónica en: <http://ltj.sagepub.com/content/26/2/275.abstract>] (Consultado en noviembre 2009).
- Kohonen, V. (1999). Authentic assessment in affective foreign language education. En Arnold, J. (ed.), *Affect in language learning*, 279-294. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kohonen, V. (2000). *Exploring the educational possibilities of the Dossier: suggestions for developing the pedagogical function of the European Language Portfolio*. Strasbourg: Council of Europe [Versión electrónica en <http://culture.coe.int/portfolio>] (Consultado en junio de 2009).
- Krueger, R. A. (1994). *Focus Groups. A practical Guide for Applied Research*. Thousand Oaks (Ca): Sage Publications.
- Lam, R. y Lee, I. (2010). Balancing the dual function of the portfolio assessment. En *ELT Journal*, 64(1), 54-64.
- Lasagabaster, D. y Sierra, J. M. (2005). What do students think about the pros and cons of having a native speaker teacher? En Llorca, E. (ed.). *non Native Language Teachers. Perceptions, Challenges and Contributions to the Profession*, 217-241. New York: Springer.
- Lightbown, P. y Spada, N. (1999). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Little, D. (2005). The Common European Framework and the European Language Portfolio: involving learners and their judgements in the assessment process. En *Language Testing*, 22, 321-336. [Versión electrónica en: <http://ltj.sagepub.com/content/22/3/321.abstract>] (Consultado en Julio de 2009).

- Little, D. (2009). The European Language Portfolio: where pedagogy and assessment meet. 8th International Seminar on the European Language Portfolio, Graz, 29-September-1 October 2009. Strasbourg: Council of Europe. [Versión electrónica en: http://www.coe.int/t/dg4/portfolio/default.asp?l=e&m=/main_pages/welcome.html] (Consultado en marzo de 2011).
- Little, D.; Goulier, F. y Hughes, G. (2011). The European Language Portfolio: the story so far (1991-2011). Strasbourg: Council of Europe. [Versión electrónica en: <http://www.coe.int/portfolio>] (Consultado en octubre de 2012).
- Little, D. y Perclová, R. (2003). *El portfolio europeo de las lenguas: guía para profesores y formadores de profesores*. Madrid: Consejo de Europa / Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Subdirección General de Programas Europeos.
- López, A. *et al.* (2008). Teachers' attitudes towards correcting students' written errors and mistakes. En *Porta Linguarum 10*: 21-30. [Versión electrónica en: http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero10/2%20Amando%20Lopez.pdf] (Consultado en noviembre de 2011)
- López, J. A. (2010). La dictoglosia: una tarea que favorece la interacción. En García *et al.* (eds.) *Interacció Comunicativa i Ensenyament de Llengües*. Valencia: Universitat de València, 135-142.
- López, J. I. (2002a). *Aprendizaje docente e innovación curricular*. Málaga: Aljibe, S. L.
- López, J. I. (2000b). Abriendo puertas. Los estudios de casos desde un enfoque innovador y formativo. En *Investigación en la escuela 2000*(41), 103-111. [Versión electrónica en: http://investigacionenlaescuela.es/articulos/41/R41_9.pdf] (Consultado en septiembre de 2009).
- Louw, H. (2008). The effectiveness of standardized feedback when L2 students revise writing. En *Language Matters*, 39(1), 88-110.
- Lunar, L. (2007). El portafolio: estrategia para evaluar la producción escrita en inglés por parte de estudiantes universitarios. En *Núcleo*, 24, 63-69. [Versión electrónica en <http://www.scielo.org.ve/pdf/nu/v19n24/art03.pdf>] (Consultado en octubre de 2009).

- Llobera, M. (1995). Una perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica de las lenguas extranjeras. En Llobera, M. (coord.) *Competencia comunicativa: documentos básicos en la literatura de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- MacGinitie, W. H. (1993). Algunos límites de la evaluación. En *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 19(20), 25-32.
- Manchón, R. M.; Roca, J. y Murphy, L. (2000). La influencia de la variable “grado de dominio de la L2” en los procesos de composición en lengua extranjera: hallazgos recientes de la investigación. En Muñoz, C. (ed.) *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*, 277-297. Barcelona: Ariel.
- Martin, E. (2007). El Portfólio Europeo de las Lenguas (o PEL) en la Enseñanza Secundaria en España. En *Carabela*, 60, 23-52. Madrid: SGEL.
- Matsuda, P. K. (2003). Second language writing in the twentieth century: A situated historical perspective. En Kroll, B. (2003) *Exploring the Dynamics of Second Language Writing*. New York: Cambridge University Press.
- Mendoza, A. (1997). La evaluación en el área del lenguaje: modelo para un proceso formativo. [Versión electrónica en: <http://bib.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/01473959766873917832268/index.htm>] (Consultado en enero de 2013)
- Morote, P. y Labrador, M.J. (2004). El marco de referencia europeo y la enseñanza comunicativa de las lenguas. En *Glosas didácticas*, nº 12: 17-28. [Versión electrónica en: <http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/GD12/N12editorial.pdf>]
- Norris, J. (2005). Book Review: Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. En *Language Testing*, 22, 399.
- North, B. (2000). *The Development of a Common Framework Scale of Language Proficiency*. New York: Lang.
- North, B. (2007). The Common European Framework of Reference: Development, Theoretical and Practical issues. *Babylonia*, 1, 22-29. [Versión electrónica en <http://www.nationaalcongresengels.nl/cgi-bin/North-Ede-Wagingen%202007-paper.pdf>] (Consultado en febrero de 2010).
- North, B. y Schneider, G. (1998). Scaling Descriptors for Language Proficiency Scales. En *Language Testing*, 15(2), 217-262.
- Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. New York: Cambridge University Press.

- Onwuegbuzie, A. *et al.* (2009). A qualitative framework for collecting and analyzing data in focus group research. En *International Journal of Qualitative Methods*, 8, 1-21. University of Alberta. [Versión electrónica en <http://ejournals.library.ualberta.ca>] (Consultado en abril de 2011).
- Parrondo, J. R. (2004). Aspectos éticos de la evaluación: impacto de la actividad evaluadora y códigos deontológicos de los examinadores. En *Carabela*, 55, 31-44. Madrid: SGEL.
- Pérez-Cordón, C. (2008). *Propuesta de un sistema de evaluación continua a través de un portfolio. XVIII congreso internacional de la asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera (ASELE)*. Alicante. [Versión electrónica en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_0482.pdf] (Consultado en junio de 2011).
- Petruzzi, A. (2008). Articulating a hermeneutic theory of writing assessment. En *Assessing Writing*, 13, 219-242.
- Polio, Ch. (2003). Research on second language writing: an overview of what we investigate and how. En Kroll, B. (ed.) *Exploring the Dynamics of Second Language Writing*. New York: Cambridge University Press.
- Ribas, T. (1997). L'avaluació formativa en el procés d'escriptura: un instrument per a l'aprenentatge. En Ribas, T. (coord.) *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua*. Barcelona: Graó.
- Ribera, P. (2008). *El repte d'ensenyar a escriure*. Catarroja: Periferic edicions.
- Rigamonti, D. (1999). La corrección del error en la producción escrita: el caso de estudiantes itálofonos de E/LE. En *Carabela*, 46, 137-152. Madrid: SGEL.
- Rodríguez, C. (2011). *El saber gramatical sobre los tiempos del pasado en alumnos de 4º de ESO* (Tesis doctoral) Universitat de València.
- Rosen, E. y Varela, R. (2009). *Claves para comprender el Marco común europeo*. Madrid: enClave-ELE/CLE International.
- Salaberri, M.S. (2010). El Portfolio europeo de las lenguas y la evaluación de competencias. En *Puertas abiertas*, 2010, nº 6: 12. También disponible en http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4922/pr.4922.pdf (Consultado en febrero de 2013)
- Sánchez, L. A. (2009). *Corrección y evaluación de pruebas de expresión escrita a partir de exámenes de ejemplo*. [Versión electrónica en <http://rcswww.urz.tu->

dresden.de/~unicert/workshops/Rostock%202009/Bericht%20AG%202%20Spanisch%202009.pdf] (Consultado en enero de 2011).

Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. En *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.

Schärer, R. (2000). *Final report. A European Language Portfolio. Pilot project phase 1998-2000*. Strasbourg: Council of Europe. [Versión electrónica en http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main_pages/documents.html] (Consultado en octubre de 2009).

Schärer, R. (2004). *A European Language Portfolio From piloting to implementation (2001-2004) Consolidated report- Final Version*. Strasbourg: Council of Europe. [Versión electrónica en http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/History/ELP_report_2001_EN.pdf] (Consultado en julio de 2009).

Schärer, R. (2005). *European Language Portfolio: Interim Report 2005*. Strasbourg: Council of Europe. [Versión electrónica en http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/History/ELP_report_2005_EN.pdf] (Consultado en julio de 2009).

Schärer, R. (2007). *European Language Portfolio: Interim Report 2006*. Strasbourg: Council of Europe. [Versión electrónica en http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/History/ELP_report_2006_EN.pdf] (Consultado en julio de 2009).

Schärer, R. (2008). *European Language Portfolio: Interim Report 2007*. Strasbourg: Council of Europe. [Versión electrónica en http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/History/ELP_report_2007_EN.pdf] (Consultado en julio de 2009).

Schneider, G. y North, B. (2000). *Dans d'autres langues, je suis capable de... Échelles pour la description, l'évaluation et l'auto-évaluation des compétences en langues étrangères*. Aarau: Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation. [Versión electrónica en <http://commonweb.unifr.ch/pluriling/pub/cerleweb/portfolio/downloadable-docu/ub-fr-fns-schneider-north.pdf>] (Consultado en septiembre de 2010).

Seliger, H. W. y Shohamy, E. (1989). *Second Language Research Methods*. Oxford: Oxford University Press

- Silva, T. y Brice, C. (2004). Research in teaching writing. En *Annual review of Applied Linguistics*, 24, 70-106. New York: Cambridge University Press.
- Skehan, P. (1996). A framework for the implementation of task-based instruction. En *Applied Linguistics*, 17(1), 38-62.
- Soler, O. (2006). La Evaluación de ELE y el Marco Común Europeo de Referencia. Comunicación presentada en ANPE. I Congreso nacional: 2006, año del español en Noruega: un reto posible. [Versión electrónica en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2006_ESP_09_Actas1erCongreso/Comunicaciones/2006_ESP_09_21Soler.pdf?documentId=0901e72b80e535f8 (Consultado en marzo de 2010).
- Song, B. y August, B. (2002). Using portfolios to assess the writing of ESL students: a powerful alternative? En *Journal of Second Language Writing*, 11, 49-72. [Versión electrónica en <http://www.journals.elsevier.com/journal-of-second-language-writing/>] (Consultado en marzo de 2010).
- Spicer-Escalante, M. (2004). El uso de los portafolios o carpetas como sistema alternativo de evaluación y de enseñanza d la escritura en español como segunda lengua en EEUU. En *Carabela*, 55, 45-62. Madrid: SGEL.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. En Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (eds.) *The Sage handbook of qualitative research*, 443-466. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata. [Versión electrónica en <http://es.scribd.com/doc/51397687/INVESTIGACION-CON-ESTUDIO-DE-CASOS-STAKE#page=84>] (Consultado en septiembre de 2011).
- Tolosa, J. y Yagüe, A. (eds.) (2007). Un nivel Umbral. En *MarcoELE*, 5. [Versión electrónica en http://www.marcoele.com/descargas/nivel_umbral.pdf] (Consultado en septiembre de 2010).
- Truscott, J. y Yi-ping Hsu, A. (2008). Error correction, revision, and learning. En *Journal of Second Language Writing*, 17, 292-305.
- Vokic, G. (2008). Feedback in L2 Writing: The Students' Perspective. En *PortaLinguarum* 9, 139-155. [Versión electrónica en http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero9/10%20Gabriela.pdf] (Consultado en marzo de 2010).

- VVAA. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe.
- VVAA. (2002a). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Anaya.
- VVAA. (2002b). Marco común europeo de referencia y Portfolio de las lenguas. *En Mosaico, revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español*, 9. Ministerio de Educación Cultura y Deporte del Reino de España.
- VVAA. (2006). *Informe Portfolio CC.AA. 2004-2006*. Council of Europe y MEC. [Versión electrónica en: (<http://www.oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/portfolio/portfolios-validados-esp.html>.) (Consultado en septiembre de 2009)
- VVAA. (2007a). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. A1, A2*. Madrid: Instituto Cervantes. Biblioteca Nueva.
- VVAA. (2007b). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. B1, B2*. Madrid: Instituto Cervantes. Biblioteca Nueva.
- VVAA. (2007c). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. C1, C2*. Madrid: Instituto Cervantes. Biblioteca Nueva.
- VVAA. (2008). *Informe Portfolio Europeo de las Lenguas 2007/2008*. OAPEE. [Versión electrónica en: <http://www.oapee.es/oapee/inicio/servicios/publicaciones/publicacionesportfolio.html>.] (Consultado en septiembre de 2009)
- Weir, C. J. (2005). Limitations of the Common European Framework for developing comparable examinations and tests. En *Language Testing*, 22 (3), 281-300.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research: Design & Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.