

*Memoria de experimentación  
del PEL* (Portfolio Europeo de las Lenguas)  
*español de secundaria*

Informe técnico

**Daniel Cassany**  
**Olga Esteve**  
**Ernesto Martín Peris**  
**Carmen Pérez-Vidal**

Subdirección de Programas Europeos  
MECD

Madrid, 30 de enero de 2004

# Índice

## Presentación

1. La experimentación: cronología, materiales e instrumentos.
  - 1.1. Presentación
  - 1.2. Cronología y datos esenciales del proyecto
  - 1.3. La experimentación:
    - 1.3.1. El diseño: consideraciones y datos generales.
    - 1.3.2. *Guía de experimentación del PEL* para docentes, coordinadores y autoridades.
      - Presentación
      - Objetivos
      - Organización de la experiencia
      - Seguimiento mínimo:
        - Calendario
        - Instrumentos de recogida de información.
      - Seguimiento complementario: opciones e instrumentos.
      - Instrucciones y materiales
  - 1.4. Presentación del PEL a las CCAA.
  - 1.5. Comentarios finales
2. Volumen de intervenciones.
  - 2.1. Presentación
  - 2.2. Datos estadísticos
    - 2.2.1. Distribución general del alumnado
    - 2.2.2. Distribución de las intervenciones
    - 2.2.3. Cuantificación global de los datos y cálculo de promedios
  - 2.3.- Comentarios a los datos
    - 2.3.1. Comentarios de una experimentadora
    - 2.3.2. Comentarios de los coordinadores
3. Uso del PEL.
  - 3.1. Presentación
  - 3.2. Interpretación de los datos
    - 3.2.1. Análisis empírico
      - Experimentadora 1
      - Experimentadora 2
      - Experimentadora 3
      - Experimentadora 4
      - Experimentadora 5
      - Experimentadora 6
      - Experimentadoras 7
      - Experimentadora 8
    - 3.2.2. Conclusiones del análisis
  - 3.3. Comentario interpretativo global
4. Actitudes, creencias y conocimientos del aprendiz.
  - 4.2. Presentación
  - 4.3. Actitudes, motivación y creencias.
    - 4.3.1. Actitudes hacia el plurilingüismo y la diversidad lingüística.

- 4.3.2. Actitudes hacia la diversidad cultural.
  - 4.3.3. Actitudes hacia el aprendizaje de lenguas.
  - 4.3.4. Creencias sobre el aprendizaje de lenguas.
  - 4.4. Metodología
    - 4.3.1. Sujetos
    - 4.3.2. Tratamiento experimental
    - 4.3.3. Datos empíricos: instrumentos y recogida de datos
  - 4.5. Resultados
    - 4.4.1. Comparación cuantitativa
    - 4.4.2. Comparación cualitativa
  - 4.6. Discusión
5. Opiniones del alumnado.
- 5.1. Presentación
  - 5.2. Análisis interpretativo de los datos
    - 5.2.1. Opiniones positivas
    - 5.2.2. Opiniones negativas
  - 5.3. Síntesis gráfica de los resultados
  - 5.4. Comentario interpretativo parcial
  - 5.5. Comentario interpretativo global
6. Los materiales del aprendiz.
- 6.1. Presentación
  - 6.2. Objetivos
  - 6.3. Materiales docentes e investigación en el aula
  - 6.4. Metodología
    - 6.4.1. Materiales
    - 6.4.2. Contexto de utilización
    - 6.4.3. Análisis
  - 6.5. Resultados
    - 6.5.1. El PEL completo
    - 6.5.2. Actividades paralelas
    - 6.5.3. Fragmentos del PEL de especial interés.
  - 6.6. Discusión
7. Opiniones de las experimentadoras.
- 7.1. Presentación
  - 7.2. Valoración global
    - 7.2.1. Aspectos más positivos
    - 7.2.2. Aspectos más negativos
    - 7.2.3. Algunas manifestaciones particulares de las docentes
  - 7.3. Aspectos particulares de la valoración
    - 7.3.1. Sobre las reacciones de los grupos de alumnos
    - 7.3.2. Sobre el desarrollo de la experiencia
    - 7.3.3. Sobre la integración de las lenguas
    - 7.3.4. Sobre la repercusión en la propia persona como docente
    - 7.3.5. Sobre la implicación del centro
  - 7.4. Perspectivas de futuro para el PEL
8. Conclusiones

## Bibliografía citada

### **Anexos**

**Anexo núm. 1.** *Proyecto de PEL español para secundaria.*

**Anexo núm. 2.** *Las políticas lingüísticas educativas de lenguas primeras y extranjeras en la enseñanza reglada.*

**Anexo núm. 3.** *Los sistemas educativos bilingües en el Estado español.*

**Anexo núm. 4.** *Estudio comparativo del DCB (Diseño Curricular Base) de la ESO y el MCER (Marco Común Europeo de Referencia).*

**Anexo núm. 5.** *Cartas de presentación del proyecto PEL.*

**Anexo núm. 6.** *Las lenguas ambientales en el PEL español. Informe a favor de su inclusión.*

**Anexo núm. 7.** *Experimentación del PEL en la educación secundaria. Informe sobre percepciones del profesorado.*

**Anexo núm. 8.** *Ejemplos de materiales del aprendizaje.*

**Anexo núm. 9.** *Informe de valoración del Documento-Guía*

**Anexo núm. 10.** *Informe de valoración del Prototipo de PEL*

# Presentación

Esta memoria de experimentación expone el proceso de diseño inicial, implementación en el aula, obtención de resultados y reformulación seguido por el equipo de diseño del *Portfolio Europeo de las Lenguas* (PEL a partir de ahora) de secundaria para elaborar un prototipo de PEL para el estado español, para las edades de 12 a 18 años, según los parámetros establecidos por el Consejo de Europa en su proyecto *European Language Portfolios*. Dicho prototipo fue validado el pasado octubre de 2003 y está pendiente de algunas correcciones menores para recibir su número de acreditación y poder ser finalmente editado en las diversas lenguas.

Puesto que se trata del documento final y completo de la experiencia, la citada memoria recoge con exhaustividad y detalle toda la documentación más importante elaborada durante el periodo de gestación y desarrollo del proyecto, que abarca desde setiembre de 2001 hasta diciembre de 2003. Cabe recordar que el proyecto abarca la actividad que desarrollaron muchas personas en diferentes planos. Limitándonos solo a las implicadas en la experimentación, incluye:

- 4 diseñadores del PEL, docentes de la Universidad Pompeu Fabra y autores de estas páginas, coordinados por Daniel Cassany;
- 9 docentes experimentadoras de aula (de cuatro lenguas diferentes), que citamos a lo largo de este texto únicamente con sus iniciales y con el centro de secundaria en el que trabajan, para proteger su anonimato, puesto que en algunos capítulos de esta memoria se aportan documentos auténticos de su autoría y en otros se hacen valoraciones sobre su experimentación;
- unos 350 alumnos de ESO y Bachillerato de Catalunya. En conjunto, pues, se trata de una experimentación de unas dimensiones considerables.

Además, todo el proyecto contó con la supervisión de la Subdirectora de Programas Europeos del MECD, Encarna Herrero, y de las técnicas coordinadoras encargadas de esta experimentación en esta área administrativa: Ana García Ferrer, en la primera fase del proyecto, y Ana Madroño, en la siguiente, que coincidió con la fase completa de experimentación.

El objetivo de dicha recopilación de datos es el de ofrecer pautas, documentos y sistemas de implementación a los docentes, a los coordinadores educativos y a las autoridades que se planteen aplicar el PEL a sus centros de enseñanza, en las distintas comunidades y regiones del estado español. Los resultados de la implementación del PEL en las aulas españolas de secundaria, ricos y variados, también resultan de interés para investigadores del ámbito de la sociolingüística, la didáctica de la lengua en general o la adquisición y el aprendizaje de las lenguas.

El primer capítulo de esta memoria (*Experimentación: cronología, materiales e instrumentos*) describe cronológicamente todas las actividades realizadas a lo largo del proceso e incluye los documentos más importantes (instrumentos de evaluación, ejemplos de cuestionarios, instrucciones para hacer entrevistas al alumnado, etc.) que se han utilizado.

El resto de capítulos de la memoria recogen los resultados obtenidos en la experimentación. El segundo (*Volumen de intervenciones*) y el tercero (*Uso del PEL*) se centran en las elecciones didácticas que realizaron las docentes experimentadoras: cuántas intervenciones o sesiones con el PEL realizaron a lo largo de un curso, qué secciones o componentes del PEL se aprovecharon y con qué orden, etc.

Los capítulos cuatro (*Actitudes, creencias y conocimientos del aprendiz*) y cinco (*Opiniones del alumnado*) se centran en la actuación del alumnado, destacando sus actitudes sociolingüísticas iniciales y finales y sus opiniones. El capítulo seis (*Material didáctico usado: alumnado y profesorado*) analiza los materiales complementarios que aportó la experiencia: los ejercicios que desarrollaron las docentes experimentadoras, las respuestas que ofrecieron los docentes, algunos ejemplos de actividades completadas por aprendices de diferentes contextos, etc.

El capítulo siete (*Opiniones de las experimentadoras*) analiza las opiniones y las concepciones didácticas sobre la experiencia y el PEL que muestran las nueve docentes experimentadoras. Unas *Conclusiones* recogen los apartados interpretativos de los capítulos precedentes y resumen en breves páginas los datos más importantes del conjunto de la experiencia.

En resumen, esperamos que este gran mar de datos, tablas, documentos, anexos y comentarios e interpretaciones pueda dar cuenta de la extraordinaria riqueza lingüística y de aprendizaje que despierta una experiencia de este tipo y, sobre todo, que resulte sugerente y reveladora para todas aquellas personas que quieran aplicar el PEL a sus centros educativos o que quieran desarrollar versiones más particulares o adaptaciones de esta interesante herramienta didáctica.

El equipo de diseño

*Daniel Cassany* (coordinador)

*Olga Esteve*

*Ernesto Martín Peris*

*Carmen Pérez-Vidal*

# La experimentación: cronología, materiales e instrumentos.

## Capítulo 1

- 1.1. Presentación
- 1.2. Cronología y datos esenciales del proyecto
- 1.3. La experimentación:
  - 1.3.1. El diseño: datos y consideraciones generales.
  - 1.3.2. *Guía de experimentación del PEL* para docentes.
- 1.4. Presentación del PEL a las CCAA
- 1.5. Comentarios finales

### 1.1. Presentación

El propósito de este apartado es doble:

1. Presentar el proceso (calendario, actividades, encuentros, gestiones, etc.) seguido en la experimentación del PEL español de secundaria en Catalunya, durante el curso académico 2002-03, de modo que puedan contextualizarse y comprenderse mejor los datos y las valoraciones que se presentan en los capítulos siguientes de esta memoria.
2. Mostrar las distintas necesidades y acciones que confluyen en la preparación meticulosa de una experimentación pedagógica del PEL, para informar a todos los estamentos (profesorado, coordinadores de proyectos de innovación pedagógica, instituciones educativas de las comunidades autónomas, etc.) que tengan interés en desarrollar experimentaciones de los PEL españoles recientemente acreditados.

Si bien es indiscutible que resulta fundamental en cualquier proyecto de innovación educativa disponer de variadas experimentaciones, también es necesario planificar, desarrollar y hacer seguimiento de las mismas de un modo atento y controlado. Las posibles experimentaciones no controladas o realizadas con insuficiente información general y formación de los docentes experimentadores —aunque puedan tener excelentes intenciones por parte de las autoridades— podrían arrojar resultados contrarios a los deseados y contraproducentes para el proyecto.

Debe tenerse en cuenta que el PEL de secundaria, con el diseño realizado en Catalunya, se experimentó también en Galicia durante el mismo curso 2002-03, bajo la coordinación de los profesores Álvaro Ariño y Elisa Vázquez. La experimentación se realizó en cinco centros de secundaria, con 7 docentes y unos 186 alumnos, durante unas 9 semanas. Se utilizó el mismo PEL usado en Catalunya, con una versión en gallego, además de las originales en castellano, francés e inglés.

Puesto que esta experimentación no fue coordinada directamente por el equipo de diseño del PEL de secundaria, no se ofrecen datos concretos de la misma —excepto en el análisis de los materiales del alumnado (ver capítulo 6). Los resultados obtenidos (opiniones del profesorado, PEL rellenados por alumnado gallego, etc.) se incluyeron en las valoraciones

realizadas por las distintas Comunidades Autónomas, en el proceso de difusión y valoración del proyecto global de PEL en España —ver el apartado 1.4.

## 1.2. Cronología y datos esenciales del proyecto

La siguiente relación cronológica de actividades esquematiza el proceso seguido por el equipo de diseño y por el grupo de docentes experimentadores para implementar, desarrollar y evaluar la experiencia de uso del PEL en las aulas de los institutos de secundaria. En dicha relación, también se citan todos los documentos elaborados a lo largo del proyecto, además de especificarse su ubicación en la presente memoria. Pero solo reproducimos en esta memoria, sea en su interior o en los anexos, los materiales más relevantes y no repetidos, de toda la experiencia; sería innecesariamente prolijo y sin interés incluir todos los documentos —con sus diferentes versiones— generados en un proyecto tan ambicioso, amplio y dilatado en el tiempo.

### **Marzo 2001.**

La primera reunión del proyecto Portfolio con el coordinador del equipo de diseño tuvo lugar en el MECD en Madrid, el 28 de marzo. En esta reunión, se presentaron entre sí los coordinadores de los diferentes grupos de trabajo del PEL en España (infantil, primaria, secundaria y adultos), además de los colaboradores y los asesores de la Subdirección de Programas Europeos, encargada de desarrollar el proyecto. En esta reunión se entregó la documentación del Consejo de Europa y se estableció un primer plan de trabajo.

### **Marzo-junio 2001.**

Los diferentes equipos presentaron un proyecto de creación, desarrollo y experimentación de un PEL para cada nivel. El proyecto de secundaria es el siguiente (que presentamos en su versión final):

- *Proyecto de PEL español para secundaria.* Ver: **Anexo núm. 1.**

Este proyecto, conjuntamente con los del resto de equipos del PEL (infantil, primaria y adultos) sirvió para elaborar el Documento-Guía del PEL o el *Proyecto de la versión española del Portfolio Europeo de Lenguas*, que es el documento que estableció el programa de trabajo (objetivos, métodos, etc.), el calendario y el procedimiento a seguir por los diferentes equipos. Dicho documento programático se encuentra en la web del proyecto, a la que se puede acceder con el nombre de usuario *Portfolio* y la contraseña *Cobe35*:

<http://aplicaciones.mec.es/programas-europeos/jsp/plantillap.jsp?id=pri>

### **Septiembre-diciembre 2001.**

Como paso previo para la elaboración de los documentos didácticos del PEL y de su experimentación, el equipo de diseño del PEL de secundaria elaboró diferentes informes de análisis del currículum de las asignaturas de lenguas (castellano, catalán, idioma extranjero, etc.) en la Enseñanza Secundaria y de la situación sociolingüística del estado. Estos son los más importantes, que se incluyeron en el proyecto PEL de secundaria, pero que aquí presentamos por separado para mayor comodidad:



- *Las políticas lingüísticas educativas de lenguas primeras y extranjeras en la enseñanza reglada.* Ver: **Anexo núm. 2.** Este documento, conjuntamente con el siguiente, ofrece datos sobre la situación educativa en el estado español, para comprender la situación previa al inicio del proyecto PEL.
- *Los sistemas educativos bilingües en el Estado español.* Ver: **Anexo núm. 3.** Tiene el mismo propósito que el documento anterior.
- *Estudio comparativo del DCB (Diseño Curricular Base) de la ESO y el MCER (Marco Común Europeo de Referencia).* Ver: **Anexo núm. 4.** Este informe presenta los resultados de un estudio de comparación entre los programas de lenguas oficiales españoles (el DCB y el más reciente decreto de mínimos) y el MCER (el Marco Común Europeo de Referencia).

### **Enero-febrero 2002.**

El equipo de diseño elaboró los primeros borradores del proyecto de experimentación, paralelamente a los primeros diseños del PEL para el alumno y de la Guía didáctica para el docente. En esta fecha se iniciaron también los primeros contactos para buscar los docentes experimentadores idóneos para la experiencia. Los criterios empleados para la selección de los docentes fueron los siguientes:

#### **Criterios para la selección de docentes experimentadores del PEL:**

- Experiencia en la enseñanza de lenguas en centros de secundaria.
- Experiencia previa en proyectos de innovación en los centros y/o en la formación continuada de docentes de secundaria (cursos de Capacitación Académica, cursos de verano, etc.).
- Docentes de lengua meta de aprendizaje (extranjera o ambiental —español y catalán). El conjunto de experimentadores debía incluir representantes del mayor número posible de lenguas diferentes.
- Docentes de diferentes niveles educativos (ESO y Bachillerato, Ciclos formativos, etc.), de diferentes horarios (diurno / nocturno), diferentes contextos geográficos (ciudad / pueblo; mar / montaña; zonas catalanoparlantes y no catalanoparlantes), que tuvieran aprendices con diferente perfil lingüístico (autóctonos, inmigrantes, mezcla, etc.), etc. El conjunto de docentes experimentadores debía ofrecer
- Interés por la innovación didáctica y por los proyectos de colaboración internacionales.
- Interés por las nuevas corrientes de enseñanza de la lengua (enfoque comunicativo y enfoque por tareas, autonomía en el aprendizaje, énfasis en el aprendiz, etc.).
- Capacidad de leer y comprender en una lengua extranjera (inglés o francés), para poder comprender la documentación del Consejo de Europa. Para futuras experimentaciones, este criterio pierde importancia puesto que mucha de la documentación del proyecto (Marco Común Europeo de Referencia, Guía del PEL para docentes, etc.) ya está disponible en español o en otras lenguas del estado.
- Interés específico por el proyecto PEL del Consejo de Europa.
- Capacidad y disponibilidad para desplazarse a la sede donde se realizarían los encuentros de

coordinación con el equipo de diseño del proyecto (Departamento de Traducció i Filologia de la Universitat Pompeu Fabra, en Barcelona).

- Uso mínimo de las tecnologías de la información y la comunicación: correo electrónico, consulta de páginas web, uso de procesador de textos, etc.

Puesto que no se necesitaban muchas personas para el proyecto (entre 5 y 10), la búsqueda de docentes que cumplieran los requisitos anteriores se realizó a partir de algunas consultas con los organismos educativos de Catalunya (centros de profesores, universidades, etc.) y a partir del conocimiento de la participación de los docentes en diferentes actividades de formación, en los cursos previamente anteriores.

Se realizaron entrevistas telefónicas y/o personales con diferentes personas hasta encontrar el equipo definitivo.

### **8-marzo-2002.**

Se realiza la primera reunión del equipo de diseño con las 8 experimentadoras, que ya habían sido contactadas previamente de manera individual. Con la convocatoria de la reunión vía email, se entregó la siguiente documentación, con la petición de haberla leído y valorado para la reunión:

1. Copia del Documento-Guía del PEL, con el planteamiento programático del proyecto.
2. Direcciones electrónicas de webs con información del proyecto: Consejo de Europa.
3. Una primera versión reducida y aproximativa de proyecto de experimentación, que especificaba las funciones de los docentes: lo que se esperaba de ellos y el volumen de trabajo que se suponía que tendría.

En la reunión se comentaron estos documentos, se aclararon las primeras dudas, etc. Posteriormente los docentes elaboraron un breve informe personal de valoración del Documento-guía del PEL que, junto con un resumen del coordinador del equipo de diseño, fue remitido al MECED (ver anexo núm. 9: Informe sobre el Documento-Guía).

En esta primera reunión, el equipo de diseño decidió también incorporar dos docentes de lenguas maternas (uno catalana y otro castellana) para ser más coherente con la filosofía del proyecto, que pretende aglutinar todas las lenguas de las que se imparte enseñanza en los centros; al mismo tiempo, una de las dos docentes de inglés del mismo centro decidió ceder su puesto a una colega de castellano. El equipo de docentes experimentadoras quedó definitivamente fijado con los docentes y centros que presenta el cuadro del siguiente apartado (ver 1.3.1.).

### **8-mayo-2002.**

Se realiza la segunda reunión del equipo de diseño con las docentes experimentadoras, con la asistencia de los dos docentes de lenguas maternas que se decidió incorporar en la primera reunión. Estas dos personas recibieron por separado la información de la reunión del 8 de marzo. La docente A. M. de lengua castellana formó equipo en el mismo centro con la docente de inglés P. R., en el IES Maragall, de modo que ambas experimentadoras trabajarían

con un mismo grupo. La docente E. P. realizaría su experimentación en lengua catalana en el IES Manuel Blancafort.

En la reunión se entrega copia de la Guía del PEL para docentes que ofrece la web del Consejo de Europa: *The European Language Portfolio: a guide for teachers and teacher trainers*, de David Little y Radka Perclová (en la versión de 2002). También se discuten con las docentes experimentadoras los primeros prototipos de PEL para el alumno, que previamente se les había enviado por email, con la convocatoria. Las experimentadoras elaboran un informe individual con sus opiniones sobre el proyecto de PEL de secundaria, que se considerará para la elaboración del PEL que finalmente se usará en la experimentación (ver Anexo núm. 10: Informe de valoración del prototipo de PEL.)

### **Mayo 2002.**

Mientras sigue el trabajo interno del PEL y de la Guía didáctica del equipo de diseño, y mientras las experimentadoras siguen formándose en el proyecto, se envía una carta a los directores de centro en los que se experimentará el PEL, anunciando que serán centros piloto del proyecto. La carta había sido negociada previamente con los docentes experimentadores. Más adelante se envió una carta parecida a los Consejos escolares.

Estas dos cartas tenían la función de legitimar a las experimentadoras ante los claustros de sus centros respectivos, ante los profesores colegas de sus departamentos de lenguas en el centro y ante el propio alumnado —y sus familiares. Cabe tener en cuenta que en mayo del 2002 el proyecto PEL era solo una iniciativa pedagógica escasamente conocida en España y que todavía no había tenido ningún tipo de publicidad o de autorización, más allá de la propuesta iniciada por el MECD. Cabe destacar también que el hecho de contar, entre las instituciones gestoras del proyecto, con el MECD (Subdirección de Programas Europeos), como institución financiadora, y con la Universitat Pompeu Fabra (lugar de trabajo del equipo de diseño), como institución académica, facilitó indiscutiblemente la legitimación y el interés del proyecto. Documentos incluidos:

- *Cartas originales* (con versión castellana) *de presentación del proyecto* a los centros y al Consejo escolar. Ver **Anexo núm. 5**.

### **26-junio-2002.**

Se realiza la tercera reunión del equipo de diseño con las experimentadoras. Se entrega, comenta y analiza la *Guía de experimentación* (documento adjunto en el apartado 1.3.2. de este capítulo): el equipo de diseño presenta los distintos cuestionarios del alumno y del docente para la experimentación, se aclaran las diferentes opciones o modalidades de experimentación y se discuten las distintas opciones de seguimiento de la misma.

Entre las decisiones tomadas para la experimentación, se acuerda posponer como opcional el establecimiento de una tutoría de pequeño grupo (o sea, que alguno de los coordinadores del equipo de diseño asesore personalmente a dos o tres experimentadoras) y de un foro virtual de discusión (un espacio en la red donde cada uno pueda hacer sus comentarios personales en el momento en que sucedan, y donde se pueda interactuar). (Como se comprobará en el desarrollo posterior de la experimentación, estas dos iniciativas de seguimiento, previstas al inicio, nunca llegaron a desarrollarse.)

## Septiembre.

Mientras el equipo de diseño termina la versión final de los documentos (el PEL del alumno y la Guía para el docente), se ponen en marcha las cuestiones logísticas más relevantes para llevar a cabo la experimentación. Aunque se trate de cuestiones administrativas o burocráticas, cabe reseñar que ocuparon mucho tiempo y un número importante de gestiones. Entre las más destacadas —que deben ser consideradas, en futuros procesos de experimentación o adaptación— destacamos:

- Se tradujo el original castellano del PEL al catalán, el inglés y el francés. Puesto que se quería fomentar una experimentación plurilingüe del PEL, no había otra forma de proceder: era necesario que el alumnado pudiera disponer de los documentos en las diferentes lenguas que se usan en la comunidad o que son objeto de aprendizaje en el centro. (Más adelante, cuando se pudo extender la experimentación a Galicia, se tradujo también la documentación al gallego.)
- Se determinó con el MECD el sistema de multicopiaje de los ejemplares de PEL para toda la población estudiantil experimentadora, así como el sistema de envío de los mismos a los centros. No resulta necesariamente fácil ni económico generar una cantidad importante de copias de PEL y Guía y distribuir las mismas entre los diferentes centros educativos, teniendo en cuenta que los apoyos administrativos no siempre son los necesarios. La falta de apoyo administrativo causó que las propias docentes experimentadoras tuvieran que responsabilizarse de organizar en sus centros los PEL del alumnado.
- Se buscó y adquirió el resto de material gráfico necesario para la experiencia: una carpeta azul —esta será la denominación con la que muchos aprendices se refieren al PEL en sus valoraciones—, donde poder guardar las diferentes hojas del PEL, unas bolsas transparentes que actuarán de Dossier, etc.

### 18-septiembre-2002.

Se realiza la cuarta reunión del equipo de diseño con las experimentadoras. Se les entrega:

1. un ejemplar del PEL del alumno en los cuatro idiomas con que se va a trabajar: castellano, catalán, francés e inglés;
2. una Guía del PEL para docentes, en versión más desarrollada hasta el momento;
3. el número de copias deseado de los cuestionarios iniciales de diagnóstico del alumno (cuestionario y test de actitudes respecto al plurilingüismo; ver apartado 1.3.2.).

El equipo y los experimentadores determinan el número final de grupos, niveles, alumnos, etc., en los que se realizaría la experimentación del PEL —que es el que figura en el cuadro de la página 18 (apartado 1.3.1.). Respecto a la selección de los grupos con los que se pretende experimentar el PEL, cabe hacer las siguientes consideraciones:

1. El equipo de diseño consideró que era mejor ceder a las docentes experimentadoras la capacidad y la responsabilidad de elegir cada grupo de alumnos en concreto. Por una parte, ellas conocían mejor que nadie las características de los diferentes grupos con los que impartían clase y que resultaban susceptibles de ser experimentadores. Este conocimiento resulta fundamental para poder elegir un grupo participativo, un grupo que pueda tener interés en la experiencia (grupo interesado en el plurilingüismo, con conocimiento de lenguas, grupo de nivel alto, grupos que participan en proyectos de intercambio o de segundo idioma extranjero, etc.). Este mismo conocimiento resultaba

fundamental para evitar grupos conflictivos que pudieran presentar inconvenientes para el desarrollo de la experiencia (grupos con mucho ausentismo, con problemas de disciplina, etc.). Finalmente, el hecho de poder elegir personalmente el grupo de experimentación daba confianza a las docentes experimentadoras y las implicaba en el proyecto.

2. El equipo de diseño se encargó solamente de comprobar que las elecciones que hacían las docentes resultaran coherentes entre sí, de modo que el conjunto de la experimentación tuviera grupos de diferentes niveles de ESO y de Bachillerato.
3. Algunos docentes hablaron previamente con la dirección de sus centros para poder obtener la atribución de algunos grupos particulares. Este es el caso, por ejemplo, de las dos docentes de inglés y castellano, del mismo centro, que pidieron coincidir en un mismo grupo para poder desarrollar ambas conjuntamente la experimentación.

En la reunión de coordinación, se presentó también a las experimentadoras el proceso de multicopie y repartición de los portafolios en los centros. Se atendieron dudas sobre el proceso de experimentación.

### **Septiembre-octubre 2002.**

Los docentes experimentadores desarrollan con sus grupos las actividades de análisis diagnóstico de los mismos. En concreto:

- a. el *Cuestionario inicial para el alumno* (**doc 1**, p. 25),
- b. el *Test sobre el plurilingüismo* (**doc 2**, p. 27),
- c. el *Cuestionario de inicio / diagnóstico de grupo* (**doc 4**, p. 33)

Las experimentadoras guardaron los documentos a y b y entregaron al coordinador el documento c, en la siguiente reunión. En esta también se comentaron los resultados y las incidencias de estas primeras actividades exploratorias. Por estas fechas, el coordinador envió a los presidentes de Consejo Escolar la carta de presentación del proyecto, que se ha mencionado más arriba y que se adjunta más adelante.

### **13-noviembre-2002.**

5ª reunión del PEL, primera propiamente de seguimiento, cuando el material (fotocopias, carpetas, etc.) ya ha llegado a los centros y las docentes están preparando la experimentación. Se recuerda y establece el plan de seguimiento de la experimentación, según el que las docentes deben enviar mensualmente al coordinador del proyecto (D. Cassany) un email con información sobre las intervenciones que hicieron con cada grupo a lo largo del mes (según el modelo adjunto; **doc 5**, p. 36).

En esta fecha la mayoría de las docentes experimentadoras ya han realizado las primeras actividades de diagnóstico, recogidas en el punto anterior. Algunas también han empezado a desarrollar en clase algunos de los componentes del PEL. Se realiza una ronda de intervenciones, en la que se constata que los datos obtenidos hasta entonces permiten sugerir que la actitud del alumnado ante la experimentación es muy positiva: curiosidad, interés, novedad, etc. Ver el ejemplo de cuestionario relleno por una docente (p. 34).

## **Noviembre-febrero.**

Las docentes desarrollan por su cuenta la experimentación y envían al coordinador el email mensual de seguimiento. El ritmo de envío de emails varía en cada caso, desde alguna experimentadora que realiza intervenciones con el PEL en cada mes, y que da cuenta de las mismas periódicamente, hasta otras docentes que empezaron algo más tarde la experimentación, a causa de la dificultad para organizar el material (fotocopias, PEL, etc.) o que no realizaron ninguna intervención durante algún mes (diciembre, enero), a causa de las vacaciones o de algún viaje o actividad extraescolar del grupo. Para un estudio detallado de los emails de seguimiento enviados por las docentes experimentadoras, véanse los capítulos 2 (centrado en el número y tipo de intervenciones realizadas) y 3 (centrado en los componentes del PEL utilizados en clase).

## **13-febrero-2003.**

6ª reunión del grupo, segunda de seguimiento. Las dos horas de la sesión se dedican a una ronda de intervenciones, en la que cada docente expone un breve resumen de las aplicaciones realizadas. Se trata de la primera retroalimentación que ofrecen las experimentadoras, después de un cierto número importante de intervenciones. Algunas de las ideas más importantes y recurrentes son las siguientes:

### **Primeras impresiones del profesorado experimentador**

#### **Docentes PR/AM (inglés y castellano en 3º ESO):**

- Una intervención con el PEL en clase requiere prácticamente una hora completa de clase.
- Sería necesario disponer de más recursos (ejercicios, materiales, ideas, etc.).
- Cada alumno elige la lengua con la que quiere trabajar (anotar, discutir) con el PEL.
- Las actividades de expresión oral tienen mucho más éxito que las de expresión escrita.

#### **Docente EP (catalán en 1º Bachillerato y 3º ESO):**

- El alumnado tiene escasa conciencia de las habilidades que tienen con sus lenguas. Tienden a pensar que con la lengua extranjera no saben hacer nada.
- El ejercicio del ‘abanico lingüístico’ es muy productivo porque permite recuperar las experiencias lingüísticas pasadas del alumnado, así como reconocer las particularidades de cada individuo (en esta clase había un alumno de habla aranés).
- El trabajo con el PEL requiere mucho tiempo.
- El alumno está motivado y quiere hacer más trabajo con el PEL (“¿Hoy no trabajamos con las carpetas?”).
- El PEL hace emerger las concepciones lingüísticas del aprendiz (“Hablo andaluz; ¿lo pongo?”).

#### **Docente CH (inglés en 4º ESO y 2º Bachillerato):**

- El alumnado muestra mucho interés en el trabajo con el PEL.
- La autoevaluación es difícil. El alumnado tiende a supervalorarse en algunos casos, sobre todo con las lenguas ambientales, y a infravalorarse en otros casos, con las lenguas extranjeras.
- Hay dificultades para comprender los descriptores de capacidades. Ha empezado a usar los descriptores del proyecto “Cando” de la Universidad de Bergen.

- El PEL requiere mucho tiempo de clase.
- Hay problemas logísticos: los PEL en forma de carpeta deben guardarse en el Instituto, pero tampoco es fácil encontrar espacio y también requiere tiempo tener que distribuirlos y recogerlos en cada ocasión que se usan.

**Docente EG (francés como 2º idioma extranjero, en ESO):**

- Dificultad para comprender los descriptores.
- El alumnado cree alcanzar el nivel máximo C2 con sus lenguas ambientales. La docente invitó a un docente de sociales para que les hiciera una charla ‘de nivel’ y pudieran comprobar que no entendían todo lo que se decía en catalán.
- El PEL requiere mucho tiempo de clase y tampoco hay tanto.
- Algunos aprendices tienen dificultades para entender la finalidad del PEL.

**Docente GO (francés en ESO):**

- El PEL permite relacionar diferentes actividades extraescolares (asistencia al cine para ver películas en versión original, viajes al extranjero, intercambios, actividades culturales, etc.) con la clase de idioma.
- Algunos aprendices critican el PEL: “exige mucho tiempo”, “hay que trabajar mucho para al final poner solo una crucecita en una tabla”, “hay muchas columnas y todavía nos queda una”, etc. Algún alumno critica que el PEL es “superficial”.

**Docente AC (inglés ESO):**

- El alumnado tiene dificultades para comprender los descriptores generales.
- Es interesante relacionar el PEL con la evaluación final del curso. Esto da más sentido al trabajo cotidiano con el PEL.

**Docente CE (inglés en 2º Bachillerato, con alumnado adulto):**

- La docente habla siempre en inglés y el alumnado tiene el PEL en inglés y catalán. El trabajo con el PEL ha motivado al alumnado a establecer conversaciones y discusiones espontáneamente en inglés —cosa que no había ocurrido antes en la clase.
- El problema del absentismo o del alumnado inconstante se soluciona organizando que los aprendices que estuvieron en clases pasadas informan a los nuevos de lo que se hizo.
- El alumnado está motivado y va comprendiendo poco a poco la finalidad del PEL.
- El PEL ha permitido que el alumnado descubriera que sus necesidades e intereses en la lengua meta son individuales y que varían entre las personas.
- Los aprendices son muy conscientes de sus limitaciones en la capacidad de hablar en cualquiera de sus lenguas y son muy honestos a la hora de autoevaluarse. Algunos incluso tienen “miedo de hacer trampas en la autoevaluación”.
- Los descriptores son muy generales y provocan la discusión del alumnado.
- El PEL incluye mucho material y es muy difícil poder hacerlo todo en un curso académico.

**Docente MC (inglés):**

- La docente realiza un trabajo particular con cada descriptor de cada destreza.
- El alumnado tiene el PEL en inglés y catalán, pero la docente no dice nada sobre qué lengua deben usar.

### **Febrero-mayo.**

Las experimentadoras siguen sin novedad la experimentación del PEL en sus clases, según su ritmo particular. Una de ellas crea una lista de distribución, de modo que el envío de emails de seguimiento se hace a todas (cabe destacar que en el diseño original de la experimentación este envío era privado de cada docente al coordinador del equipo de diseño, para fomentar que cada una pudiera seguir su propio criterio de aplicación, sin recibir influencias de sus compañeras). Este hecho anima al resto de experimentadoras a intercambiar las experiencias, a comentar algunas cuestiones y a desarrollar más intervenciones.

Una docente experimentadora (C. E.) causa baja por enfermedad durante bastantes meses y, en la práctica, considerando también que trabajaba con grupos de estudiantes de Bachillerato de horario nocturno con altos índices de absentismo, esto significa el final de la experimentación con los dos grupos. Aunque el grupo tuvo durante el tiempo que duró su baja una docente sustituta, fue imposible instruir a ésta para que pudiera continuar la experiencia con el PEL. Es una auténtica lástima, puesto que los informes que llegaban de esta experimentación destacan por su extensión y por el detalle y valoración de los comentarios — como puede verse en el ejemplo del apartado siguiente (p. 37).

### **14-mayo-2003.**

7ª reunión del grupo, tercera de seguimiento, dedicada a dos cuestiones fundamentales, con la ausencia de una docente (de baja por enfermedad). En una primera parte de la reunión, se realiza una ronda de intervenciones de las docentes para resumir la experimentación desarrollada hasta el momento, como en la última sesión. Cabe destacar que diversas circunstancias sociopolíticas (accidente del buque *Prestige* en Galicia, guerra en Irak, situación política, etc.) afectan notablemente la vida cotidiana del centro y provocan numerosas huelgas y protestas de los estudiantes, que inciden indudablemente en el ritmo habitual de clases y, en consecuencia, también en la experimentación del PEL. Varias docentes comentaron que estos hechos limitaron en parte el número de intervenciones del PEL que pudieron realizar.

En una segunda parte de la sesión, se presentan los instrumentos y sistemas de recogida de información para el cierre de la experimentación (cuestionarios finales, entrevista semiestructurada a un grupo de alumnos, informes finales), que se exponen en el apartado siguiente. También se comenta el proceso de revisión del PEL y de la Guía que se está desarrollando paralelamente con representantes de las diferentes CCAA (ver subapartado 1.4. en este mismo capítulo).

### **Mayo-junio.**

La experimentación entra en su última fase, en la que las docentes necesitaron 2 o 3 sesiones para cumplimentar los cuestionarios requeridos. Se presentan dos excepciones:

- La docente E. C., que había estado de baja durante casi tres meses, se reincorporó a su centro pero no pudo completar la experimentación, al no encontrar alumnos con los que poder realizar la evaluación final de la experiencia.
- Otra docente experimentadora (G. O.) causa baja durante casi un mes, en la parte final del curso, a causa de un accidente, de manera que el proceso de experimentación en su grupo de alumnos queda sensiblemente afectado. Si bien la docente pudo reincorporarse en las



últimas sesiones del curso y pudo cumplir con el plan de recogida de información previsto, el ritmo de aplicación del PEL que había seguido hasta entonces quedó indudablemente afectado.

**30-junio-2003.** 8ª y última reunión del grupo, que incluye el cierre de la experimentación, de tres horas de duración (cuando el resto solo tenía 2 como máximo), con asistencia del equipo de diseño y de la mayoría de docentes experimentadoras (2 se excusaron). Las docentes entregaron toda la documentación completa de la experiencia, que consistió en:

- a. el *Cuestionario final para el alumno* (**doc 1**, p. 25), que el alumnado rellenó en la última intervención del PEL (se trata del mismo informe inicial, con alguna pregunta añadida; cada docente entregó los ejemplares de todos los aprendices);
- b. el *Test sobre el plurilingüismo* (**doc 2**, p. 27), que el alumnado rellenó en una de las últimas intervenciones del PEL (se trata exactamente del mismo test sobre el plurilingüismo, que el alumnado había rellenado al principio de la experiencia; cada docente entregó los ejemplares de todos los aprendices);
- c. la *Comparación entre test inicial y final* (**doc 3**, p. 31), para cada grupo de experimentación (se trata de un cuestionario que rellenaba cada docente a partir del análisis de los cuestionarios inicial y final del alumnado);
- d. el *Informe de entrevista* (**doc 6**, p. 42), junto con las casetes de la entrevista realizada (se trata de un breve informe pautado de selección literal de las mejores respuestas del alumnado en la entrevista semiestructurada);
- e. el *Cuestionario final para cada grupo* (**doc 7**, p. 47), uno para cada grupo que siguió la experimentación (se trata de una valoración global de la experiencia en cada grupo), y
- f. el *Informe final* de la experimentación (**doc 8**, p. 49), uno solo para cada experimentadora (se trata de una valoración global de toda la experimentación, incluyendo todos los grupos).

Además, las docentes experimentadores también entregaron los ejemplares del *Cuestionario inicial para el alumno* y el *Test sobre el plurilingüismo* rellenado al inicio del curso. Algunas experimentadoras que no pudieron asistir a la reunión o que no habían podido completar toda la documentación la entregaron en fechas posteriores al encuentro. Dicha documentación es la que sirve de base para elaborar los resultados de esta memoria.

Aparte de entregar la documentación, la reunión sirvió para hacer una puesta en común oral de la evaluación global de la experimentación. A causa de la importancia de dicha actividad, se tomó nota detallada de la misma y se elaboró el acta incluida en esta memoria:

- *Experimentación del PEL en la educación secundaria. Informe sobre percepciones del profesorado* (ver **Anexo núm. 7**).

Las diversas intervenciones de las docentes fueron muy vivas y replicadas y comentadas por todo el grupo. La experimentación completa terminó con una pequeña celebración y la despedida de fin de curso.

### 1.3. La experimentación

En este subapartado se exponen los datos completos y básicos del diseño de la experimentación (centros, docentes, niveles, número de alumnos, etc.), así como toda la documentación utilizada para la recogida de información sobre la misma, además de algún ejemplo de documentación rellena por las docentes experimentadoras. Si bien la *Guía de experimentación del PEL* (reproducido en el apartado 1.3.2.) es un documento autónomo que por su naturaleza debería figurar en los anexos de esta Memoria, a causa de su importancia indiscutible, hemos decidido incluirlo en este primer capítulo de presentación.

#### 1.3.1. El diseño: consideraciones y datos generales

La experimentación tuvo lugar durante el curso académico 2002-03 en los siguientes centros y con los siguientes docentes:

- **Centros:** 8 (Alella, Barcelona—3 centros—, La Garriga, Molins de Rei, Tarragona, Terrassa)
- **Docentes:** 9 docentes (inglés: 5; francés: 2; castellano: 1; catalán; 1).
- **Lenguas:** inglés (7gr), francés (2gr), castellano (1gr), catalán (2gr).
- **Niveles:** 2º ESO (1gr), 3º ESO (5gr), 4º ESO (2gr), 1º BAC (1gr), 2º BAC (4gr).
- **Alumnos:** 349.
- **Particularidades:**
  - Hay dos grupos de nocturno;
  - Hay un grupo de francés como 2º idioma (1º inglés);
  - Hay un grupo en el que intervienen dos docentes (inglés y castellano).
  - En varios centros los docentes consiguieron el apoyo de docentes de castellano / catalán para compartir la experiencia.

Este es el listado completo de docentes y centros:

Docente	Centro
<b>Docente:</b> M. C. (inglés) <b>Cursos:</b> 2º ESO y 2º BAC <b>Número de copias:</b> 45. <b>Versiones del PEL:</b> catalán e inglés.	<b>IES Pons d'Icart</b> C. Assalt, 4 43003 TARRAGONA
<b>Docente:</b> A. C. (inglés) <b>Experimentación:</b> 3º ESO (2 grupos) <b>Número de copias:</b> 30. <b>Versiones:</b> catalán e inglés.	<b>IES Narcís Monturiol</b> C. Harmonia, s/n 08035 BARCELONA
<b>Docente:</b> E. G. (francés) <b>Experimentación:</b> 3º ESO (2º idioma) <b>Número de copias:</b> 25. <b>Versiones:</b> catalán e francés.	<b>IES Montserrat Roig</b> c/ Cervantes, 46 08221 – TERRASSA

<b>Docente:</b> C. E. (inglés) <b>Experimentación:</b> 2º BAC (2 gr., nocturno) <b>Número de copias:</b> 90. <b>Versiones:</b> catalán e inglés.	<b>IES Lluís de Requesens</b> Avda Valvidrera S/N 08750 MOLINS DE REI
<b>Docente:</b> C. H. (inglés) <b>Experimentación:</b> 4º ESO y 2º BAC <b>Número de copias:</b> 49. <b>Versiones:</b> Inglés.	<b>IES Vila de Gràcia</b> C. Riera de Sant Miquel, 58-62 08006 BARCELONA
<b>Docente:</b> G. O. (francés y alemán) <b>Experimentación:</b> 4º ESO. <b>Número de copias:</b> 16. <b>Versiones:</b> catalán e francés.	<b>IES Alella</b> Av. del Bosquet, 7 08328 ALELLA
<b>Docentes:</b> P. R. (inglés) y A. M. (castellano) <b>Experimentación:</b> 3º ESO <b>Número de copias:</b> 28 <b>Versiones:</b> castellano e inglés.	<b>IES Maragall</b> C. Provença, 187 08036 BARCELONA
<b>Docente:</b> E. P. (catalán) <b>Experimentación:</b> 3º ESO y 1º BAC <b>Número de copias:</b> 66. <b>Versiones:</b> catalán.	<b>IES Manuel Blancafort</b> Av. Onze de setembre, 29 08530 LA GARRIGA

Por motivos de ética, los nombres de los docentes se presentan a lo largo de esta memoria únicamente con sus iniciales. En el cuadro anterior, al lado del docente se especifica su idioma de trabajo (en cuya clase de experimentó el PEL), además de los niveles educativos, el número de copias de PEL que solicitó (que corresponde a la suma de los alumnos de todos los grupos con los que se experimentó el PEL), y las lenguas en las que se utilizó el PEL (o sea, la lengua en la que tenían impresos los materiales del PEL los alumnos en este centro con este docente). Aquí cabe matizar que los docentes disponían de las cuatro versiones del PEL del alumno (castellano, catalán, francés e inglés) y que ocasionalmente podían fotocopiar una parte de cualquiera de estas versiones para trabajar con sus alumnos en clase.

### 1.3.2. Guía de experimentación del PEL para docentes, coordinadores y autoridades

#### Índice:

1. Presentación
2. Objetivos
3. Organización de la experiencia
4. Seguimiento mínimo:
  - 4.1. Calendario
  - 4.2. Instrumentos de recogida de información.
5. Seguimiento complementario: opciones e instrumentos.
6. Instrucciones y materiales

#### 1. Presentación

El objetivo de esta breve guía es establecer las bases de la experimentación piloto del PEL en los 8 centros predeterminados y con el equipo de 9 docentes que ya hemos empezado a

trabajar juntos. Para ello determinamos los objetivos de la tarea, los instrumentos de recogida de información, el calendario, los materiales que se van a usar, etc. así como las cuestiones esenciales sobre la organización general de la experimentación.

## 2. Objetivos

1. Comprobar cuál es la recepción general, el interés y las reacciones del alumnado y del profesorado ante la propuesta de uso del PEL. En concreto, verificar:
  - 1.1. si las instrucciones, los esquemas, las parrillas y el diseño del PEL son comprensibles;
  - 1.2. si las tareas (actividades previas, esquemas, cuestionarios, etc.) conectan con los intereses y las necesidades del aprendiz;
  - 1.3. si la metodología de presentación y uso del PEL a lo largo del curso que hemos propuesto es la más idónea; al respecto merece interés explorar:
    - 1.3.1. el número mínimo y máximo de utilizaciones del PEL (número de tareas, tiempo dedicado, etc.) que parezca adecuado efectuar;
    - 1.3.2. el orden más idóneo de ejecución de las tareas;
    - 1.3.3. cuáles son las tareas que presentan más dificultad, interés, etc.
2. Verificar en la práctica algunos de los aspectos novedosos o particulares de nuestra propuesta. En concreto, verificar:
  - 2.1. cómo reacciona el aprendiz ante la inclusión en un mismo PEL de las lenguas ambientales (catalán, castellano, otras lenguas del aprendiz) y las denominadas extranjeras (inglés, francés, alemán, etc.); qué ventajas e inconvenientes (reacciones, opiniones) genera esta interrelación;
  - 2.2. cómo reacciona el aprendiz ante apartados particulares del PEL como *Otras lenguas* (en el que tiene que reconocer otras lenguas de su entorno que no son las suyas), o *¿Cómo hablan los otros mis lenguas?*;
  - 2.3. qué variaciones impone el factor edad (alumnos de 12 años frente a 18) en el uso del PEL; qué partes resultan mejores y peores en cada caso.
  - 2.4. qué variaciones imponen otros factores (como un solo profesor / dos profesores trabajando con un mismo grupo; profesor de lengua ambiental / no ambiental, etc.).
3. Comprobar el impacto (aprendizaje, actitudes, etc.) que tiene el PEL en el aprendiz. En concreto:
  - 3.1. qué aspectos mejoran del aprendizaje general de las lenguas ambientales y de las no ambientales; qué aspectos no parecen modificarse, etc:
    - 3.1.1. Aprendizaje lingüístico y metalingüístico: ¿los alumnos han aprendido aspectos lingüísticos, discursivos, pragmáticos, socioculturales de algún idioma?, ¿los alumnos son más conscientes de cuestiones referidas a las lenguas, su estructura y uso real, sus niveles de dominio, la interrelación entre distintas lenguas, su aprendizaje, etc.?
    - 3.1.2. Cambio o modificación de actitudes: ¿se presentan signos de algún tipo que muestren cambio o modificación de las actitudes respecto a las lenguas, el

aprendizaje de lenguas, la metodología de aprendizaje, su interés en las mismas, etc.?

3.2., qué aspectos cambian o mejoran de la dinámica de la clase: ¿cómo ha influido el PEL en el desarrollo general de la clase, del curso?; ¿se aprecian cambios?

En conjunto, esta información tiene que validar el actual diseño del PEL o, en caso contrario, tiene que favorecer su adecuada reelaboración. El propósito final del proyecto es que el PEL sea un instrumento útil a aprendices y docentes para mejorar el aprendizaje de lenguas por parte de los primeros.

### 3. Organización de la experiencia

Como establecimos en un documento previo de presentación de la experiencia, distinguimos dos tipos básicos de experimentación:

- Como *docente de idioma extranjero*. El docente usará el PEL con el grupo elegido en su clase de idioma, aunque queda claro que la reflexión se basará en todos los idiomas.
- Como *tutor lingüístico* (como docente de lengua ambiental). El docente usará el PEL con el grupo elegido en su clase de catalán o castellano, aunque la reflexión se basará también en todos los idiomas.

En ambos casos, contemplamos la posibilidad de que el docente A o B colabore con docentes de lengua del mismo grupo para trabajar también aspectos concretos del PEL. En el IES Maragall esta experiencia se realizará formalmente gracias a la inclusión en el grupo de un docente A y otro B que cooperarán en la experiencia durante todo el año. En el resto de IES, el docente puede implicar en la experiencia a otros docentes, aunque sea de un modo más informal o puntual. La elección de los grupos tendrá en cuenta tanto el interés del docente como las necesidades del proyecto (diversidad de niveles, diurno / nocturno, etc.).

Consideramos básico este tipo de experimentación porque el proyecto de PEL diseñado, como indican sus objetivos y enfoques, huye de considerar al PEL como una herramienta exclusiva del idioma extranjero para entenderlo como un instrumento para fomentar el plurilingüismo y entender el aprendizaje de lenguas como una globalidad.

### 4. Seguimiento mínimo: calendario e instrumentos de recogida de información

Para llevar a cabo la experimentación del PEL distinguimos dos tipos de seguimiento o procesos de recogida y tratamiento de la información:

- **Seguimiento mínimo.** Entendemos que es imprescindible y que todos los grupos y docentes deberían alcanzar este grado, para garantizar la consecución de los objetivos.
- **Seguimiento complementario.** Algún docente puede tener interés en utilizar o desarrollar algún tipo de instrumento complementario para obtener más información.

Este es el calendario y los instrumentos propuestos para el seguimiento mínimo:

#### 4.1. Calendario

Fase	Actividad	Fecha	
Inicial	<b>Reunión inicial:</b> entrega de los PEL, últimas instrucciones, determinación de los grupos.	Septiembre, al inicio del curso	
	Realización y entrega de los <b>cuestionarios iniciales del alumno</b> . <i>Documento núm. 1a y 1b</i>	10-10-02	
	Entrega del <b>cuestionario de inicio y diagnóstico de grupo</b> . <i>Documento núm. 2</i>	20-10-02	
Seguimiento	<b>Correo electrónico mensual de seguimiento</b> de la experiencia, a <a href="mailto:xxxxxxx@xxxxx">xxxxxxx@xxxxx</a> <i>Doc. núm. 3</i>	<b>Reunión</b> de coordinación	Noviembre
		<b>Reunión</b> de coordinación	Febrero
		<b>Reunión</b> de coordinación	Abril
Final	Realización y entrega de los <b>cuestionarios finales del alumnado</b> . <i>Documento núm. 4a y 4b</i>	Mayo-junio	
	Realización y entrega de <b>entrevista selectiva</b> a algunos alumnos. <i>Documento núm. 5</i>	Mayo-junio	
	Entrega del <b>informe final</b> de valoración de la experiencia. <i>Documento núm. 6</i>	Junio	
	<b>Reunión final</b> de cierre de la experiencia (y celebración).	Finales junio	

#### 4.2. Instrumentos de recogida de información

Presentamos primero una descripción general de los instrumentos (más adelante se relacionan y presentan todos con más detalle):

Para el docente:

- *Cuestionario de inicio y diagnóstico del grupo*. Se trata de un breve informe con los datos del grupo con el que se va a realizar la experiencia.
- *Correo electrónico mensual de seguimiento del desarrollo de la experiencia*. Exposición mensual breve (correo electrónico a xxxxx@cxxxxxx) con las incidencias del uso del PEL.
- *Informe final de valoración de la experiencia*. Breve informe pautado para recoger toda la información.

Para el aprendiz (gestionado por el docente):

- *Cuestionarios de respuesta inicial y final*. Se trata de cuestionarios sencillos que exploran determinados aspectos del aprendiz (conocimientos, actitudes, etc.) antes y después de la experiencia y que pretenden medir el aprendizaje o el cambio producido por la experiencia.
- *Cuestionarios y entrevistas de exploración de opiniones*. Se trata de cuestionarios simples o entrevistas breves y selectivas a algunos aprendices, que puedan hacer emerger el grado de satisfacción, las opiniones y las impresiones del aprendiz sobre la experiencia.

Además de estos instrumentos formales, el docente experimentador también recogerá algunas muestras de materiales del aprendiz, que puedan ser representativas del trabajo desarrollado con el PEL. Dichas muestras pueden ser: fotocopias de páginas completadas del PEL, ejercicios complementarios que proponga el docente, respuestas (dibujos, redacciones,

casetes, etc.) del aprendiz a algún ejercicio, etc. El material elegido puede ser ejemplo de casos especiales (dificultades que presenta el PEL, alumnos con combinaciones lingüísticas poco habituales, etc.) o de buenas realizaciones (textos excelentes, dibujos originales, etc.).

Los documentos anteriores se entregarán al equipo de diseño a lo largo del año por correo electrónico, por correo postal o en las reuniones periódicas de seguimiento. Además de las reuniones de coordinación (inicial, seguimiento —3— y final), a lo largo del curso funcionará también **un servicio de tutoría** (en línea, telefónica, cita, etc.) entre los experimentadores y el equipo de diseño. Cada uno de los cuatro miembros del equipo de diseño tutorizará dos docentes experimentadores, que podrán dirigirse a ellos para cualquier duda.

## 5. Seguimiento complementario: opciones e instrumentos

El seguimiento mínimo ofrece la estructura y los instrumentos imprescindibles para obtener la información requerida por los objetivos de la experimentación. Pero es posible que algún docente tenga interés en explorar esta experiencia con otros instrumentos para obtener informaciones de otro tipo. Creemos que la flexibilidad es una cualidad necesaria en este tipo de experiencias y por ello abrimos la puerta a que algún docente se anime a usar otro tipo de instrumentos, como:

- **Diario de seguimiento del profesor.** El docente anota periódicamente las impresiones que surgen de la utilización del PEL en clase.
- **Diario de seguimiento del alumno.** El grupo de alumnos toma nota en un diario de las impresiones personales que le sugiere la experiencia.
- **Foro digital de discusión entre el grupo o entre una parte del grupo.** Podríamos organizar un espacio virtual en Internet de acceso restringido al grupo, al que se podrían mandar mensajes de explicación de la experiencia, preguntas, dudas, impresiones, etc.
- **Utilización de otro tipo de cuestionarios más exhaustivos.** Búsqueda de cuestionarios de otro tipo para recoger otro tipo de informaciones.

## 6. Instrucciones y materiales

Listado de documentos adjuntos con sus instrucciones básicas de uso:

- **Doc. 1. Cuestionario inicial y final para el alumno.** El docente administra este cuestionario con su grupo en los primeros días de clase y al final de la experiencia. En ambos casos, los comentarios del docente deben limitarse exclusivamente a aclarar las dudas que pueda presentar. La identificación del alumno solo debe garantizar poder relacionar este cuestionario inicial con el final siguiente, por lo que basta con que el sujeto anote un apellido, un nombre de pila o un pseudónimo particular. Se puede pasar el test a grupos de control, o sea, a grupos de alumnos que no experimenten el PEL —con el objetivo de comparar los resultados con los grupos experimentadores. Se incluye un ejemplo real (ver p. 34).
- **Doc. 2 Test inicial y final sobre el plurilingüismo.** Se trata del Test incluido en la Guía del PEL, que completa el aprendiz siguiendo las instrucciones del docente.
- **Doc. 3. Comparación entre test inicial y final.** Se trata de un cuestionario que rellena el docente, a partir de la comparación de los tests inicial y final del alumnado.

- **Doc. 4** *Cuestionario de inicio y diagnóstico del grupo*. El docente lo rellena antes de iniciar la actividad con el PEL. Puede anotar cualquier otro dato del grupo que pueda ser relevante.
- **Doc. 5** *Correo electrónico mensual de seguimiento*. El docente envía mensualmente al coordinador un email con los datos más relevantes de la experimentación. El contenido del email debería incluir:
  - Especificación esquemática de cada una de las sesiones en que se usó el PEL: fecha, tiempo dedicado, qué sección o parte se realizó, qué actividades, cómo, valoración general, etc. Ver la pauta.
  - Comentario general de las reacciones de los alumnos a todas las sesiones y valoración global muy sucinta del docente. Aquí se pueden hacer comentarios particulares sobre cualquier aspecto relevante: dificultades, detalles, etc. Se incluye un ejemplo real (ver p. 37).
- **Doc. 6** *Informe de entrevista*. El docente entrevista a un grupo reducido de alumnos por separado, de acuerdo con la pauta de entrevista semiestructurada. Se graba la entrevista y el docente completa un informe con las ideas más importantes obtenidas. Ver *Informe de entrevista* y las pautas en *Comentarios sobre la entrevista*.
- **Doc. 7** *Cuestionario final para cada grupo*. Se trata de un cuestionario que rellena el docente experimentador, al final de la experiencia, relacionado con el trabajo específico de cada grupo de alumnos. Se rellena después de haber completado el resto de materiales y se rellena uno diferente para cada grupo experimentador.
- **Doc. 8** *Informe final*. El docente rellena y completa este informe como última actividad de la experimentación.



# Cuestionario inicial y final para el alumno

Nombre: ..... IES: .....

Curso: ..... Fecha: .....

1. ¿Te interesan las lenguas y aprender lenguas? ¿Por qué?.....

.....  
.....  
.....

2. ¿Es diferente aprender *catalán, castellano o lengua extranjera*? ¿Por qué? .....

.....  
.....  
.....

3. ¿Qué te gusta más cuando aprendes lenguas? .....

.....  
.....  
.....  
.....

4. ¿Qué te gusta menos cuando aprendes lenguas? .....

.....  
.....  
.....

5. ¿Te gustaría aprender otras lenguas? ¿Cuáles? ¿Por qué? .....

.....  
.....  
.....

6. ¿Quieres decir algo más respecto a saber y aprender lenguas? .....

.....  
.....

Escribe detrás o añade más hojas

## Dos preguntas para añadir al *Cuestionario final para el alumno*

6. ¿Qué te ha parecido el Portfolio? .....

.....  
.....  
.....  
.....

7. Di dos cosas positivas y dos mejorables del Portfolio.....

.....  
.....  
.....

Escribe detrás o añade más hojas

## Test sobre plurilingüismo

Nombre: ..... IES: .....

Curso: ..... Fecha: .....

Responde tan sinceramente como puedas a las afirmaciones siguientes, utilizando este baremo de cinco opciones (ten en cuenta que no hay respuestas buenas o malas):

1. Estoy <b>muy de acuerdo</b> 2. Estoy <b>de acuerdo</b> 3. <b>No lo tengo claro</b> 4. Estoy <b>poco de acuerdo</b> 5. Estoy claramente en <b>desacuerdo</b>	1	2	3	4	5
	Muy de acuerdo	De acuerdo	No lo tengo claro	Poco de acuerdo	Desacuerdo
1. Me gusta escuchar mi lengua hablada por personas con acento extranjero.					
2. Si fuera posible, quisiera estudiar otra lengua nueva en el Instituto.					
3. Es una pena que haya tantos sistemas de escritura (árabe, chino, ruso, griego...); deberían unificarse.					
4. Si hiciera un viaje a Marruecos, me gustaría poder saludar, dar las gracias y algunas pequeñas cosas así en la lengua del país.					
5. No merece la pena aprender una lengua que solo hablan pocas personas.					
6. Si aprendo inglés quiero pronunciar como los británicos, con el acento correcto de toda la vida, y no como los americanos.					
7. Es una lata que en cada país haya una lengua diferente, porque eso crea muchos problemas.					
8. Me molesta oír hablar las lenguas con acentos extranjeros fuertes y raros, que estropean el idioma.					
9. Las lenguas solamente se aprenden bien si se aprenden de pequeño.					
10. Es bueno aprender una nueva lengua aunque sea solo para poderla entender o leer.					
11. Para aprender bien una lengua se tiene que ir al país donde se habla.					
12. Saber más de una lengua ayuda a aprender otras.					
13. Disfruto cuando descubro las reglas y la estructura de una nueva lengua.					
14. Aprender una nueva lengua me permite ver el mundo de otra manera.					
15. Hablar la lengua de otra gente me permite comprender mejor su cultura (literatura, cine, tradiciones, etc.).					
16. Para aprender lenguas, o se tiene un don especial o no hay nada que hacer.					
17. Ahora no puedo, pero cuando sea mayor pienso aprender otra lengua en mi tiempo libre.					
18. Aunque no los entienda, me gusta leer y pronunciar los rótulos y los avisos en otras lenguas.					
19. Me gusta oír cómo hablan los extranjeros entre sí, aunque no los entienda.					
20. Al hablar una lengua lo más importante es respetar las reglas (gramática, pronunciación, ortografía).					

# Test sobre plurilingüismo

## Sistema de valoración

Instrucciones para contabilizar las respuestas y obtener los resultados del test (reproducidas de la *Guía para docentes*):

1. Se debe marcar con un signo de sumar (+) en el margen derecho del papel, al lado de cada fila, las afirmaciones positivas (que son: 1, 2, 4, 10, 12, 13, 14, 15, 18, 19). Se suman los valores (del 1 al 5) que se han obtenido en cada una y se apunta la cifra resultante al final de la hoja, marcándola con el signo +.
2. Se debe marcar con un signo de restar (—) en el mismo margen las afirmaciones negativas (que son: 3, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 16, 17, 20) y se suman también los valores obtenidos. Se apunta la cifra resultante al final de la hoja marcándola con el signo -.
3. Se aplica la fórmula siguiente para obtener la valoración final, según el ejemplo:

Fórmula	Ejemplo
40 puntos	40 puntos
+ [suma de preguntas <i>positivas</i> ]	+ 23 [1/2/3/3/0/5/2/4/1/2]
- [suma de preguntas <i>negativas</i> ]	- 33 [3/2/3/5/2/2/3/3/5/5]
= grado de actitud	= 30

Se anota la cifra en el ángulo superior derecho de la hoja, con un círculo alrededor.

La persona que tenga actitudes extremadamente negativas respecto al plurilingüismo obtendrá una puntuación cercana a 80 puntos, mientras que la persona que tenga la actitud más positiva posible tendrá 0. Este test es una adaptación de un modelo de test para analizar las actitudes sobre la composición escrita de textos (Cassany, 1999; adaptado de Reigstad y McAndrew 1984).

Instrucciones para trabajar con el alumnado los tests inicial y final.

### Test inicial.

- El alumnado puede contabilizar y computar personalmente el resultado de su test, si el docente da las instrucciones anteriores de modo secuencial y pautado. De este modo la tarea pesada y larga de contabilizar los resultados de un grupo se reduce de manera importante. Al alumnado le gusta también poder conocer este procedimiento original de contabilizar las respuestas, con afirmaciones positivas y negativas y con una valoración en la que el mejor resultado es 0. Por otra parte, la complejidad del sistema impide que el se pueda recordar tiempo después el procedimiento de valoración y que pueda aprovecharse para responder el test de modo interesado, en una nueva edición.
- Si se dispone de tiempo de clase, es útil realizar una actividad de comentario del test (resultados, afirmaciones, sensaciones del alumnado, etc.). Algunas ideas para realizarla son las siguientes:
  1. A partir de la valoración que se da a cada afirmación, el aprendiz puede elegir la afirmación con la que está más de acuerdo (con la forma de valorarse) y aquella con la

que está más en desacuerdo (que considera que tiene una valoración equivocada). A partir del contraste entre las elecciones de cada aprendiz, se inicia una discusión. Es importante dirigir la discusión hacia las razones, los argumentos o las opiniones que sustentan las elecciones de cada aprendiz.

2. Cada aprendiz puede releer las afirmaciones del test y elegir la que le gusta más y la que le disgusta más. El debate puede contrastar las elecciones de cada uno y, también, poner énfasis en las opiniones personales.
3. Se pueden analizar los resultados del grupo o de cada individuo por subtemas, a partir de la siguiente agrupación de afirmaciones (ver capítulo 4 para un desarrollo detallado de estas agrupaciones):
  1. *Actitudes hacia el plurilingüismo y la diversidad lingüística*. Afirmaciones núm. 1, 3, 5, 6, 7 y 8.
  2. *Actitudes hacia la diversidad cultural*. Afirmaciones núm. 14, 15 y 19.
  3. *Actitudes hacia el aprendizaje de lenguas*. Afirmaciones núm. 2, 4, 13, 17 y 18.
  4. *Creencias sobre el aprendizaje de lenguas*. Afirmaciones núm. 9, 10, 11, 12, 16 y 20.

### Test final.

- El test final se puede responder en la última o penúltima sesión de intervención en clase con el PEL, que también puede corresponder con alguna de las últimas clases reales. Es importante disponer de cierto tiempo para poder valorar con los propios aprendices los resultados del test. También es posible administrar el test y no realizar ninguna valoración con el alumnado, pero resulta menos interesante formativamente.
- En el caso de que se disponga de tiempo suficiente, además de completar el test y de autoevaluarlo, también se puede proceder a realizar una tarea de Comparación y análisis de los tests inicial y final con los aprendices. Se pueden seguir las siguientes instrucciones:
  1. Después de completar y autoevaluar el test final, se entrega a cada aprendiz el test inicial que rellenó al inicio de curso (si es el propio aprendiz el que guarda dicho test, debe poder recuperarlo).
  2. Cada aprendiz compara globalmente las puntuaciones de los dos tests. Puede anotar en el margen superior las cifras obtenidas (por ejemplo: *Inicial: 47; Final: 36*) y puede iniciarse una discusión sobre por qué se ha mejorado o no (cabe recordar que la mejor puntuación es 0 y la peor 80).
  3. También se puede pedir al alumnado que investigue en qué afirmaciones (que corresponden a diferentes aspectos del plurilingüismo) ha experimentado un progreso más grande y en qué otras no ha mejorado. El alumno puede comparar las valoraciones que hizo de cada afirmación al inicio y al final del curso y puede anotar los cambios que se han producido en la margen izquierda del test final, al lado de cada afirmación. Puede anotar:

+1/2/3/...: cuando en el test final haya una valoración superior.

? 1/2/3...: cuando haya una valoración inferior.

= : cuando no haya habido variación.

Para valorar en qué afirmaciones el aprendiz ha mejorado sus actitudes, el docente debe recordar —y debe recordarlo al alumnado— que las afirmaciones pueden ser positivas o negativas y que el test se contabiliza a la baja (el resultado mejor es cero). En las afirmaciones positivas haber obtenido una puntuación menor es signo de mejora y, a la inversa, en las afirmaciones negativas lo es haber obtenido una puntuación mayor.

4. Concluida la valoración comparativa del test inicial / final, el alumnado puede valorar oralmente y de manera informal los cambios que se han producido (causas, grado de acuerdo personal y de aceptación, discrepancias, etc.).

### Para la investigación.

Si se utiliza este test como instrumento de investigación para comprobar hasta qué punto la investigación con el PEL puede mejorar las actitudes del alumnado, puede resultar interesante disponer de otros grupos de alumnos del mismo centro, que no experimenten el PEL, que puedan responder al mismo test, al inicio y al final del curso, también en una asignatura de lengua, para que actúen como un grupo de control de la experimentación.

# Comparación entre test inicial y final

## Informe de valoración

El docente experimentador debe cumplimentar un informe de valoración global del test para cada grupo.

Experimentador/a: .....

Curso: ..... Grupo: ..... Nivel: ..... Fecha: .....

Número de alumnos que:	hicieron el test inicial	
	hicieron el test final	
	hicieron los dos tests	

Comparación entre las valoraciones globales de inicio y final:		
Número de alumnos cuya puntuación:	ha descendido entre 1 y 3 puntos:	
	ha descendido entre 4 y 6 puntos:	
	ha descendido entre 7 y 9 puntos:	
	ha descendido 10 puntos o más:	
	no ha variado:	
	ha aumentado:	

Análisis particular de las afirmaciones:			
<b>Afirmaciones positivas</b> (1, 2, 4, 10, 12, 13, 14, 15, 18, 19). ¿En cuáles ha descendido la valoración el alumnado?			
Afirmación núm.:		Núm. alumnos:	
Afirmación núm.:		Núm. alumnos:	
Afirmación núm.:		Núm. alumnos:	
<b>Afirmaciones negativas</b> (3, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 16, 17, 20). ¿En cuáles ha aumentado la valoración el alumnado?			
Afirmación núm.:		Núm. alumnos:	
Afirmación núm.:		Núm. alumnos:	
Afirmación núm.:		Núm. alumnos:	

¿Cómo ha reaccionado el alumnado a la valoración comparativa de los tests?  
¿A qué atribuye los cambios?

¿Cómo valoras tú el progreso que han experimentado (si lo hubo)? ¿A qué atribuyes los cambios?



# Cuestionario de inicio / diagnóstico de grupo

Datos generales del curso:

**Docente:** .....

**IES:** .....

**Curso:** ..... **Grupo:** ..... **Horario y calendario semanal:** .....

**Asignaturas:** catalán / castellano / inglés / francés / alemán; 1ª lengua extran. / 2ª leng. extran.

**Tipo de crédito:** obligatorio / variable/ ..... **Línea bachillerato:** .....

Diagnóstico de grupo:

Núm. alumnos: ..... M: ..... F:..... Edad: ..... Inmigrantes recientes: .....

¿Qué perfil lingüístico tienen los alumnos (lugar de nacimiento, catalanoparlantes de origen, lengua extranjera, procedencia, etc.)? .....

.....  
.....  
.....  
.....

¿Hay relación previa entre el docente y el grupo? ¿Cuál? .....

.....  
.....  
.....

¿Cómo ves el grupo (nivel de lenguas, interés, etc.)? .....

.....  
.....  
.....

¿Cómo crees que será la presentación del PEL al grupo? .....

.....  
.....  
.....

¿Hay alguna actividad extraordinaria prevista con el grupo? ¿Viajes, intercambios, etc.? .....

.....  
.....

Añade más hojas

## Ejemplo real de *Cuestionario de inicio*

Incluimos aquí un ejemplo real de Cuestionario de inicio, redactado directamente en castellano por una docente. En letra grande, redonda y en catalán están las preguntas del cuestionario, que corresponden a la versión castellana de la página anterior. En cursiva están las respuestas originales de la docente (con alguna corrección tipográfica).

*Experimentación del PEL Doc. núm. 4*

### Qüestionari d'inici i diagnòstic del grup

Dades generals del curs:

Docent/s: *M C*

IES: *Pons d'Icart, Tarragona.*

Curs: *2º ESO Grup: A Horari i calendari setmanal: 3 horas/semana. Martes: 10.30/ Jueves: 3.30 /Viernes: 8.30.*

Assignatura/es: *1ª lengua extranjera, inglés.*

Tipus de crèdit: *común.....* **Línia de batxillerat:** -----

Diagnòstic de grup:

Nombre d'alumnes: *24* Nois: *15* Noies: *9* Edat: *12/13* Immigrants recents: *ninguno.*

Quin perfil lingüístic tenen els alumnes (lloc de naixement?, catalanoparlants d'origen?, llengua estrangera?, procedència dels immigrants, etc.)? *Una gran parte son nacidos en Tarragona, de habla catalana. Algunos hablan castellano en casa... hay tan solo una alumna de origen hispanoamericano pero lleva tiempo en Tarragona. Todos estudian Inglés como 1ª lengua extranjera y algunos hacen Francés 2ª lengua.*

Hi ha relació prèvia entre el/s docents i el grup? Quina? *Esta es la primera vez que trabajo con alumnos de 2º de ESO.*

Com veus el grup (nivell de llengües, interès, etc.)? *Es un grupo un poco flojo en general y bastante movido ¾cosa normal! Sin embargo a casi todos les gusta el inglés y al*

*que no le gusta es porque lo encuentra difícil. Les gustan las lenguas para comunicarse y por su utilidad en el futuro.*

Com preveus que sigui la introducció del portfoli en el grup? *Están bastante interesados y se han tomado bastante en serio todo lo referente al PEL desde el primer momento en que les hice la oferta de pilotarlo. Prestan atención cuando explicamos algo sobre otras culturas y una mayoría dice que les agradaría aprender lenguas para comunicarse y para poder trabajar y vivir en el extranjero.*

Hi ha alguna activitat extraordinària prevista amb el grup? Viatges, intercanvis, etc.? *En este momento no.*

Els alumnes ja han omplert el qüestionari i el test? Com ha anat? Alguna incidència? *Ya han completado ambos. Se sienten bastante motivados y están ansiosos de ver el PEL. La gran mayoría opina que le interesan las lenguas para comunicarse y en el futuro poder trabajar en el extranjero, viajar, etc. Les agradan muchas cosas al aprender lenguas pero sobre todo hablar, hacer juegos y escuchar canciones y diálogos, mientras que lo que menos les agrada es escribir, estudiar gramática y hacer exámenes. Entre las lenguas que les gustaría aprender figuran especialmente el francés i el italiano por proximidad y similitud con el catalán, seguidos del chino por ser tan diferente. Un alumno resaltó la importancia de aprender alemán por la música de los grandes compositores alemanes. En lo que respecta al test inicial los resultados fueron bastante variados: Desde un alumno con 4 puntos hasta el que tuvo 51. El grueso se vio entre 26 y 39. Tuvieron algún problema a la hora de interpretar algunas de las preguntas. Por ejemplo la 3. Y les costó entender la idea de respuestas positivas o negativas a la hora de sumar los puntos.*

# Correo electrónico de seguimiento

Aquí tienes una pauta para elaborar los correos electrónicos periódicos de seguimiento de la experimentación del PEL. El coordinador te enviará al empezar el curso un correo con toda esta información, que podrás utilizar como plantilla para enviar tu texto, como si fuera una respuesta:

**1ª parte. Datos generales de cada intervención (o sesión de clase de utilización del PEL):**

*(se debe cumplimentar este apartado tantas veces como intervenciones o sesiones se hayan realizado):*

¿Sesión número?: .....

¿Fecha?: .....

¿Duración?: .....

¿Qué se hizo?: .....

¿Cómo?: .....

¿Cómo reaccionó el grupo? ¿Problemas? .....

.....

.....

.....

**2ª parte. Comentario general:** *(solo debe rellenarse este apartado una vez al mes, con el correo electrónico de valoración de la experimentación):*

¿Cómo valoras la experiencia hasta ahora? ¿Qué destacarías? .....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

## Ejemplo real de *Correo electrónico de seguimiento*

Aquí incluimos un ejemplo especialmente interesante de correo de seguimiento enviado por E. C. La experimentadora toma la pauta del correo bastante libremente y ofrece una descripción detallada de la intervención realizada, del material usado, de las reacciones del alumnado y de los problemas surgidos, así como de las soluciones adoptadas. Como en el ejemplo real anterior, la letra grande y redonda, en lengua catalana, corresponde a las preguntas de la pauta del email (ver documento anterior), la cursiva pequeña son las respuestas de la docente, de las que solo hemos corregido los errores ortotipográficos. Entre corchetes añadimos en letra redonda aclaraciones para poder seguir la narración de los hechos.

Informe de gener [enero] 2003

IES LLUÍS DE REQUESENS (E. C.)

2n BATXILLERAT NOCTURN. 2 grupos, con 62 alumnos matriculados en total. El informe recoge la experiencia con los dos grupos.

**CUESTIONES “LOGÍSTICAS”:** Nos han comprado un armario para poder tener organizado el material. Esto me facilita mucho el trabajo. Sin embargo, el tipo de carpetas, más gruesas por el lomo que por el extremo contrario, dificulta su colocación en las estanterías.

### **1. Especificació de cada intervenció de PEL a classe (omple'l tants cops com intervencions)**

Intervenció número?: 2

Data?: 8.1.03

Duració de l'activitat?: 1 classe (50') con cada grupo. Asistencia entre los dos grupos: 42 alumnos.

Quina part del PEL s'ha treballat? *Passaport / Biografia / Dossier*

*Biografia, pag 2 y 3 versió en inglés.* [Corresponde a las tablas de Comprensión oral y Conversación de la sección “Qué puedo hacer con mis lenguas”]

Amb quin objectiu? *El miércoles parece ser el día de mayor asistencia a clase. Quise aprovechar la ocasión para presentar una actividad “seria” que les pudiera ayudar a empezar a comprender en qué consistía el PEL y la utilidad que puede llegar a tener (véase consideraciones previas del informe anterior.)*

*En segundo (no segundón) lugar quería que tomaran conciencia de lo que saben hacer en lengua extranjera, ya que el comentario más frecuente que se oye en clase es “yo no sé inglés”.*

Com s'ha fet? Com ha reaccionat el grup? Encerts? Problemes?

## Quin material has usat?

*Hemos entrado directamente con el material PEL ya que hemos hecho muchas actividades de comprensión oral con la auxiliar de conversación y dedicamos una clase por semana a lectura y comentario de novelas completas.*

*Página 2 [“Qué sé hacer con mis lenguas” Comprensión oral, en inglés]: Leo en voz alta las instrucciones iniciales y el primer punto gordo. Renuncio a seguir leyendo cuando constato que se me están perdiendo. Hago una demostración en la pizarra. Preguntan qué lenguas ponen y los invito a volver a la página 1 [Mis lenguas] para recordar las lenguas que habían reconocido como suyas. Lo hacen sin problemas, excepto aquellos alumnos que se perdieron la sesión anterior. Les animo a que se sienten junto a los “expertos”, que les ayudan con entusiasmo.*

*Paso a leer en voz alta los niveles A1 de Understanding. Hay problemas de comprensión del texto inglés y no acaban de entender para qué estamos leyendo ese texto. Le pido a un alumno que traduzca a L1. Cuando se atasca, el resto de la clase ayuda. Les vuelvo a explicar que deben escribir la inicial de las lenguas en las que tienen este nivel. Cuando finalmente comprenden que es una actividad de autoevaluación se desata una cascada de conversaciones entre ellos. Comentan lo que saben y lo que no. Se explican anécdotas personales y consultan con el compañero si aquello quiere decir que cumplen el criterio para esa lengua. Releen el criterio. Finalmente surge el gran tema: “¿O sea, que si yo oigo noticias sobre el chapopote en gallego y lo entiendo más o menos... puedo o no puedo apuntármela aquí?” Entre ellos se contestan afirmativamente pero quieren mi “autorización”. Les vuelvo a insistir en que deben ser ellos los que decidan, pero que en este apartado sólo estamos analizando la comprensión y no la producción. Hay un sentimiento de satisfacción general. Varios alumnos han viajado a países europeos en competiciones deportivas y se sienten capaces de incluir los idiomas correspondientes.*

*La siguiente pregunta es: “¿Pero y si esta lengua no la pusimos en la hoja 1?” Les contesto que pueden añadir si quieren. Que todo lo que escriban se puede modificar si cambian de opinión o de circunstancias. Esto los descoloca absolutamente. Es patente que colisiona con sus experiencias escolares.*

*Sigo el mismo procedimiento con los niveles A2-B1-B2. Renuncio a hacerles rellenar la columna “others”, ya que la reflexión ya la han hecho. Las metas las dejo para otro día. [En el PEL usado en la experimentación las tres columnas de la sección “Qué sé hacer con mis lenguas incluían un título: Yo, Otros y Metas.]*

*Finalizamos la actividad poniendo en común lo que ha escrito cada uno. Castellano y catalán aparece en todos. El inglés aparece en todos los A1, mayoritariamente en A2 y en bastantes B1. 2 alumnos se apuntan al B2. Las otras lenguas se concentran en el A1 y A2. Sólo un alumno elige A3 para portugués. Esto da idea de la enorme sinceridad de los alumnos al autoevaluarse. Nadie se ha sobrevalorado y la discusión con los compañeros les comienza a ayudar a ganar en seguridad y a no infravalorarse.*

*Los alumnos que han puesto otras lenguas, aparte de las obligadas, se sienten manifiestamente orgullosos de poder hacerlo.*

*Página 2: Repetimos el procedimiento. Avanzamos muchísimo más rápido. Llegamos hasta el B2. Cuando leen la palabra “literatura” les entran sudores. Dicen que ellos no son capaces. Les intento hacer ver que eso es lo que hacemos en clase y me miran con desconfianza ¿les estoy tomando el pelo? Les aclaro que hay muchos tipos de libros de literatura, y que el texto no dice que tengan que ser capaces de entenderlos todos. También les digo que para “apuntarse” el criterio deben ser capaces de hacerlo de forma independiente. En clase, en realidad, leen con mi ayuda, pero el objetivo, a corto plazo es que lo puedan hacer solos.*

*Una alumna formula la idea de que ella lo hace “pero poco”. Se me ocurre recuperar la idea de competencia parcial o en desarrollo que recogimos en el pasaporte y les sugiero que, en ese caso, pueden poner una letra minúscula. Por ejemplo, para Anglès: a (en lugar de A). La sugerencia es muy bien acogida. → los alumnos necesitan precisar. ¿Para cuando los indicadores finos? ¿Estáis trabajando en ello? [Las tres últimas oraciones hacen referencia al hecho de que la experimentación se inició con un PEL que solo contaba con las sección “Qué sé hacer yo con mis lenguas”; las secciones “Qué se hacer con mis lenguas ambientales” y “Qué sé hacer con mis lenguas extranjeras” se entregaron a las docentes experimentadoras en marzo.]*

**Intervenció número?: 3**

**Data?: 22.1.03**

**Duració de l’activitat?: 1 classe (50’) con cada grupo. Asistencia entre los dos grupos: 46 alumnos.**

**Quina part del PEL s’ha treballat? Passaport / Biografia / Dossier**

*Juego de rol que sustituye la actividad 5 de la Guía del Portfolio [Se refiere a un tipo de actividad interactiva para autoevaluar la capacidad de conversar.], con su misma finalidad.*

**Amb quin objectiu?**

*Aprovechar la numerosa asistencia para hacer una actividad de interacción oral (el coco) para, posteriormente, completar la hoja 4 [“Qué sé hacer con mis lenguas”]*

**Com s’ha fet? Com ha reaccionat el grup? Encerts? Problemes?**

*La actividad ha sido un éxito total y como no paraban de hablar (¡en inglés!!!) no ha dado tiempo de rellenar la página 4 de biografía, como era mi intención.*

**Intervenció número?: 4**

**Data?: 29.1.03**

**Duració de l’activitat?: 1 classe (50’) con cada grupo. Asistencia entre los dos grupos: 17 alumnos.**

**Quina part del PEL s’ha treballat? Passaport / Biografia / Dossier**

*Biografía página 4 y 11. [“Qué sé hacer con mis lenguas”, expresión oral y “Mi manera de aprender”, respectivamente.]*

**Amb quin objectiu?**

*Recoger la reflexión sobre el juego de rol del miércoles anterior. Gran “depre”, cuando veo el nº de alumnos, uno de los cuales no ha realizado previamente ninguna actividad PEL. [La docente se refiere irónicamente al hecho de que, al tratarse de un grupo de bachillerato nocturno, con alumnos de más edad, el índice de absentismo es alto e imprevisible: a una clase numerosa sigue otra sin asistencia o con asistencia diferente.]*

*Tenía pensado continuar con la página 7 (feelings), pero la discusión que se ha desatado a partir de la pág.4 me ha hecho cambiar de idea sobre la marcha y hemos hecho la pág. 11. [Corresponde a la sección actual “Mi manera de aprender”]*

## Com s'ha fet? Com ha reaccionat el grup? Encerts? Problemes?

*Mismo procedimiento que para las pág. 2 y 3. Lectura, traducción por un alumno en caso de necesidad. Tiempo para responder.*

*Problemas: la redacción en negativo: (A1: although I need... I also need help...; A2: but I have difficulty...) hace que no reconozcan en estos descriptores su competencia en cat-cast: Ellos NO tienen dificultad en seguir el hilo de la conversación en L1!!! Utilizo un símil crematístico: si tienes mil euros, también tienes 10. Lo aceptan de mala gana. La redacción es MUY clara en el otro sentido (opinan). [La docente se refiere aquí a la claridad u oscuridad de los descriptores de nivel usados en el PEL; la experimentación tenía por objetivo comprobar si el alumnado comprendía estos descriptores y qué mejoras se podía introducir en los mismos.]*

*En cat-cast todos llegan al B2. En inglés, todos menos el alumno nuevo anotan el A2. Algunos se atreven con el B1. Nadie con el B2. En otras lenguas discuten mucho el A1. Vuelven a preguntar si se puede utilizar la minúscula. Esto soluciona muchos problemas. Todo el proceso se hace de forma rápida.*

*Les pido que coloquen encima de la mesa las hojas 2, 3 y 4 [corresponde a la sección “Qué sé hacer con mis lenguas”, en comprensión oral, conversación y expresión oral] y que comparen su nivel de competencia en las distintas lenguas y destrezas. Les pido que localicen cuál es su destreza “fuerte”. Esto da origen a una discusión riquísima. Explico por separado las discusiones de los dos grupos ya que siguieron por derroteros diferentes:*

*Con el grupo A los distintos niveles de competencia en L1 y LE se atribuyen a:*

*a) La tradición escolar. En clase no se habla y si no se tiene la oportunidad de hablar en la calle, no se puede practicar suficientemente. La culpa es de los profes. Les dejo que se despachen a gusto durante un rato y finalmente, protesto muy ofendida: cuando se proponen actividades orales en clase, ellos se quejan y no las quieren hacer. Se quedan pensativos.*

*b) Una alumna toma la palabra y dice que a ella le da vergüenza hablar en inglés delante de la clase. Ella no sabe lo suficiente como para hablar bien y siente miedo de hacer el ridículo. Otras alumnas coinciden con ella.*

*(ATENCIÓN: ¡estas intervenciones se formulan mayoritariamente en inglés!!! En ninguna otra discusión de clase que hemos hecho durante el curso, los alumnos han participado de forma tan espontánea (auto-seleccionándose), ni con intervenciones tan largas, intentando expresar ideas complejas!!!)*

*Les doy una mini-charla “Widowson-style”: Hablar es una “skill”, aprender a hablar es como aprender a ir en bici o a conducir. No se aprende y luego se hace. Se aprende haciendo. Escuchan con interés y asienten. Algunos se están sacando el carnet. Cuentan alguna batallita al respecto, en L1. Han entendido el mensaje.*

*Decido cambiar mi “lesson-plan” y continuamos con la hoja 11: My method of learning.*

### GRUPO B:

*Se pone de manifiesto que hay mucha disparidad en cuáles son las destrezas “fuertes” para los distintos alumnos. Así, como en el grupo A, la discusión se ha centrado sobre todo en sus habilidades en LE (sus niveles en las distintas skills depende casi exclusivamente de si es L1 o LE), el grupo B no pierde la visión global de conjunto de todas las lenguas.*

*Los hay que son siempre mejores en conversación, en todas las lenguas. Una chica que nunca ha abierto la boca en clase espontáneamente, ni en L1 ni en L2, dice que su punto fuerte en todas las lenguas es la lectura, después la comprensión y por último la conversación. Esto es respondido por nuestro nuevo alumno: él entiende mucho en todas las lenguas, pero es*



*incapaz de decir una sola palabra en inglés y tiene serias dificultades para leer en cualquier lengua.*

*Hay una sorpresa general al descubrir que lo que es fácil para uno mismo, puede resultar difícil a los demás y viceversa. La discusión se alarga mucho por la incredulidad que muestran algunos ante el descubrimiento. Quieren más datos, para, en el fondo pillar al compañero en una contradicción. No se lo acaban de creer. “¿Cómo es posible que conversar en catalán le resulte difícil a una catalanoparlante nativa?” Etc.*

*Esta vez la charla la hago sobre “learning styles”. Pero no tiene ni la mitad de éxito que la del carné de conducir. Están mucho más interesados en sus experiencias que en mi “rollo”. Un día los llevaré al aula de ordenadores a hacer un test sobre el tema.*

*Pasamos a Method of learning pero no les da tiempo de acabar (pág 11). El título en inglés no me parece claro. No vamos a hablar de métodos. ¿Por qué no dejar el subtítulo “How do I learn?” como título? ¿Podemos cambiar “students” por “learners”? es más preciso. [Como antes, la docente se refiere a la redacción original del PEL y propone cambios para la versión final, que fueron aceptados.]*

*Más importante: El ejemplo de “speaking” llama a equívocos. Hablar NO es como escribir y el ejemplo induce a error. Los ejemplos que se den deben, en mi opinión, ser buenos y no contra-ejemplos. Todavía mas “garrotades” [en catalán, “palos”]: ¿Los ejemplos que hay son realmente ejemplos sobre FORMAS de APRENDER MEJOR? No me parecen mal los otros textos, pero me chocan como ejemplos de “formas de aprender”.*

*¿La selección de “skills” tiene algún motivo concreto? ¿Por qué no aparece “writing”? ¿Por qué se ha optado por “speaking”, en lugar de “conversation”, si lo que se quería era ahorrar espacio? [Se trata siempre de críticas al PEL, que se han asumido en la versión fina]*

*El grupo A tiene tiempo de escribir algunas anotaciones. Utilizan ideas que han surgido en los perfiles y en las discusiones. Se esfuerzan por expresar ideas complejas en inglés.*

*Necesitan conectores lógicos sofisticados, los preguntan y los utilizan bien. Finalmente, las ponemos en común. Es un buen final para la sesión.*

*El grupo B no tiene tiempo de acabar. Prometen que lo traerán pensado. Veurem...*

*[Veremos, en catalán]*

## **2a part. Comentari general: (un cop cada mes):**

**Com valors l'experiència feta fins ara? Què destacaríeu?**

*No sigo mis propias normas recogidas en el informe anterior (mínimo 12 alumnos/grupo) y decido ir adelante con las actividades de auto-evaluación para que no se distancien demasiado del juego de rol.*

*Los alumnos están muy interesados en las actividades y éstas promueven una discusión participativa. Participan más y más espontáneamente que en otros temas que hemos tocado en clase y que, supuestamente, les debían de interesar. Lo atribuyo a que la discusión que promueve el portfolio es una discusión auténtica dentro del contexto en el que se realiza: un aula de lengua. Contrariamente a lo que sucede cuando se trata el tema de los tatuajes o las drogas o el efecto invernadero en la clase de lengua. En este segundo caso, los alumnos saben con claridad que el tema es sólo la excusa para la práctica de la lengua (por muy comunicativa que quiera ser dicha práctica).*

## Informe de entrevista

Datos de la entrevista:			
Entrevistador/a:			
Fecha:		Duración:	Lugar:
Alumnos entrevistados:			
Nombre:	Curso:	Edad:	Lengua materna:

Sobre la vivencia que ha tenido el alumno:
Fragmentos:

Sobre la incidencia de la experiencia en sus conocimientos:
Fragmentos:

Sobre la incidencia de la experiencia en sus actitudes:
Fragmentos:

--

<b>Sobre la valoración del PEL:</b>
-------------------------------------

Fragmentos:

<b>Datos observados por el docente durante la entrevista:</b>
---

--

## Comentarios sobre la entrevista

En este documento, que está relacionado con el Doc 6, *Informe de Entrevista*, se ofrecen algunas indicaciones metodológicas sobre el procedimiento para realizar entrevistas exploratorias al alumnado que ha experimentado en PEL en clase.

### Tipo y esencia de l'entrevista

Parece que una manera bastante operativa de extraer información significativa en esta situación es a través de *entrevistas colectivas semiestructuradas*. La entrevista, en general, constituye una forma óptima para descubrir la manera cómo se vive una situación desde otros puntos de vista. Es importante entender la entrevista no como un interrogatorio sino como una práctica social en la cual el entrevistador es un participante más, que escucha, guía y observa. El objetivo primordial de la entrevista es captar de una manera dialogante las experiencias de las personas en un contexto determinado; en este sentido, no busca datos puntuales y cuantificables sino informaciones que ayuden a comprender mejor el contexto en el cual se está experimentando algo y, sobre todo, a descubrir la relación entre los entrevistados y la experimentación.

Las ventajas de la entrevista colectiva semiestructurada son:

- a. Hay un guión preparado que, aunque esté basado en los ámbitos de respuesta que se quieren tener, se aplica con flexibilidad.
- b. Teniendo en cuenta la posición de autoridad de la persona que entrevista, este guión puede ser útil para facilitar que los entrevistados se manifiesten de forma auténtica. Una manera de superar esta situación inicial es dejar que los entrevistados tomen la iniciativa, es decir, que los temas o las cuestiones suscitadas en el inicio permitan posteriormente que los entrevistados planteen sus propias cuestiones.
- c. La entrevista colectiva en un grupo reducido suscita muchos más temas y puntos de discusión; obliga indirectamente los entrevistados a justificar y argumentar más sus puntos de vista.

### Guía de temas:

Hay cuatro áreas por explorar:

1. La vivencia que el alumno ha tenido de la experiencia.
2. La incidencia de la experiencia en sus conocimientos.
3. La incidencia de la experiencia en sus actitudes.
4. Valoración del PEL.

#### 1. *La vivencia que el alumno ha tenido de la experiencia:*

- Grado de satisfacción que ha experimentado el alumno al realizar la experiencia del PEL; ¿hasta qué punto le ha animado?

- Grado de dificultad experimentado en la realización de la experiencia.
  - Influencia que la introducción del PEL ha ejercido en la dinámica del aula.
  - Grado de integración de las actividades del PEL en el programa de la asignatura, y forma en que el alumno y el grupo han controlado esta integración.
2. *La incidencia de la experiencia en sus conocimientos:*
- Provecho que ha obtenido en términos de conocimiento:
    - a) de lo que es aprender lenguas (objetivos y procedimientos de aprendizaje, estilos, etc.);
    - b) de sí mismo como aprendiz de lenguas;
    - c) de sí mismo como usuario de lenguas.
3. *La incidencia de la experiencia en sus actitudes:*
- Ante la diversidad lingüística del entorno.
  - Ante el aprendizaje de lenguas en el Instituto: número de lenguas para aprender, objetivos, procedimientos de trabajo, dificultades en el proceso.
  - Ante la lengua propia.
4. - *Valoración del PEL*
- Valoración global de la experiencia del PEL en el Instituto y en la clase.
  - Valoración de cada uno de los apartados, de las preguntas, de la presentación, etc.
  - Opinión sobre la extensión del uso del PEL en toda la secundaria.

#### **Guía orientadora de preguntas:**

- ¿Cómo has vivido la experiencia de trabajar en clase con el PEL?
- ¿Qué te ha gustado más?
- ¿Qué dificultades has encontrado?
- ¿Qué provecho personal crees que has sacado?
- ¿Qué cosas has aprendido?
- ¿Ha cambiado tu manera de ver las diversas lenguas del mundo?
- ¿Crees que ha cambiado alguna otra cosa en ti mismo con respecto al aprendizaje de lenguas?
- ¿Qué piensas de la forma en que han vivido esta experiencia tus compañeros?
- ¿Crees que en general los alumnos de los institutos de Cataluña recibirían con interés la introducción del PEL?

Pasos a seguir para la realización y el análisis de las entrevistas:

1. *Grabación audio de cada una de las entrevistas.* Comprueba que el sonido tiene bastante calidad; acerca bastante la grabadora al entrevistado.
2. *Trascripción selectiva.* Desestimamos transcribir fielmente toda la entrevista porque es un proceso muy laborioso, que lleva mucho tiempo y que no siempre aporta buenos datos. Recomendamos llevar a cabo una transcripción selectiva, a partir de la selección de aquellos fragmentos breves, estrechamente relacionados con la guía de puntos y aspectos que hemos mencionado más arriba.
3. *Método de selección y análisis de los fragmentos.* Dado que las entrevistas generan informaciones altamente subjetivas, su análisis puede caer en el peligro de convertirse en demasiado personal. Para objetivar al máximo la interpretación subjetiva proponemos este método:
  - a. Identificar las ideas (opiniones, argumentos, ejemplos, etc.) sobre un tema o aspecto que aparecen reiteradamente.
  - b. Identificar las formulaciones concretas que denotan una valoración extrema (que puede ser maximalista y/o minimalista) de los acontecimientos que describe el entrevistado; se trata de formulaciones como: *mucho, siempre, nunca, nadie, completamente equivocado*, etc.
  - c. Transcribir los fragmentos que ejemplifiquen de manera más clara esta posición. En definitiva, se trata de interpretar el qué a través del cómo.
  - d. Rellenar el *Informe de entrevista* según las preguntas.

## Cuestionario final para cada grupo

Cada experimentadora debe cumplimentar un cuestionario diferente para cada grupo en que se haya experimentado el PEL.

**Experimentadora:** .....

**IES:** .....

**Curso:** ..... **Grupo:** ..... **Horario y calendario semanal:** .....

**Asignatura/s:** catalán / castellano / inglés / francés / alemán; 1ª lengua estr. / 2ª leng. estr.

**Tipo de crédito:** obligatorio / variable/ ..... **Línea de bachillerato:** .....

<b>Resumen de las intervenciones.</b> Revisa los informes mensuales y responde:	
¿Cuántas intervenciones has hecho durante el curso?	
¿Cuánto tiempo has ocupado en cada intervención como promedio?	
¿Ha quedado algún componente del PEL sin hacer? ¿Cuál?	

<b>Comparación entre los cuestionarios inicial y final del alumno.</b> Responde comparando los dos cuestionarios.
¿Qué cambios hay entre los cuestionarios inicial y final?
¿En qué aspectos hay más progreso?
¿En qué aspectos no hay progreso?
¿Qué porcentaje de alumnos muestran algún tipo de mejora en los cuestionarios?

¿Hay algún comentario que te parezca relevante:

<b>Valoración global de la experimentación en este grupo. Opiniones de la experimentadora.</b>
¿Cómo fue la presentación y el desarrollo del PEL en el grupo a lo largo del curso? ¿Qué factores intervinieron tanto favorablemente como desfavorablemente?
¿Cómo ha repercutido la introducción del PEL en el desarrollo del temario y en la dinámica del aula?
¿Ha habido relación con otras asignaturas de lenguas del mismo grupo? ¿Qué valoración haces?
¿Ha habido alguna actividad extraordinaria que haya incidido de algún modo en el uso del PEL? ¿Viajes, intercambios, etc.?
¿Cómo crees que ha influido la experiencia en la evolución del grupo: hitos en el aprendizaje de la lengua, interés por las lenguas en general, actitudes, etc.?
Otros comentarios que quieras añadir:



## Informe final

Datos generales:

**Docente/s:**.....

**IES:** .....

**Cursos y grupos:** .....

**Asignatura/s:** catalán / castellano / inglés / francés / alemán; 1ª lengua estr. / 2ª leng. estr.

**Tipo de crédito:** obligatorio / variable/ ..... **Línea de bachillerato:** .....

### GUIÓN DE TEMAS PARA LA VALORACIÓN FINAL

#### Cuestiones generales

1. ¿Cómo valoras globalmente esta experiencia de todo un curso?
2. ¿Cuáles son los aspectos más positivos y los más negativos? ¿Por qué?
3. ¿Qué opinas, en particular, de la integración de todas las lenguas en el PEL?
4. ¿Qué estrategias o prácticas has utilizado para rentabilizar los aspectos más favorables de la experiencia y para superar las dificultades?
5. ¿Crees que ha tenido alguna repercusión importante en ti misma como profesora? ¿En qué sentido?
6. ¿Cómo ves que los alumnos de Bachillerato y ESO tengan un mismo PEL? ¿Crees que sería mejor tener dos o que los alumnos de Bachillerato usaran ya el PEL de adultos?
7. ¿Personalmente, repetirías la experiencia? ¿Por qué motivos?

#### Desarrollo en clase

8. ¿Cómo han reaccionado tus alumnos con el PEL? ¿Qué grado de interés han mostrado? ¿Qué dificultades más importantes han encontrado? ¿Puedes matizar tus apreciaciones según diversos criterios, como las diferentes secciones del PEL, las diferentes etapas de la experimentación, o las diferencias entre el alumnado (edad, sexo, nivel de rendimiento académico, perfil lingüístico)?
9. ¿Has apreciado algún cambio a lo largo del curso? ¿Cómo ha evolucionado su actitud?
10. ¿Crees que ha sido útil para ellos? ¿Han aprendido alguna cosa? ¿Cuál?
11. ¿Como se ha trabajado en clase? ¿Individualmente / por parejas / en grupos?

12. ¿Has hecho algún tipo de tutoría individual o en pequeño grupo con los alumnos?
13. ¿Qué aspectos han sido más fáciles y cuáles más difíciles?
14. ¿Cuáles son los materiales que te han sido más útiles de la Guía para docentes y cuáles has echado de menos o has tenido que elaborar o buscar tú misma? ¿Cómo crees que tendría que ser esta Guía?

### La participación de tu Centro

15. ¿Qué actitud ha tenido la Dirección? ¿Se ha interesado / implicado en el proyecto?
16. ¿Y el Claustro de profesores? ¿Se ha interesado / implicado en el proyecto?
17. ¿Qué actitud han mostrado tus compañeros de Departamento o los de otros departamentos que hayan conocido el proyecto?
18. ¿Has implicado algún otro docente? ¿De qué manera? ¿Cómo ha reaccionado?
19. ¿Hay algún otro proyecto en el Centro (intercambios, viajes, innovación pedagógica, etc.) que haya influido en el PEL? ¿Cuál? ¿Como?

### El futuro

20. ¿Qué cambios o comentarios concretos harías en la experiencia? Entrega una fotocopia de tu PEL con todos los cambios y correcciones que harías (comentando a mano por qué, si es que hace falta) —es mejor eso que una lista de cambios, que es más difícil de escribir y leer. Esta pregunta es muy importante, por favor; haced un esfuerzo por recordar y recoger todos los aspectos en que hayáis detectado errores, dificultades de comprensión, etc.
21. ¿Cómo crees que habría que diseñar el PEL del alumno para que sea provechoso, útil, atractivo?
22. ¿Cómo ves la implementación y la diseminación general del PEL en la enseñanza secundaria? ¿Qué ventajas y qué dificultades ves? ¿Tienes sugerencias o consejos concretos al respecto?
23. ¿Todavía hay alguna cosa que no has dicho?

Muchas gracias

## 1.4. Presentación del PEL a las CCAA

Paralelamente al desarrollo de la experimentación con grupos reales en los institutos de Catalunya y Galicia, el proyecto PEL siguió un proceso de divulgación a todas las Comunidades Autónomas del estado y de revisión por parte de representantes de las mismas.

El 19 de febrero de 2003 se desarrolló en Madrid una primera jornada de trabajo, de un día, con representantes de todas las CCAA, en la que se presentó globalmente el proyecto y las particularidades del PEL de cada nivel educativo. En la web de la Subdirección General de Programas Europeos puede encontrarse una copia en PDF del documento powerpoint con que se presentaron los PEL españoles. En esta reunión se entregó el material de los diferentes PEL en su versión más actual y se estableció que los representantes de las CCAA evaluarían en sus comunidades dicha documentación, que enviarían sus sugerencias a los coordinadores de cada nivel y que éstos las evaluarían para poder tenerlas en cuenta en la versión final del proyecto.

El 28 de mayo del mismo año tuvo lugar una segunda sesión con el mismo grupo de representantes, en la que cada coordinador presentó al grupo los comentarios recibidos de cada comunidad, sus impresiones al respecto y el resultado final de la evaluación. El documento que recoge las conclusiones finales de este proceso se puede consultar también en la mencionada web del MECD.

Los informes enviados por cada comunidad se encuentran en los archivos de la Subdirección de Programas Europeos. Sin duda, resultaron importantes para determinar la versión final de los PEL y de sus guías didácticas.

## 1.5. Comentarios finales

Más allá de los resultados detallados y particulares que ofreció la experimentación narrada más arriba, que se presentan en los capítulos siguientes, cabe destacar los siguientes puntos de la experimentación:

- Se trata de una experimentación global que ha incluido todos los aspectos que intervienen en el proceso de aplicación de un PEL: la formación del profesorado que ha de llevar a cabo la experimentación, el diseño del PEL y su traducción a distintas lenguas, la verificación de los aspectos de edición del PEL (presentación, claridad en la redacción, etc.), el seguimiento durante un curso escolar de la aplicación del mismo, etc. Solo este carácter tan global y general ha facilitado la obtención de resultados detallados en los diferentes aspectos apuntados.
- El número de sujetos (aprendices y profesores), contextos educativos (niveles, centros, etc.), contextos sociolingüísticos (ciudad/pueblo, barrios catalanoparlantes / no catalanoparlantes, etc.), lenguas meta (ambientales y extranjeras) que se ha tenido en cuenta en la experimentación es suficiente en términos de cantidad y variedad para poder garantizar la representatividad y el interés de la misma.
- Los instrumentos de evaluación de la experimentación combinan varios tipos de metodologías cuantitativas y cualitativas para poder recoger datos de los diferentes aspectos mencionados. Las técnicas más etnográficas (entrevistas, cuestionarios, informes, triangulación de puntos de vista en reuniones, etc.) se combinan con los experimentales y cuantitativos (test de actitudes sobre el plurilingüismo) para poder dar cuenta de la diversidad de resultados.

- Varias circunstancias imprevisibles personales (enfermedades, accidentes) y sociales (conflictos sociopolíticos) han impedido de distinta manera el desarrollo completo de algunas experimentaciones. Dos experimentadores estuvieron de baja durante un tiempo importante y tuvieron que suspender o reducir su experimentación. Además, el curso 2002-03 sufrió numerosos paros y protestas estudiantiles que afectaron el ritmo académico y redujeron en número inicialmente previsto de intervenciones con el PEL.

# Volumen de intervenciones

## Capítulo 2

- 2.1. Presentación
- 2.2. Datos estadísticos
  - 2.2.1. Distribución general del alumnado
  - 2.2.2. Distribución de las intervenciones
  - 2.2.3. Cuantificación global de los datos y cálculo de promedios
- 2.3.- Comentarios a los datos
  - 2.3.1. Comentarios de una experimentadora
  - 2.3.2. Comentarios de los coordinadores

### 2.1. Presentación

En este capítulo ofrecemos una visión detallada y de conjunto del tiempo dedicado a la experiencia y de su distribución por varios conceptos: niveles educativos (ESO y Bachillerato), lenguas (extranjeras y ambientales), profesorado y centros, y momento del curso. Contabilizamos el número de intervenciones, su duración media total y su duración media en relación con el tiempo de cada sesión de clase. De este modo se puede apreciar la incidencia de la experiencia en el desarrollo del curso.

Para obtener los datos hemos realizado un vaciado de los sucesivos informes periódicos que fueron entregando las experimentadoras a lo largo del curso (un total de 37 informes). También hemos consultado el cuestionario inicial y de diagnóstico del grupo, completado por cada una de las experimentadoras.

La propia naturaleza de los informes (que seguían unas pautas generales de contenido, pero no se ceñían a un modelo estadístico, sino más bien de diario personal) los convierte en un conjunto heterogéneo, en el que se dan discordancias e incoherencias. A veces no se cumplimentan todos los apartados, a veces no se indica el tiempo real invertido en una intervención, etc. En otras ocasiones las discrepancias se dan entre los informes de las distintas experimentadoras; así, por ejemplo, una sesión de clase puede aparecer cuantificada como de una hora de duración, o bien indicar la duración oficial (50'), o bien la duración real de la intervención (40 ó 45 minutos, que, sin embargo, consumen toda la sesión). A todas estas discrepancias se ha dado un tratamiento unificador, como se señala a continuación.

Para calcular el tiempo real invertido en la experiencia hemos establecido en una hora el tiempo de la sesión de clase; es decir, cada vez que una experimentadora indica que la intervención ha ocupado la sesión completa, los datos introducidos son de 60'. Por otra parte, cada vez que una experimentadora alude a una intervención sin especificar su duración, se le ha asignado a esa intervención el tiempo medio observado en las intervenciones de la experimentadora.

### 2.2. Datos estadísticos

Distinguimos tres tipos de datos y tablas. En primer lugar, mostramos las características generales de cada grupo de alumnos que experimentó el PEL (lengua de aprendizaje, nivel educativo, idioma de los sujetos, etc.). A continuación, mostramos el volumen y tipo de intervenciones didácticas realizadas con el PEL por grupo y, finalmente, contabilizamos los totales y los promedios de la experiencia en conjunto. Utilizamos el concepto *intervención* para referirnos a cada oportunidad o situación en la que la docente experimentadora realizó alguna actividad del PEL en su clase de idioma.

### 2.2.1. Distribución general del alumnado

El alumnado que participó en la experimentación del PEL se distribuye como recoge el cuadro nº 1, a tenor de las siguientes variables:

- **Lengua de aprendizaje** o idioma meta de la clase en la que se experimentó el PEL.
- **Centro y Docente**. Iniciales del centro educativo y de la docente experimentadora.
- **Nivel educativo y curso** (en el caso de que haya dos o más cursos en un mismo nivel y centro).
- Número de alumnos del grupo por **sexo** (-os y -as).
- **Edad** mediana del alumnado.
- Origen (inmigración reciente)
- **Lengua familiar**: **Cat** por catalán; **Esp** por castellano y **Otras**. (El símbolo + indica que no se dispone de datos precisos y que la apreciación de la profesora es que el grupo está compuesto mayoritariamente por alumnos de esa variable).
- Nº o número de cuadro en el que se ofrecen los resultados de este docente y centro.

Cuadro nº 1

Lengua	Centro/ Docente	Curso	Composición del alumnado								Nº
			Sexo		Nº Total	Edad	Inmigra ción	Lengua Familiar			
			-os	-as				Cat	Esp	Otras	
Inglés	NM / AC	ESO-3	16	5	21	14-15	1	8	13	0	2
Inglés	NM / IT	ESO-3	14	6	20	14-15	0	11	9	0	2
Inglés	VG / CH	Bch. 2º	15	5	20	16-20		+			14
Inglés	VG / CH	ESO-4 /A	11	14	25	15	1	+			3
Ingl./Cast.	M/PR-AM	3º ESO	14	6	23	14	6	13	8	2	7
Inglés	PI / MC	2º ESO	15	9	24	12/13	0	+			4
Inglés	PI / MC	2º Bach	19	3	22	18	0	+	3		15
Inglés	LIR / CE	2º Bach. N			58	18-28	0	+			10
Francés	MR / EG	3º ESO	23	13	36	14	1	+			5
Francés	A / GO	4º ESO	5	10	15	14-14	0	+			6
Catalán	MB / EP	3º ESO	10	10	20	14	2	+			8
Catalán	MB / EP	3º ESO	10	10	20	14	0	+			8
Catalán	MB / EP	1º Bach	12	15	27	15	1	+			9

### 2.2.2. Distribución de las intervenciones

En este apartado presentamos detalladamente el número de intervenciones en cada centro, nivel educativo y grupo de alumnos, de acuerdo con las siguientes variables:

- **Número de intervención y fecha** en que ocurrió.
- **Duración de la intervención**, cuantificada en minutos. (Si la intervención ocupa toda la sesión de clase, contabilizamos 60').
- Número de intervenciones que ocuparon una **sesión** completa.
- **Sección del PEL trabajada** en la intervención.
- **Material utilizado** en la intervención: procedente de la Guía o de otras fuentes.

La última franja de casillas presenta la suma total de intervenciones, tiempo total dedicado al PEL en el curso y número de sesiones de clase completas dedicadas a él.

En primer lugar presentamos los datos correspondientes a la ESO y luego los del Bachillerato; dentro de cada sección, las diferentes lenguas aparecen en el siguiente orden: extranjeras (inglés – francés) – ambientales (castellano – catalán).

#### CURSOS DE ESO

Cuadro nº 2

<b>Inglés - 3º ESO</b> <i>IES Narcís Monturiol A. C.</i>				
Intervención Nº / Fecha	Tiempo		Sección trabajada	Material utilizado
	Total	Sesión		
1- 28/11	45'		Biografía	GP (9), P (B/1)
2- 12/12	30'		Biografía	
3 – 28/1	60'	1	Biografía	Fichas propias
4- 12/2	60'	1	Biografía	GP (10)
5/6-25-26/2	105'	1	Biografía	Mat. complementario propio
7 – 18/3	30'		Biografía	B (12)
8 – 23/4	10'		Biografía	-
9 – 24/4	30'		Biografía	Abanico lingüístico
9	400'	3		

Cuadro nº 3

<b>Inglés - 4º ESO – Grupo A</b> <i>IES Vila de Gràcia C. H.</i>				
Intervención Nº /Fecha	Tiempo		Sección trabajada	Material utilizado
	Total	Sesión		
1- 5/12	45'		Biografía (“Mis Lenguas”)	Textos propios + Portf.
2 – 16/12	75'	1	Biografía 1.2 Spk	Portf
3 – 13/1	60	1	Biografía Wrt	Portf.
4- 20/1	60'	1	Biogrf. 2 Other Lng	
5- 13/3	25'		Biograf. Personal Contacts	Port. Libro texto
6 - ¿??	25'			
7- ¿??	25'			
8 -	20'		Learning Diary	
9 – 12/5	25'		Biografía	
10 – 28/5	25'	1	Biografía	Prof. Invitada
11 – 23/5	25'		Pasaporte	
11	410'	4		

Cuadro nº 4

<b>Inglés - 2º ESO</b> <i>IES Pons d'Icart M. C.</i>				
Intervención Nº /Fecha	Tiempo		Sección trabajada	Material utilizado
	Total	Sesión		
1 – 26/11	30'		Biografía	Biografía + Guía Act 4
2 - ¿??	25'			
3 – 16/1	60'	1	Biografía	Propios
3	115'	1		

Cuadro nº 5

<b>Francés - 3º ESO</b> <i>IES Montserrat Roig E. G.</i>				
Intervención Nº /Fecha	Tiempo		Sección trabajada	Material utilizado
	Total	Sesión		
1 – 13/11	60'	1	Pasaporte	Pasaporte fr y cat
2 – 4/12	45'		Biografía	Biografía fr y cat + Librs texto
3 – 17/12	60'	1	Biografía	Biogr. Fr cat
4 - 29/1	45'		Biografía	Textos Personales
5 – 13/2	60'	1	Biografía	Biogr. Fr. Cat
6 – 28/2	25		Guía	“El texto incomprensible”
7 - 25/4	60'	1	Guía	¿”Cómo me siento?”
8 – 30/4	30'		Guía	“¿Cómo me siento?” (Cont.)
8	385'	4		



**Cuadro nº 6**

<b>Francés - 4º ESO</b> <i>IES Alella G. O.</i>				
Intervención Nº /Fecha	Tiempo		Sección trabajada	Material utilizado
	Total	Sesión		
1 – 30/9	10'		---- (Introducción)	----
2 – 7/10	20'		“Cuestionario al.”	Cuestionario
3 – 14/10	20'		“Test inicial”	Test
4 – 28/10	30'		Todo	Todo, superficialmente
5 - 11/11	30'		Biografía	Biogrf. Pp 2-6
6- 3,4/12	30'		Biografía	Biograf pp 2-6
7 – 20/1	60'	1	Dossier	Dossier
8 – 13/2	20'		Biograf.	Biograf.
9 – 26/5	45'		Bigroff + Dossier	Cuestionario Propio
10 – 2/6	20'		Test final	
11 – 10,13/6	25'		Cuest. Final, Test final	
11	310'	1		

**Cuadro nº 7**

<b>Castellano / Inglés - ESO</b> <i>IES Maragall P. R. y A. M.</i>				
Intervención Nº /Fecha	Tiempo		Sección trabajada	Material utilizado
	Total	Sesión		
1 – 19/11	60'	1	General	Carpeta y etiquetas
2 – 26/11	60'	1	Biograf.. “Mis lenguas”	Guía, Act 9
3 – 3/12	60'	1	Biograf. Otras lenguas	Guía, Act. 10
4 – 10/12	60'	1	Biograf. Mis lenguas	Biogrf. P. 1
5 – 14/1	60'	1	Biograf.	Bioggraf. P 9.
6 – 21/1	45'		Biograf. Mi manera	Guía, Act. 8
7 – 11/2	60'	1	Biogrf. Mis lenguas	Act. 13
8 – 18/2	45'		Biograf. Mi manera	Biograf. P 11
9 – 18/3	50'	1	Biograf.	Biograf.
10 – 20/3	20'		Biograf. Underst.	Libro de texto
11 – 20/3	60'	1	Biogrf. Comprender	Texto propio
12 – 1 /4	60'	1	Biograf. Conversar	Ninguno
13 – 2 /4	60'	1	Biograf. Listn	Propio
14 – 8 /4	60'	1	Biograf. Mis lenguas	Propio
15 – 9 /4	60'	1	Biograf. Comprensión	Propio
15	820'	12		

Cabe recordar que este grupo experimentó el PEL en dos asignaturas al mismo tiempo.

**Cuadro nº 8**

<b>Catalán - 3º ESO B</b> <i>IES Manuel Blancafort E. P.</i>				
Intervención Nº /Fecha	Tiempo		Sección trabajada	Material utilizado
	Total	Sesión		
1 – 12 /11	15'		Biograf – Dossier	Ninguno: Distribución
2 – 27/11	60'	1	Biograf.	Propio
3 – 28/1	60'	1	Pasaporte- Dossier	Pasaporte + Propio
3	135'	2		

### CURSOS DE BACHILLERATO

**Cuadro nº 9**

<b>Catalán - 1º Bach</b> <i>IES Manuel Blancafort E. P.</i>				
Intervención Nº /Fecha	Tiempo		Sección trabajada	Material utilizado
	Total	Sesión		
1 – 12/11	30'		Pasaporte	Pasaporte
2 – 13/12	15'		Biografía	---
3 – 17/12	60'	1	Biografía	Propio
4 – 28/4	30'		Pasaporte	Pasaporte
4	135'	1		

**Cuadro nº 10**

<b>Inglés - 2º Bachillerato – Nocturno / A</b> <i>IES Lluís de Requesens C. E.</i>				
Intervención Nº /Fecha	Tiempo		Sección trabajada	Material utilizado
	Total	Sesión		
1 – 25/11	60'	1	Pasp / Biogr. / Doss	
2 – 8/1	60'	1	Pasp / Biogr / Doss	
3 – 22 / 1	60'	1	Pasp / Biogr / Doss	
4 - 29/1	60'	1	Pasp / Biogr / Doss	
5 – 19/02	60'	1	Biografía	
6 – 3 / 4	60'	1	Pasaporte	
7 – 6/4	60'	1	Pasaporte	
7	420'	7		

**Cuadro nº 11**

<b>Inglés - 2º Bachillerato – Nocturno / B</b> <i>IES Lluís de Requesens C. E.</i>				
<b>Intervención Nº /Fecha</b>	<b>Tiempo</b>		<b>Sección trabajada</b>	<b>Material utilizado</b>
	<b>Total</b>	<b>Sesión</b>		
1 – 25/11	60'	1	Pasp / Biogr. / Doss	
2 – 8/1	60'	1	Pasp / Biogr / Doss	
3 – 22 / 1	60'	1	Pasp / Biogr / Doss	
4 - 29/1	60'	1	Pasp / Biogr / Doss	
4	240'	4		

**Cuadro nº 12**

<b>Inglés - 2º Bachillerato – Diurno A</b> <i>IES Lluís de Requesens C. E.</i>				
<b>Intervención Nº /Fecha</b>	<b>Tiempo</b>		<b>Sección trabajada</b>	<b>Material utilizado</b>
	<b>Total</b>	<b>Sesión</b>		
1 - 7/4	60'	1	Pasaporte	
2 – 9/4	60'	1	Pasaporte	
2	120'	2		

**Cuadro nº 13**

<b>Inglés - 2º Bachillerato – Diurno / B</b> <i>IES Lluís de Requesens C. E.</i>				
<b>Intervención Nº /Fecha</b>	<b>Tiempo</b>		<b>Sección trabajada</b>	<b>Material utilizado</b>
	<b>Total</b>	<b>Sesión</b>		
1 - 7/4	60'	1	Pasaporte	
2 – 9/4	60'	1	Pasaporte	
2	120'	2		

Cuadro nº 14

<b>Inglés - 2º Bachillerato – Grupo A</b> <i>IES Vila de Gràcia C. H.</i>				
Intervención Nº /Fecha	Tiempo		Sección trabajada	Material utilizado
	Total	Sesión		
1 – 27/11	45'		Biografía (“Mis Lenguas”)	Textos propios + Portf.
2 - ¿?	25'		¿????	
3 – 14/1	60'	1	Biograf. 1.2. Lstn	Portfolio
4- 31/1	25'		Biogrf. Speak	Bergen Self Assmen
5 – 28/2	25'		Biograf.	Mat Propio
6 – 10/3	25'		Biograf.	
7 – 14/3	25'		My learning Plan	
8 - ¿?	25'			
9 -	15'		Biografía	
10 -	15'		Biograf.	
11	15'		Dossier	
11	25'			
11	325'	1		

Cuadro nº 15

<b>Inglés - 2º Bachillerato</b> <i>IES Pons d'Icart M. C.</i>				
Intervención Nº /Fecha	Tiempo		Sección trabajada	Material utilizado
	Total	Sesión		
1 – 26/11	30'		Biografía	Biografía
2 -	25'			
3 – 17/12	45'		Biografía	Guía, Act 5
4 – 17/1	60	1	Biografía	Guía, Act. 5
5 – 21/2	40'		Biografía: Wrt	
6 – 21/3	30'		Biogrf. How I feel	
7 – 4 /4	35'		Biogrf. How Other People	
7	225'	1		

**2.2.3. Cuantificación global de los datos y cálculo de promedios****Cuadro nº 16**

Nº de interv. por grupo	Tiempo		Lengua / Nivel Educativo	(Nº grupos): totales
	Total	Sesión		
7	420'	7	Inglés / Bachillerato	
7	225	1	Inglés / Bachillerato	
4	240	4	Inglés / Bachillerato	
2	120	2	Inglés / Bachillerato	
2	120	2	Inglés / Bachillerato	
11	325	1	Inglés / Bachillerato	
				<b>(6): 33 – 1.450 - 17</b>
11	410	4	Inglés / ESO	
9	400'	3	Inglés / ESO	
3	115	1	Inglés / ESO	
8	410	6	Inglés / ESO	
				<b>(4): 31 – 1.335 - 14</b>
8	385	4	Francés / ESO	
11	310	1	Francés / ESO	
				<b>(2): 20 – 695 - 5</b>
7	410	6	Castellano/ ESO	
3	135	2	Catalán / ESO	
4	135	1	Catalán / Bach	
				<b>(3): 14 – 680 – 9</b>
				<b>(15) 98 – 4.160 - 45</b>

**Datos generales:**

Número total de grupos	15
Número total de intervenciones	98
Tiempo real total	4.160' (= 69,30 horas)
Número de intervenciones que consumieron una sesión de clase	45 ( 46%)
Número de intervenciones en tiempo parcial de una sesión	53
Tiempo medio de las intervenciones de duración parcial	28'
Tiempo medio computado sobre todas las intervenciones	42'

**Promedio de intervenciones por grupo:**

Inglés / Bachillerato (33/6)	5,5
Inglés /ESO (31/4)	7,7
Francés /ESO (20/2)	10
Castellano/Catalán (14/3)	4,6

**Tiempo medio por grupo:**

Inglés / Bachillerato (1.450/6)	241'
Inglés /ESO (1.335/4)	333'
Francés /ESO (695/2)	348'
Castellano/Catalán (680/3)	226'

**2.3. Comentarios****2.3.1. Comentarios de una experimentadora**

Los datos estadísticos pueden complementarse con la percepción de una de las profesoras experimentadoras, que en su informe final adjuntó un cálculo de horas necesarias para trabajar con el PEL. Estos son sus datos:

Cálculo de horas del PEL	
1. Cuestionario inicial	1
2. Test inicial sobre actitudes	1
3. Presentación Portfolio-Biografía (Mis lenguas)	1
4. Descriptores: Escuchar	1+1
5. ....: Leer	1
6. ....: Conversar	2+1
7. .... : Hablar	1+1
8. .... : Escribir	1
9. ¿Cómo hablan mi lengua otras personas?	1
10. Anécdotas / Gente que conozco	1
11. Mi forma de aprender	1+1
12. Trabajo individual	1+1
13. Lo que he aprendido / Cómo	1
14. Mis planes de aprendizaje	1+1
15. Dossier	1+1
16. Pasaporte: Perfil lingüístico	1
17. ....: Experiencias lingüísticas y culturales	1
18. .... : Certificados y diplomas	1
19. Test final	1

**20. Cuestionario final**

1

Mínimo de 20 sesiones sin actividades previas.

Con actividades previas introductorias, reducidas a su mínima expresión pero teniendo en cuenta el tamaño habitual de las clases, serían 29 horas.

A estas 29 horas tendríamos que añadir, como mínimo, 5/10 horas más para los descriptores de lenguas ambientales, según vayan acompañadas de actividades introductorias o no.

Un crédito (un trimestre) son 36 horas de clase.

**2.3.2. Comentarios de los coordinadores**

Destacamos los puntos siguientes:

- a) La cantidad de tiempo invertido en la experimentación del PEL por curso es la siguiente: el tiempo medio corresponde a una cifra entre 4 y 5 horas, que se distribuyen entre un número de intervenciones que oscila entre las 5 y las 10.
- b) Este dato se completa con la extensión de las intervenciones. Casi la mitad de ellas (el 46%) consumió una sesión total de clase (unos 60’).
- c) La incidencia del trabajo del PEL en el desarrollo del programa de la asignatura (calculada en tiempo de trabajo que requiere el PEL) ha sido alta, según han manifestado todas las experimentadoras. En el apartado 2.2.1. se comprueba cómo una de ellas ha calculado que el trabajo completo con el PEL agotaría todas las sesiones de la asignatura. Esta percepción queda matizada con los dos primeros datos estadísticos que mencionamos más arriba. Aun así, el número de horas exigidas por el PEL es alto.
- d) A esta circunstancia se hizo frente en uno de los centros (IES Maragall), en los cuales el PEL se trabajó conjuntamente por dos profesoras, para dos lenguas diferentes (inglés/castellano) en un mismo grupo de alumnos. Además de intervenciones en las clases de lengua inglesa y castellana, el PEL se llevó a cabo también en las sesiones de tutoría asignadas al grupo, en las que participaban conjuntamente las dos docentes de lengua. Si se comparan los datos de ese centro con el resto de datos se observan las siguientes circunstancias:
  - El número de horas de trabajo que realizó el grupo en su conjunto (820) casi duplica el del grupo que le sigue inmediatamente (420, IES Lluís de Requesens), y consecuentemente los alumnos pudieron trabajar más secciones del PEL.
  - Ello sucedió sin que ninguna de las dos asignaturas viera afectado el tiempo disponible para el programa habitual de la asignatura.

# Uso del PEL

## Capítulo 3

- 3.1. Presentación
- 3.2. Interpretación de los datos
  - 3.2.1. Análisis empírico
    - Experimentadora 1
    - Experimentadora 2
    - Experimentadora 3
    - Experimentadora 4
    - Experimentadora 5
    - Experimentadora 6
    - Experimentadoras 7
    - Experimentadora 8
  - 3.2.2. Conclusiones del análisis
- 3.3. Comentario interpretativo global

### 3.1. Presentación

Este capítulo analiza el uso seguido por las experimentadoras en la implementación del PEL en sus clases. En concreto pretendemos descubrir:

- Qué secciones del PEL se han usado y por qué.
- Qué recorrido se ha seguido en la experimentación
- Qué actividades se han usado vinculadas con qué parte del PEL
- Qué valoración se ha hecho de cada sección y componente del PEL en concreto

Para llevar a cabo este trabajo, nos hemos basado en una metodología de análisis híbrida (cuantitativa y cualitativa) que contempla fases empíricas de extracción de datos (elicitación) y fases más interpretativas en las que, como su nombre indica, se interpreta de forma global los datos extraídos en la primera fase.

Los materiales objeto de estudio son los informes presentados mensualmente por las experimentadoras al equipo coordinador de diseño, en los que se describía de manera explícita el tipo de intervenciones realizadas con la finalidad de implementar gradualmente el PEL en cada grupo (ver anexos incluidos en esta memoria). Los informes respondían todos ellos a un mismo formato (el de un cuestionario semiestructurado) que recogía las siguientes preguntas:

1. **Núm. de intervención realizada** (a partir de 1, correlativamente).
2. **Duración de la misma** (en minutos de actividad en el aula).
3. **Parte o sección del PEL** trabajada (según el modelo de PEL usado, que presenta diferencias con el que se acreditó finalmente).
4. **Objetivos didácticos** de la intervención.
5. **¿Cómo se ha hecho?** Con una descripción más o menos detallada del proceso seguido.



6. **Reacciones del grupo:** aciertos, problemas. Con la síntesis de lo sucedido durante el desarrollo de la actividad.
7. **¿Qué material se ha usado?** Con la descripción e inclusión de los documentos que se hayan utilizado.
8. **Comentario general.** Anotaciones variadas.

El análisis de los datos se ha desarrollado, para cada uno de los informes presentados, según las fases que presentamos a continuación:

1. Hemos extraído fidedignamente las informaciones correspondientes a cada una de las cuestiones planteadas, en forma de listado, sin análisis interpretativo (análisis empírico). Ello se ha realizado para cada una de las experimentadoras y de los grupos que utilizaron el PEL.
2. Hemos elaborado una síntesis de la información más pertinente en forma de esquema. Éste recoge de manera más resumida los aspectos más destacables de la información reseñada en 1, y a partir de tres de las preguntas de origen: sección usada (núm. 3), actividad vinculada (5 y 7), valoración (6 y 8). Respecto al apartado correspondiente a '¿Qué material se ha utilizado?', solamente hemos recogido en nuestro análisis aquellas actividades vinculadas al PEL pero no pertenecientes a las ya propuestas en él, (o sea, tareas o propuestas externas: incluidas en la Guía para el docente o elaboradas por la misma experimentadora.).
3. Con el objetivo de tener una visión más clara y concisa de la información más destacable respecto al recorrido seguido en cada experimentación, presentamos la utilización del PEL de forma gráfica. Esta presentación gráfica da cuenta del recorrido exacto descrito por la experimentadora en los diferentes informes; ofrece un resumen de las informaciones extraídas de la pregunta segunda.
4. En interpretación final, de carácter global, recogemos de forma sucinta las cuestiones más significativas que han surgido del segundo análisis de los datos empíricos y que se reflejan en las fases 2 y 3 del análisis global: esquema de síntesis y presentación gráfica.

En este apartado hay que apuntar algunas incoherencias, que si bien no afectan el análisis final, sí deben contemplarse como variables que pueden modificarlo ligeramente. Las incongruencias que hemos detectado en los materiales objeto de estudio son:

- a) en los datos que poseemos no coincide en algunos casos el número de intervenciones que aducen las experimentadoras con el número de informes presentados (menos informes que número de intervenciones señaladas en el informe final);
- b) en algunos informes no aparecen respuestas concretas a cada una de las preguntas de partida; algunas de las respuestas se hallan, de forma más genérica, en el apartado correspondiente a "comentarios generales".

## 3.2. Interpretación de los datos

### 3.2.1. Análisis empírico

#### 1. Experimentadora 1 (G. O.)

##### *¿Qué secciones se han usado y por qué?*

1. Ninguna sección en la intervención nº 1. Descripción de la experimentación.
2. Cuestionario inicial alumno en la intervención nº 2, con el objetivo de iniciar la experimentación.
3. Test inicial 1 en la intervención nº 3 (no se especifica el objetivo).
4. Todas las secciones de forma general en la intervención nº 4, con el objetivo de tener una visión general de lo que es un PEL.
5. *Biografía* (“Qué sé hacer”), en la intervención nº 5. El objetivo es tomar conciencia de la esencia de las distintas destrezas y tomar conciencia de que también es necesario trabajar más a fondo las lenguas ambientales.
6. *Biografía* (“Qué sé hacer” + “Mis planes de aprendizaje”), y el trabajo del PEL y del Dossier en la intervención nº 6. El objetivo es comparar los conocimientos de cada aprendiz con los de los demás y “prever el futuro” (refleja aspectos de la “vida real”, es decir, que no se trata simplemente de un papel que hay que rellenar —trabajo con el dossier).
7. *Biografía* (“Mi manera de aprender”), en la intervención nº 7, con el objetivo de hacer descubrir a los alumnos algunos de los “truquillos” que utilizan los compañeros/as para estudiar.
8. *Biografía* en la intervención nº 8, con el objetivo de hacer descubrir a los alumnos algunos de los “truquillos” que utilizan los compañeros para estudiar (apartado “Mi manera de aprender”, igual que en la intervención nº 7).
9. Test final en la intervención nº 9, con el objetivo de rellenar el test.

##### *¿Qué recorrido se ha seguido en la experimentación?*

- Breve descripción e información sobre la experimentación.
- Inicio de la experimentación con la incorporación del cuestionario y del test inicial del aprendiz. Se informa al claustro del centro y a los padres de la experimentación.
- Presentación panorámica de todas las secciones del PEL, de manera global y general. Trabajo específico con el apartado “Mis lenguas” de la Biografía.
- En las dos intervenciones siguientes, la experimentadora se centra en el trabajo con la Biografía (con objetivos específicos distintos, como se refleja en la elicitación de la pregunta 1). En ambos casos ha seguido las instrucciones que aparecen en los enunciados del PEL.
- El siguiente paso consiste en el trabajo con el dossier, para lo cual la experimentadora aprovecha un intercambio organizado por la escuela con otra escuela en la Costa Azul francesa, es decir, a partir de una actividad “real”. Aprovecha el trabajo con el dossier para

preparar la actividad del intercambio. Leen en francés la parte del PEL correspondiente al dossier.

- Se regresa a la Biografía, a “Mi manera de aprender”, durante dos intervenciones seguidas.
- Se incorpora el test final.

### ***¿Qué actividades se vincularon con qué sección del PEL?***

- Un intercambio real entre alumnos españoles y franceses para el trabajo con el Dossier en la intervención nº 6.
- Un cuestionario sobre “Aprender a aprender” del mismo libro de texto para el paso hacia el trabajo con la Biografía, en la intervención nº 7 y 8. El trabajo con el libro de texto ha servido de enlace y puente al trabajo específico con el apartado “Mi manera de aprender” de la Biografía.
- El retomar una experiencia vivida en la escuela, una conferencia en francés, ayuda en la intervención 8 para concienciar a los alumnos de las dificultades que pueden aparecer a la hora de “escuchar”. A partir de esta actividad, se inicia el trabajo con los descriptores.
- Trabajo con certificados oficiales que poseen los alumnos para introducir el dossier y el significado de “Mis mejores trabajos”.

### ***¿Qué valoración se hizo de cada sección y componente?***

- Informe sobre la experimentación a los padres: positivo, evita posibles malos entendidos.
- Trabajo con la Biografía (apartado “Qué sé hacer”): valoración global positiva. Aspecto negativo: falta de tiempo. Comentario adicional: hay que programar muy bien las actuaciones para “no perder tiempo”.
- Trabajo con la Biografía (apartado “Mis planes de aprendizaje”): valoración positiva en tanto que se aprecia una conciencia por parte de los alumnos sobre el camino que todavía hay que recorrer. Comentario negativo: falta de tiempo.
- Trabajo con el dossier: valoración positiva en general. Comentario negativo: falta de tiempo
- Trabajo con la biografía (apartado “Mi manera de aprender”): Falta de tiempo.

**Síntesis**

Secciones trabajadas- según recorrido	Actividades vinculadas	Valoración	
		positiva	negativa
Cuestionario inicial.		Positiva	
Test inicial.			
Presentación global del PEL.			
Biografía (“Qué sé hacer?”).		Positiva	Falta de tiempo
Biografía (“Mis planes de aprendizaje”).		Concienciación por parte de los alumnos.	Falta de tiempo
+ dossier.	Intercambio real con alumnos franceses.		Falta de tiempo
Biografía (“Mi manera de aprender”).	Cuestionario “aprender a aprender”.		Falta de tiempo
Test Final.			

**Secciones trabajadas y recorrido experimentadora 1** (Actividades vinculadas)

- **Experimentadora 2 (A. C.)**

**¿Qué secciones se han usado y por qué?**

1. *Biografía* (globalmente) en la intervención nº 1, con el objetivo de introducir el PEL en general y sensibilizar al alumno respecto a la importancia de conocer y aprender lenguas, así como fomentar la toma de conciencia sobre el propio perfil lingüístico.
2. *Biografía* (“Mis lenguas” + “Descriptoros de comprender”), en la intervención nº 2, con el objetivo de introducir los descriptoros para fomentar en el alumno la toma de conciencia sobre sus niveles de competencia tanto en lenguas extranjeras como en las lenguas maternas.
3. *Biografía* (“Mis lenguas” + “Descriptoros de hablar y conversar”), en la intervención nº 3, con el objetivo de continuar con el trabajo con descriptoros iniciado en la segunda intervención.
4. *Biografía* (“Las otras lenguas”), en la intervención nº 4, con el objetivo de concienciar al alumnado sobre las lenguas que se hablan a nuestro alrededor.

5. *Biografía* (“Mi manera de aprender”), en las intervenciones nº 5 y 6, con el objetivo de concienciar al alumno de que la manera de aprender influye en el éxito del aprendizaje.
6. *Biografía* (“Fuera de clase”), en la intervención nº 7, con el objetivo de concienciar al alumno de cómo poder profundizar en su aprendizaje fuera de clase.
7. Trabajo global con “Otras lenguas” y “Mi manera de aprender”, en la intervención nº 8, con el objetivo de reflexionar sobre el trabajo realizado en sesiones anteriores.
8. *Biografía* (“Mis lenguas”), en la intervención nº 9, con el objetivo de hacer reflexionar sobre las lenguas que utilizan y hablan los alumnos.

### ***¿Qué recorrido se ha seguido en la experimentación?***

1. Presentación del PEL (en su esencia) a partir de la descripción de la Biografía, seguida por las demás partes. Seguidamente realización de la actividad 9 de la Guía para docentes, para introducir el apartado “Mis lenguas”. Trabajo en equipo con otra profesora del centro y comparación de resultados.
2. Continuación del trabajo con “Mis lenguas” e incorporación de los descriptores de comprensión, a partir de una lista más detallada en inglés, extraída de *The European Language Portfolio, a guide for teachers and teacher trainers*, que la profesora introduce oralmente (niveles A y B). Después de un trabajo individual, discusión en el grupo clase.
3. Continuación del trabajo con los descriptores, en este caso, de los correspondientes a hablar y conversar. En esta ocasión, la misma profesora elabora e introduce unas tarjetas con unas actividades determinadas correspondientes a los niveles A1 y A2, las primeras con las instrucciones en catalán, las segundas en inglés. Antes de introducir las tareas, da una pequeña explicación sobre el objetivo de las mismas. Los alumnos marcan trabajan con los descriptores correspondientes una vez finalizada la actividad.
4. Trabajo con el apartado de “Otras lenguas” de la Biografía, a partir de la actividad 10 de la Guía del docente (en inglés): *Find someone who...*
5. Seguidamente, introducción del apartado “Mi manera de aprender” de la Biografía, a partir de un listado de preguntas extraídas de un libro sobre aprender a aprender en inglés (no se especifica el título). Discusión conjunta al final de la sección.
6. El trabajo anterior sirve de base para introducir “Mi manera de aprender – fuera de clase”. Para ello se pide a los alumnos que piensen conjuntamente, y en inglés, en posibilidades de aprendizaje fuera del aula.
7. Se lleva a cabo un trabajo global con “Otras lenguas” y “Mi manera de aprender”, a modo de recordatorio. Para ello la profesora parte de las actividades que han realizado los alumnos durante las vacaciones, que ellos describen en inglés. No utiliza ningún material del PEL.
8. Se vuelve al apartado “Mis lenguas” de la Biografía, ya trabajado en intervenciones anteriores, pero esta vez de otra manera: esta intervención tiene lugar en la hora de tutoría y conjuntamente con otra profesora de otra lengua, el castellano.

### ***¿Qué actividades se vincularon con qué sección del PEL?***

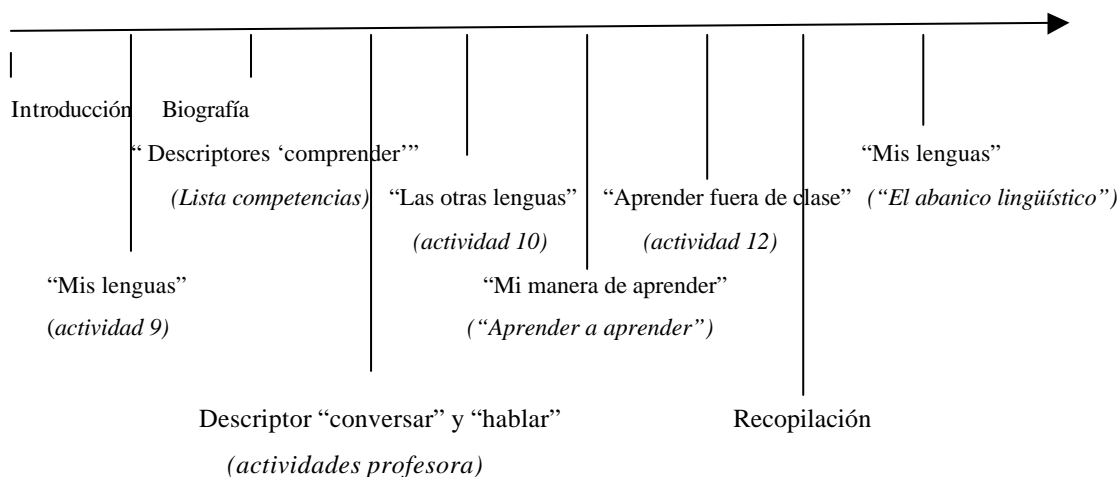
- Actividad 9 de la Guía, para la introducción del PEL a partir de la Biografía (apartado “Mis lenguas”). Trabajo individual y posteriormente en grupos.
- Lista detallada de los niveles de competencia A y B del *The European Language Portfolio, a guide for teachers and teacher trainers*, para la introducción de los descriptores del PEL español.
- Actividades elaboradas por la misma profesora (para hablar y conversar, niveles A1 y A2), como introducción al trabajo con los descriptores del PEL. Las actividades invitaban a reaccionar oralmente delante de una situación comunicativa.
- Actividad 10 de la Guía, en inglés y adaptada (*Find someone who...*) para la introducción del apartado “Otras lenguas” de la Biografía.
- Actividades de “aprender a aprender”, extraídas de un manual en inglés para este fin, como introducción al trabajo con el apartado “Mi manera de aprender”.
- Actividad 12 de la Biografía para el trabajo con “Mi manera de aprender” (fuera de clase).
- Ningún material para el trabajo global y a modo de repetición con “Otras lenguas” y “Mi manera de aprender”.
- Actividad “El abanico lingüístico”, de la Guía para el trabajo conjunto entre la experimentadora, de inglés, y otra profesora de castellano (en sesión de tutoría).

### ***¿Qué valoración se hizo de cada sección y componente?***

- Trabajo con la actividad 9 de la Guía y el apartado “Mis lenguas” de la Biografía: valoración positiva respecto a la utilidad. Problemas respecto al tiempo que ocupa una actividad de reflexión de estas características.
- Trabajo con descriptores para la comprensión: valoración positiva respecto al efecto en el alumnado (concienciación de los distintos niveles de competencia en las distintas lenguas). Valoración negativa respecto al ritmo lento que exige este tipo de trabajo. Se requiere demasiado tiempo.
- Trabajo con descriptores para hablar y conversar: más positivo que con los otros descriptores. Razones aducidas: motivación del alumnado, importancia del elemento reflexivo para la misma profesora. Problema del factor tiempo.
- Trabajo con “Otras lenguas” y actividad 10 de la Guía: valoración positiva.
- Trabajo con “Mi manera de aprender”: más positiva que el trabajo con descriptores. En general, se consideran más motivadores los apartados “Mis lenguas”, “Otras lenguas” y “Mi manera de aprender” que los descriptores.
- Trabajo con “Mi manera de aprender” (fuera de clase): actividad no muy motivadora.
- Trabajo conjunto sobre “Mis lenguas” en sesión de tutoría: muy interesante y fructífero, en tanto que se dispone de más margen de tiempo

**Síntesis**

Secciones trabajadas- según recorrido	Actividades vinculadas	Valoración	
		positiva	negativa
Presentación PEL.			Falta de tiempo
Biografía (“Mis lenguas”).	Actividad 9 de la guía.	Útil	Tiempo: lento
Descriptor “Comprender”.	Lista detallada de competencias A y B.	Positivo para el alumnado	Falta de tiempo
Descriptor “Conversar” y “Hablar”.	Actividades elaboradas por la profesora, nivel A1 y A2.	Más positivo que los otros: - motiva a los alumnos - importe para la reflexión del profesor	Falta de tiempo
Biografía (“Las otras lenguas”).	Actividad 10.	Positivo	
Biografía (“Mi manera de aprender”).	Actividad “aprender a aprender”.	Más positivo que con descriptores	
Biografía (“Mi manera de aprender fuera de clase”).	Actividad 12.		No muy motivador
Recopilación “Otras lenguas” y “Mi manera de aprender”.			
Biografía (“Mis lenguas”).	“El abanico lingüístico”.	Muy interesante y fructífero	

**Secciones trabajadas y recorrido de la experimentadora 2** (Actividades vinculadas)

- **Experimentadora 3 (C. E.)**

**¿Qué secciones se han usado y por qué?**

1. Breve introducción de la *Biografía* (“Mis lenguas”), en la intervención nº 1, con el objetivo de tomar conciencia de la riqueza lingüística y personal del entorno y de iniciar la discusión sobre el valor del plurilingüismo y sobre el uso que se hace de las lenguas que se conocen.

2. *Biografía* (“Mis lenguas” + “Qué sé hacer con mis lenguas”), en la intervención nº 2, con el objetivo de profundizar en la esencia del PEL y fomentar la conciencia sobre lo que el alumnado sabe hacer en una lengua extranjera.
3. *Biografía* (“Mis lenguas”, actividad de la Guía del docente), en la intervención nº 3, con el objetivo de aprovechar la numerosa asistencia a clase (de este día) para realizar una actividad de interacción oral.
4. *Biografía* (“Mis lenguas” y “Qué sé hacer con mis lenguas” ? Leer), en la intervención nº 4, con el objetivo de recoger la reflexión del juego de rol anterior. Hay un cambio de estrategia didáctica, por lo que se pasa de la página 4 a la 11.
5. *Biografía* (“Otras lenguas”), en la intervención nº 5, con el objetivo de continuar con el trabajo iniciado con “Mis lenguas”.
6. Continuación del trabajo con el apartado “Qué sé hacer” (Conversar), en las intervenciones 5 y 6, con el objetivo de completar una actividad de interacción oral elaborada por la experimentadora.
7. *Pasaporte* (“Mi perfil lingüístico”), en las intervenciones 5 y 6, con ningún objetivo concreto.
8. Trabajo con el dossier en la última intervención, sin ningún objetivo concreto.

### ***¿Qué recorrido se ha seguido en la experimentación?***

1. Se empieza con la encuesta inicial e inmediatamente después se pasa a describir el apartado “Mis lenguas” de la Biografía.
2. Continuación del trabajo iniciado e introducción del apartado “Qué sé hacer” de la Biografía.
3. Trabajo concreto con “Mis lenguas”, a partir de una actividad elaborada por la misma experimentadora, con la misma finalidad que la actividad 5 de la Guía del docente.
4. Continuación del trabajo con el apartado “Qué sé hacer”, centrándose en los descriptores de Leer.
5. Apartado “Otras lenguas”, como continuación del iniciado con “Mis lenguas”.
6. Nuevamente, trabajo con “Qué sé hacer” (Conversar), a raíz de una actividad de interacción oral elaborada por la misma experimentadora.
7. Introducción del pasaporte: “Mi perfil lingüístico” y “Mis experiencias lingüísticas y culturales”.
8. Elaboración del dossier como tarea final del trabajo con el PEL

### ***¿Qué actividades se vincularon con qué sección del PEL?***

- La encuesta inicial para iniciar a los alumnos en las actitudes y en el uso de las lenguas, en un debate sobre valores y uso de las lenguas y en el trabajo con “Mis lenguas” de la Biografía, con las instrucciones en inglés.
- Las mismas actividades de la Biografía (“Qué sé hacer”).



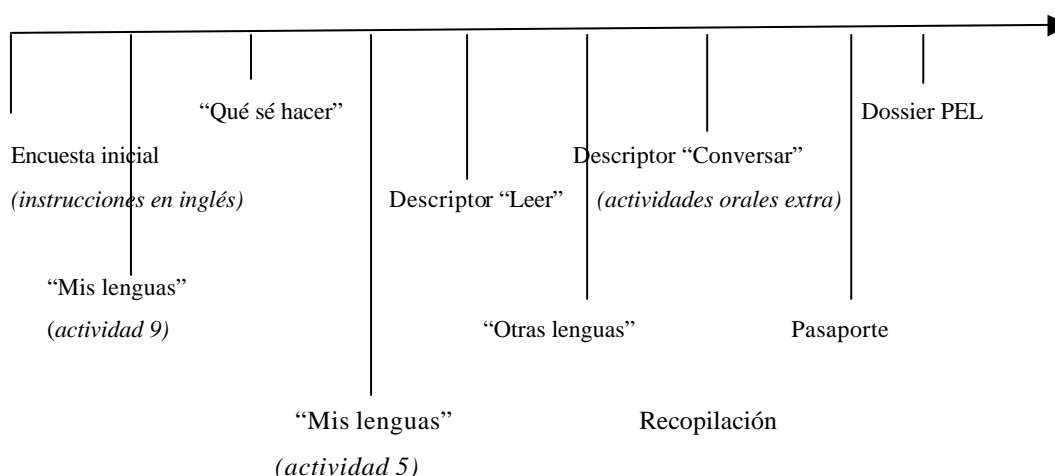
- Juego de rol, con la misma finalidad que la actividad 5 de la Guía (“Cómo se pronuncia”), como introducción al trabajo con “Mis lenguas”.
- Las propuestas del PEL para el trabajo con “Qué se hacer”. Explicaciones pertinentes por parte de la experimentadora sobre “skills” y “learning style”, a raíz del trabajo realizado.
- Actividades del mismo PEL para “Otras lenguas”.
- Actividades extra de interacción oral como introducción a los descriptores de “Qué sé hacer” (Conversar).
- Actividades del PEL para el trabajo con el Pasaporte (“Mi perfil lingüístico” y “Mis experiencias lingüísticas y culturales”).
- Elaboración del Dossier.

### *¿Qué valoración se hizo de cada sección y componente?*

- Trabajo con la encuesta inicial: positiva en tanto que desencadena curiosidad.
- Trabajo con la primera parte de “Mis lenguas”. Valoración muy positiva sobre todo por la discusión que ha generado la incertidumbre sobre la lengua de uso para la realización de la tarea del PEL. Positivo el hecho de trabajarlo directamente en inglés y conducir la discusión, también en inglés (los alumnos la perciben como parte del contenido de clase). Valoración negativa: baja asistencia del alumnado. Problemas logísticos.
- Trabajo con “Qué sé hacer”: problemática en cuanto al hecho de que se necesita tiempo para que los alumnos comprendan lo que tienen que hacer. Muy positiva por la discusión participativa que fomenta (en general, todo el PEL). Es algo “de lo que realmente pueden hablar”, que les ataña muy directamente.
- Trabajo con el juego de rol (para “Mis lenguas”): se valora la actividad de “éxito total” por la implicación de los alumnos, así como su participación activa. Importante: todo se lleva a cabo en inglés!!!
- Continuación del trabajo con descriptores (“Qué sé hacer”): Problemática en cuanto que la versión inglesa contiene demasiadas connotaciones negativas. La manera como la experimentadora enfoca el trabajo hace, sin embargo, que la actividad sea motivadora y se perciba de forma positiva. ATENCIÓN: ¡Las discusiones que se inician son siempre en inglés!!
- “Otras lenguas”: algunos problemas con la comprensión de las instrucciones pero participación activa.
- “Qué sé hacer” (Conversar): relajante (los alumnos ya están familiarizados con los descriptores).
- Trabajo con el Pasaporte (“Mi perfil lingüístico” y “Mis experiencias lingüísticas y culturales”): difícil el primero (la dificultad la ofrece la correspondencia entre las fichas por destrezas y las tablas de lenguas). El segundo apartado no ofrece problemas; es más motivador.

**Síntesis**

Secciones trabajadas- según recorrido	Actividades vinculadas	Valoración	
		positiva	negativa
Encuesta inicial.	Instrucciones en inglés	Desencadena curiosidad.	
Biografía (“Mis lenguas”).		Muy positiva: - discusión por la lengua en la que se hará.	Baja asistencia (problemas logísticos).
Biografía (“Qué sé hacer”).		Muy positiva: - discusión participativa.	Falta de tiempo.
Biografía (“Mis lenguas”).	Actividad 5	Éxito total: - implicación alumnos - todo en inglés	
Descriptor “Leer”.		Motivador	Demasiadas connotaciones negativas en la versión inglesa
Biografía (“Otras lenguas”).		Participación activa	Comprensión de las instrucciones.
Descriptor “Conversar”.	Actividad extra de interacción oral	relajante	
Pasaporte (“Mi perfil lingüístico” y “Mis experiencias lingüísticas y culturales”).		El 2º es más motivador.	El 1er apartado es difícil.
Dossier PEL.	“El abanico lingüístico”		

**Secciones trabajadas y recorrido experimentadora 3** (Actividades vinculadas)

- **Experimentadora 4 (C. H.)**

**¿Qué secciones se han usado y por qué?**

1. *Biografía* (“Mis lenguas”), en la intervención nº 1, con el objetivo de presentar el PEL y de hacer reflexionar al alumnado sobre su perfil lingüístico.

2. *Biografía* (“¿Qué puedo hacer?” ? “Hablar”), en la intervención nº 2, con el objetivo de hacer reflexionar sobre la competencia que han adquirido los alumnos y sus metas en las diversas lenguas.
3. *Biografía* (“¿Qué puedo hacer?” ? “Escribir”), en la intervención nº 3, con el objetivo de enseñar a autoevaluar la competencia del alumnado al escribir sobre temas de actualidad y sobre su competencia escrita en general.
4. *Biografía* (“Otras lenguas” y “¿Qué puedo hacer?” ? “Hablar”), en la intervención nº 4, con el objetivo de hacer reflexionar sobre el plurilingüismo y sobre la competencia de los alumnos en “hablar”.
5. *Biografía* (“Mi manera de aprender”), en la intervención nº 5, sin especificación de objetivo concreto.
6. *Biografía* (“Mi manera de aprender” ? “Fuera de clase”) en la intervención nº 6.
7. *Biografía* (“Mis planes de aprendizaje”), en la intervención nº 7.
8. *Biografía* (“¿Qué expresiones he aprendido?”), en la intervención nº 8.
9. *Biografía* (“Qué puedo / sé hacer”), en la intervención nº 9 y 10, con el objetivo de volver a trabajar con descriptores (el segundo grupo: lenguas extranjeras y ambientales), en una intervención con los descriptores de lenguas extranjeras, en la otra con los de lenguas ambientales.
10. El *Pasaporte* e introducción al trabajo con el *Dossier*, en la intervención nº 11, con el objetivo de hablar sobre la utilidad del PEL.

### ***¿Qué recorrido se ha seguido en la experimentación?***

1. Se rellenan primero los datos del Pasaporte para dar paso al trabajo con la *Biografía* (“Mis lenguas”). Se utiliza la versión inglesa del PEL. Explicaciones pertinentes por parte de la experimentadora.
2. *Biografía* (“¿Qué puedo / sé hacer” ? “Hablar”). Para la introducción de este apartado, se utiliza un juego de funciones y discursos (*board game*).
3. *Biografía* (“¿Qué puedo / sé hacer” ? “Escribir” / “Escuchar”). Se aprovecha una unidad sobre ecología para escribir una redacción sobre el *Prestige*. Una vez corregida la redacción, se pasa a comentar el proceso de escritura de forma global y breve.
4. *Biografía* (“Otras lenguas” y “¿Qué puedo / sé hacer” ? “Hablar”).
5. *Biografía* (“Mi manera de aprender”), a partir de un cuestionario *Test you aptitude for learning a foreign language*, extraído de *The Sunday Magazine*.
6. *Biografía* (“Mi manera de aprender” ? “Fuera de clase”): contactos personales y trabajo individual. A parte del material del PEL, se usa una hoja adaptada de *Natural English (How to learn English faster)*, donde también aparece este aspecto. Asimismo, se insta al alumnado a elaborar un diario de aprendizaje.
7. *Biografía* (“Mis planes de aprendizaje”), siguiendo el trabajo iniciado con anterioridad.
8. Trabajo con “¿Qué expresiones he aprendido”, a partir de la elaboración del diario de aprendizaje.

9. Reiteración del trabajo con todos los descriptores “Qué puedo / sé hacer” de la Biografía, de lenguas específicas y ambientales (en todas las competencias), tanto para lenguas extranjeras como ambientales.
10. Finalmente, introducción del Pasaporte y del Dossier.

### ***¿Qué actividades se vincularon con qué sección del PEL?***

- Para sensibilizar al alumno sobre su perfil lingüístico, se llevan a cabo unas sesiones previas de sensibilización sobre lenguas, con un par de textos, un vídeo sobre Gales y el galés en las escuelas, otro vídeo sobre el inglés y una redacción sobre el plurilingüismo.
- Una actividad de funciones y discursos (*board game*), elaborada por la misma experimentadora para la introducción de la sección “¿Qué puedo hacer?” (Hablar) de la Biografía.
- Una redacción sobre un tema de actualidad para el trabajo con “¿Qué puedo hacer?” (Escribir) de la Biografía. Escalas del PEL pero también del Dialang (del Marco Común Europeo de Referencia) para el trabajo con “Escuchar”, así como escalas generales del PEL suizo.
- Actividad nº 10 de la Guía del docente (“Encuentra a alguien que ...”), adaptada por la experimentadora, para el trabajo con “Otras lenguas”. Para el trabajo con “¿Qué puedo hacer?” (Hablar), instrucciones de cómo realizar una exposición oral de tres minutos, del grupo de Bergen (Proyecto *Can do*).
- Introducción de un cuestionario *Test you aptitude for learning a foreign language*, extraído de *The Sunday Magazine*, para presentar la sección “Mi manera de aprender” de la Biografía. También se introducen una serie de estrategias de aprendizaje de un libro de texto.
- Los mismos cuestionarios del PEL para el trabajo con “Mi manera de aprender” (“Fuera de clase”).
- Un vídeo subtulado en inglés para la introducción de la sección “Mis planes de aprendizaje”.
- La elaboración de un diario de aprendizaje para el trabajo con “Mi manera de aprender” (“Fuera de clase” y “¿Qué expresiones he aprendido?”).
- Las tablas de descriptores del PEL para el trabajo con los mismos. Utilización de dos lenguas vehiculares: catalán e inglés.
- Presentación escrita del PEL en inglés para el trabajo con el Pasaporte y el Dossier.

### ***¿Qué valoración se hizo de cada sección y componente?***

- Trabajo en la primera sesión con “Mis lenguas”, valoración muy positiva aunque algunos alumnos no entienden bien la razón de todo. Mejor recepción por parte de los alumnos de 4º de ESO que los de bachillerato. Proceso lento.
- Trabajo con la Biografía (¿”Qué puedo hacer?” ? “Hablar”): positiva. Problemas con la formulación de los descriptores de las lenguas ambientales.

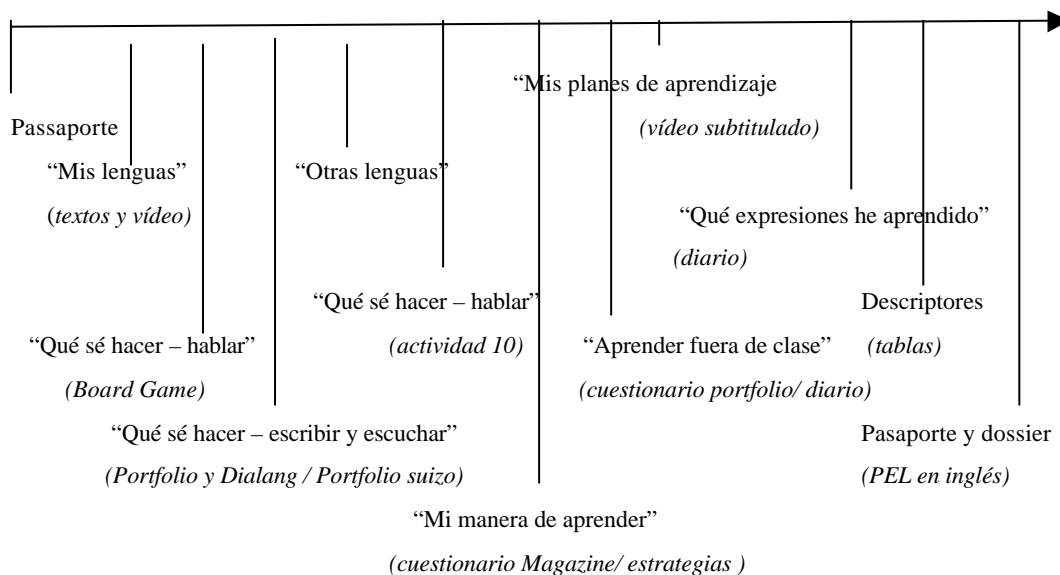
- Trabajo con la Biografía (¿"Qué puedo hacer?" ? "Escribir"): valoración positiva, en cuanto la actividad sirve para focalizar los problemas y las necesidades de los alumnos. En algunos descriptores, falta de transparencia, lo que hace emerger la necesidad de volver a trabajar con ellos. "Escuchar": experiencia muy laboriosa por el hecho de haber incorporado mucha información previa.
- Trabajo con "Otras lenguas" de la Biografía: caótico por la misma discusión a la que incita este apartado. Trabajo con "Hablar": no muy positiva porque al alumnado no le gusta hablar en público. En general: problemas para encontrar el punto justo en los descriptores.
- Trabajo con "Mi manera de aprender" de la Biografía: falta de tiempo.
- Trabajo con "Mi manera de aprender" ? Fuera de clase": es necesario trabajar esta sección varias veces a lo largo del curso. Falta de tiempo para trabajarlo a fondo. La valoración es, sin embargo, muy positiva, en cuanto que se considera la sección más motivadora y más creativa.
- "Mis planes de aprendizaje": trabajo muy motivador y positivo.
- Trabajo con "¿Qué expresiones he aprendido": reacción pobre por parte de los alumnos.
- Trabajo reiterado con descriptores (el grupo de descriptores específicos: lenguas extranjeras y lenguas ambientales): más sencillo que la primera vez, en tanto que los alumnos ya conocen el mecanismo.
- Introducción al trabajo con el Pasaporte y el Dossier: experiencia positiva, pero falta de tiempo para terminar el trabajo comenzado.

### Síntesis

Secciones trabajadas- según recorrido	Actividades vinculadas	Valoración	
		positiva	negativa
Pasaporte.			
Biografía ("Mis lenguas").	Textos y vídeo sobre Gales.	Muy positivo.	Proceso lento.
Biografía ("Qué sé hacer"). "Hablar".	Board game.	Positiva.	Formulación descriptores de lenguas ambientales.
Biografía ("Qué sé hacer"). "Escribir" y "Escuchar".	Redacción y Dialang Portfolio suizo.	Sirve para focalizar los problemas y necesidades de los alumnos.	Falta de transparencia en algunos descriptores. "escuchar": muy laborioso
Biografía ("Otras lenguas").			Discusión caótica
Biografía ("Qué sé hacer") "Hablar".	Actividad 10.		- Al alumnado no le gusta hablar en público. -Descriptores.
Biografía ("Mi Manera de aprender").	Cuestionario de <i>The Sunday Magazine</i> . Estrategias de aprendizaje		Falta de tiempo.
Biografía ("Mi Manera de aprender fuera de clase").	Cuestionario del portfolio. Elaboración de un diario.		Falta de tiempo.
Biografía ("Mis planes de	Vídeo subtulado.	Muy positivo:	

aprendizaje”).		motivación.	
“¿Qué expresiones he aprendido?”.	Elaboración de un diario.		Reacciones pobres de los alumnos.
Todos los descriptores (“Qué sé hacer”).	Tablas de descriptores.		
Pasaporte y dossier.	Presentación escrita del PEL en inglés.		

### **Secciones trabajadas y recorrido experimentadora 4** (Actividades vinculadas)



### **1. Experimentadora 5 (M. C.)**

#### **¿Qué secciones se han usado y por qué?**

1. *Biografía* (“Mis lenguas” ? versión inglesa en todas las intervenciones), en la intervención nº 1, con el objetivo de favorecer la reflexión sobre las lenguas que utiliza cada alumno tanto en el ambiente familiar como en el aula.
2. *Biografía* (“¿Qué puedo hacer ¿?”), en la intervención nº 2, con el objetivo de continuar con el trabajo iniciado anteriormente y de familiarizar al alumno con los niveles de competencia (Comprensión escrita).
3. *Biografía* (“¿Qué puedo hacer?”), en la intervención nº 3, con el objetivo de familiarizar más al alumno con los niveles de competencia (Comprensión oral).
4. *Biografía* (“¿Qué puedo hacer?”), en la intervención nº 4, con el objetivo de familiarizar más al alumno con los niveles de competencia (Expresión hablada e interacción oral).
5. *Biografía* (“¿Qué puedo hacer?”), en la intervención nº 5, con el objetivo de familiarizar más al alumno con los niveles de competencia (Expresión escrita).
6. *Biografía* (“Cómo me siento”), en la intervención nº 6, con el objetivo de ayudar al alumno aquello que más le atrae y por qué de una lengua, ya sea materna o extranjera o de su entorno.

7. *Biografía* (“Cómo hablan otros mis lenguas”), en la intervención nº 7, con el objetivo de fomentar actitudes positivas respecto a las diferentes lenguas del entorno.

### ***¿Qué recorrido se ha seguido en la experimentación?***

1. Como introducción, la Biografía (apartado “Mis lenguas”: dónde, cómo las uso y cómo las aprendí). Se habla en general de estos apartados antes de rellenar los cuestionarios.
2. Como continuación, el trabajo con el apartado “¿Qué puedo hacer ....?”. Se inicia rellenando las tablas correspondientes a “Comprender”, en la versión inglesa.
3. Continuación del trabajo con el apartado “¿Qué puedo hacer?”, focalizado más, en cada una de las sesiones, en comprensión oral, expresión oral e interacción oral.
4. Continuación del trabajo con el apartado “¿Qué puedo hacer?”, esta vez centrado en expresión escrita.
5. Trabajo con el apartado “Cómo me siento”.
6. Trabajo con el apartado “Cómo hablan otros mis lenguas”, a partir de un trabajo previo de sensibilización.

### ***¿Qué actividades vinculadas con qué sección del PEL?***

- Los cuestionarios del PEL para el trabajo con el apartado “Mis lenguas” de la Biografía.
- La actividad 5 de la Guía para la introducción al trabajo con los descriptores. Las tablas de descriptores en la versión inglesa para el trabajo con el apartado “Qué puedo hacer...”. Se utiliza el catalán para resolver problemas. Presentación de situaciones concretas (de simulación) para introducir los descriptores.
- Presentación de diversas grabaciones a distintos niveles y descripción de anécdotas en inglés sobre temas de tiempo libre, familia, etc. Como introducción al trabajo con los descriptores de comprensión oral.
- La actividad 5 de la Guía para la introducción al trabajo con los descriptores de expresión oral e interacción oral.
- Introducción de actividades reales de escritura (escribir una carta, un comentario, una crítica, etc.) como actividades previas para rellenar los descriptores de expresión escrita.
- El recuadro del PEL para el trabajo con “Cómo me siento”.
- El recuadro del PEL para el trabajo con “Cómo hablan otros mis lenguas”. Como introducción, se invita al alumno a pensar en casos concretos próximos a él.

### ***¿Qué valoración se hizo de cada sección y componente?***

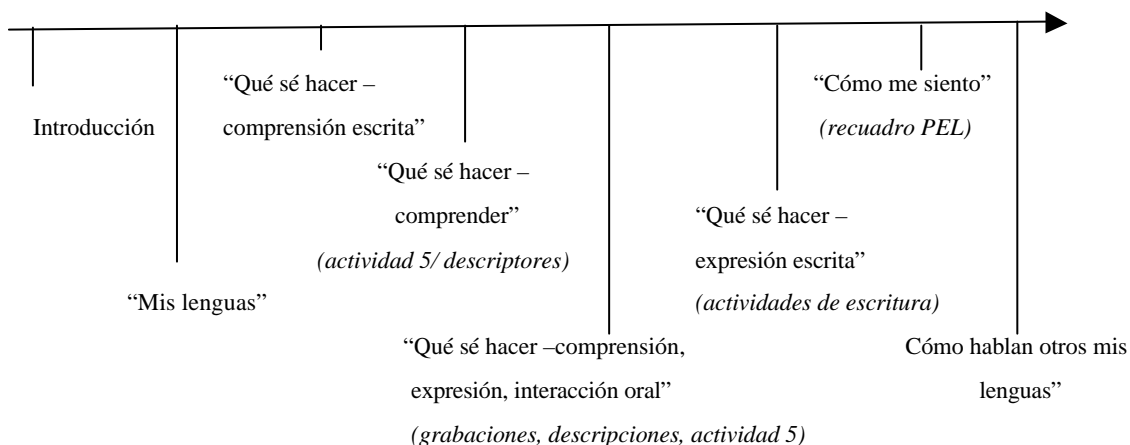
- Trabajo con “Mis lenguas”: valoración positiva; algunos alumnos participan más que otros. Falta de tiempo y presión de exámenes para trabajar este apartado a fondo.
- Trabajo con las tablas de descriptores (Comprensión escrita): reacción positiva por parte de los alumnos, gracias sobre todo al trabajo previo con situaciones concretas (de simulación), realizado por la experimentadora. Se detecta la necesidad de trabajar los descriptores en más sesiones. En general, falta de tiempo.

- Trabajo con las tablas de descriptores (Comprensión oral, expresión e interacción orales): en general, valoración positiva. Falta de tiempo.
- Trabajo con las tablas de descriptores (Expresión escrita): muy positiva. Buena reacción por parte de los alumnos, útil para trabajar temas de tipo cultural y las diferencias entre ciertas maneras de conducta de los distintos países. Algunos problemas con la formulación de descriptores. Como en los otros casos, falta de tiempo.
- Trabajo con el apartado “Cómo me siento”: muy motivador y positivo.
- Trabajo con el apartado “Cómo hablan otros mis lenguas”: lúdico y muy agradable. Problema con la integración de este tipo de actividades al ritmo de clase.

### *Síntesis*

Secciones trabajadas- según recorrido	Actividades vinculadas	Valoración	
		positiva	negativa
Introducción a la biografía.	Instrucciones en inglés.		
Biografía (“Mis lenguas”).	Cuestionario PEL.	Positiva.	-Falta de tiempo. -Presión de exámenes.
Biografía (“Qué sé hacer – comprensión escrita”).		Reacción positiva de los alumnos por las actividades previas de la experimentadora.	Falta de tiempo.
Biografía (“Qué sé hacer – comprender”).	Actividad 5. Tablas de descriptores.	Positivo.	Falta de tiempo.
Biografía (“Qué sé hacer – comprensión, expresión e interacción oral”).	Grabaciones. Descripción de anécdotas. Actividad 5.	Positivo.	Falta de tiempo.
Biografía (“Qué sé hacer – expresión escrita”).	Actividades de escritura.	Muy positiva: -buena reacción alumnos -útil para trabajar temas de tipo cultural.	Formulación de descriptores. Falta de tiempo.
“Cómo me siento”.	Recuadro del PEL.	Muy positivo y motivador.	
“Cómo hablan otras personas mis lenguas”.	Recuadro del PEL.	Lúdico y muy agradable.	



**Secciones trabajadas y recorrido experimentadora 5** (Actividades vinculadas)

- **Experimentadora 6 (E. P.)**

**¿Qué secciones se han usado y por qué?**

1. *Biografía* (general) y *Dossier* en la intervención nº 1, con el objetivo de presentar los materiales y explicar en qué consiste la experimentación.
2. Paralelamente, en otro grupo (grupo de bachillerato), *Pasaporte*, con el objetivo de presentar la experimentación a partir del documento más simple del PEL.
3. *Biografía* ("Abanico lingüístico"), en la intervención nº 2 (en los dos grupos), con el objetivo de fomentar la conciencia sobre las lenguas que aprenden o han aprendido y de dar a conocer al grupo la diversidad de biografías lingüísticas.
4. *Pasaporte* y *Dossier*, en la intervención nº 3 (grupo de ESO), con el objetivo de crear el hábito de conservar los productos escritos que impliquen creatividad.
5. *Biografía* ("¿Qué puedo hacer?"), en la intervención nº 4, con el objetivo de experimentar el protocolo de los descriptores.

**¿Qué recorrido se ha seguido en la experimentación?**

1. Presentación general de la Biografía y el Dossier, aprovechando los últimos minutos de clase (grupo de ESO). Elaboración del "Perfil lingüístico" del Pasaporte (grupo de bachillerato).
2. Biografía lingüística a partir de la elaboración individual de la actividad del "Abanico lingüístico".
3. Introducción del Pasaporte y trabajo específico con el Dossier.
4. Trabajo con los descriptores de comprender y leer para lenguas ambientales.

**¿Qué actividades se vincularon con qué sección del PEL?**

- El mismo material del PEL para la presentación general y para el trabajo con el Pasaporte ("Perfil lingüístico", con los baremos en un transparencia).

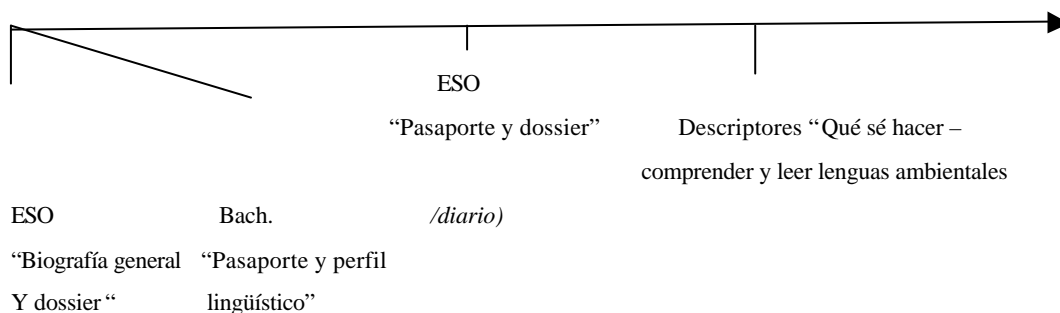
- El “abanico lingüístico” para la introducción al trabajo con la Biografía, apartado “Mis lenguas”.
- Elaboración de un diario (redacción y edición) para los servicios educativos del Periódico para la introducción del Dossier. Autoevaluación argumentada del producto.
- Las actividades del PEL para el trabajo con descriptores para lenguas ambientales (comprender y leer), precedida de la lectura de un texto complejo.

### *¿Qué valoración se hizo de cada sección y componente?*

- Muy buena acogida de la presentación de los materiales en el grupo de ESO. Actitud más “neutra” en el grupo de bachillerato respecto al Pasaporte.
- Elaboración del “abanico lingüístico”: actividad muy motivadora. Ayuda claramente a despertar la conciencia lingüística.
- Valoración muy positiva de la actividad de elaboración de un diario, menos positiva la elaboración del Dossier. Problemas con el tratamiento de los baremos del pasaporte y por falta de muestras para aprender a autoevaluarse. Es importante que el trabajo con el PEL vaya precedido o acompañado por una actividad creativa que motive a los alumnos.
- Valoración positiva en el trabajo con descriptores. Se resalta la necesidad de que el trabajo con el PEL sea transversal en todas las lenguas.

### *Síntesis*

Secciones trabajadas- según recorrido	Actividades vinculadas	Valoración	
		positiva	negativa
Biografía general Grupo ESO: Presentación biografía y dossier Grupo bach.: Pasaporte Elaboración perfil lingüístico.	Material PEL	ESO: muy buena acogida	
Biografía: “Abanico lingüístico”.	“Abanico lingüístico”	-Actividad muy motivadora -Ayuda a despertar conciencia lingüística	-
Grupo ESO: Pasaporte y dossier.	diario	Elaboración del diario	No tan positivo la elaboración dossier. Problemas baremo pasaporte. Falta de muestras de autoevaluación.
Biografía descriptores (“Qué sé hacer –comprender y leer lenguas ambientales”).		Positivo	

**Secciones trabajadas y recorrido experimentadora 6** (Actividades vinculadas)

- **Experimentadoras 7 (A.M. / P.R.)**

**¿Qué secciones se han usado y por qué?**

1. Reparto de las carpetas y comentario del contenido del PEL en la intervención nº 1, con el objetivo de familiarizar al alumno con el material.
2. Biografía (“Mis lenguas”), en la intervención nº 2, con el objetivo de iniciar el trabajo con la Biografía a partir de una reflexión personal sobre las propias experiencias lingüísticas.
3. Biografía (“Otras lenguas”), en la intervención nº 3, con el objetivo de iniciar al alumno en la concienciación acerca de la existencia de otras lenguas de su entorno.
4. Biografía (“Mis lenguas”), en la intervención nº 4, con el objetivo de concienciar al alumno de que las lenguas que habla y conoce forman parte de su ser en el mundo y que cuantas más lenguas conoce más ventanas abiertas tiene a ese mundo.
5. Biografía (“Otras lenguas”), en la intervención nº 5, con el objetivo de profundizar en la concienciación de la existencia de otras lenguas.
6. Biografía (“Mi manera de aprender”), en la intervención nº 6, con el objetivo de fomentar la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje y enseñar a averiguar lo que cada uno es capaz de entender de una lengua desconocida.
7. Biografía (“Mis lenguas”), en la intervención nº 7, con el objetivo: fomentar en el alumno la conciencia sobre las lenguas que maneja.
8. Biografía (“Mi manera de aprender”) en la intervención nº 8, con el objetivo de fomentar nuevamente la conciencia sobre la manera de aprender.
9. Biografía (“¿Qué puedo hacer...?”) en la intervención nº 9, con el objetivo de enseñar a los alumnos a autoevaluarse en las habilidades de comprensión.
10. Biografía (“¿Qué puedo hacer...?” ? continuación), en la intervención nº 10, con el objetivo de enseñar a los alumnos a autoevaluarse en las habilidades de comprensión.
11. Biografía (“¿Qué puedo hacer...?” ? continuación), en la intervención nº 11, con el objetivo de enseñar a los alumnos a autoevaluarse en las habilidades de comprensión (Leer).
12. Biografía (“¿Qué puedo hacer...?” ? continuación), en la intervención nº 12, con el objetivo de enseñar a los alumnos a autoevaluarse en las habilidades de producción (Conversar).

13. Biografía (“¿Qué puedo hacer...?” ? continuación), en la intervención nº 13, con el objetivo de enseñar a los alumnos a autoevaluarse en las habilidades de comprensión (Escuchar).
14. Biografía (“Mis lenguas”), en la intervención nº 14, con el objetivo de suscitar en los alumnos la satisfacción que produce el hecho de conocer varias lenguas.
15. Biografía (“¿Qué puedo hacer...?” ? lenguas ambientales), en la intervención nº 15, con el objetivo: enseñar a los alumnos a autoevaluarse en sus niveles de competencia en lenguas ambientales.
16. Biografía (“¿Qué puedo hacer...?” ? nuevamente lenguas extranjeras), en la intervención nº 16, con el objetivo de profundizar en la autoevaluación.

### ***¿Qué recorrido se ha seguido en la experimentación?***

1. Reparto y descripción del material.
2. Trabajo con el apartado “Mis lenguas” de la Biografía, después de dictar las preguntas de la actividad 9 de la Guía.
3. Trabajo con “Otras lenguas” de la Biografía.
4. Se retoma el trabajo con “Mis lenguas”, esta vez a partir de las actividades del mismo PEL.
5. A continuación, se profundiza en el apartado “Otras lenguas”.
6. Trabajo con “Mi manera de aprender” de la Biografía, a partir de la actividad del “Texto incomprensible” de la Guía.
7. Se vuelve a “Mis lenguas”, para profundizar en este apartado. Finalmente, y como fin de esta parte, los alumnos escriben una redacción (en castellano e inglés) sobre “Mis lenguas”, un trabajo altamente satisfactorio.
8. Se retoma el apartado “Mi manera de aprender”, para profundizar en él, a partir de una actividad de lluvia de ideas.
9. Trabajo con los descriptores de comprensión durante tres intervenciones seguidas.
10. Trabajo con los descriptores de habilidades de productivas (“Conversar”).
11. Se retoma el trabajo con los descriptores de comprensión (“Escuchar”).
12. Nuevamente se vuelve al trabajo con el apartado “Mis lenguas” a partir de una actividad de clase.
13. Trabajo con descriptores de lenguas ambientales.
14. Vuelta al trabajo con descriptores de lenguas extranjeras, a partir de la comparación con los de las lenguas ambientales.

### ***¿Qué actividades se vincularon con qué sección del PEL?***

- Actividad 9 de la Guía para la introducción al trabajo con “Mis lenguas”.
- Actividad 10 (“Busca a alguien que...”) de la Guía para el trabajo con el apartado “Otras lenguas”.

- Las propuestas en el PEL para el trabajo concreto con “Mis lenguas”.
- Para la profundización en el trabajo con “Otras lenguas”, nuevamente se recogen los resultados de la actividad 10 de la Guía.
- Actividad 8 de la Guía (“Texto incomprensible”) para la introducción al trabajo con “Mi manera de aprender”.
- Actividad “El abanico lingüístico” para profundizar en el apartado “Mis lenguas”.
- Lluvia de ideas y a continuación la hoja 11 de la Biografía con la lectura de las ideas de otros aprendices para la segunda parte del trabajo con “Mi manera de aprender”.
- Debate acerca de las diferencias entre los niveles de competencia como iniciación al trabajo con los descriptores de comprensión (en inglés y castellano).
- Trabajo de comprensión general con una cinta del libro de texto.
- Trabajo con un texto escrito concreto para introducir los descriptores de “Leer”.
- Debate sobre la guerra de Irak para la introducción de los descriptores de “Conversar”.
- Visualización de tres vídeos cortos para la introducción de la autoevaluación en comprensión oral.
- Trabajo con la canción “Imagine” de John Lennon, para volver a retomar el tema de “Mis lenguas”.
- Audición radiofónica para la introducción al trabajo con los descriptores de lenguas ambientales.
- Hojas del PEL para el segundo trabajo con descriptores.

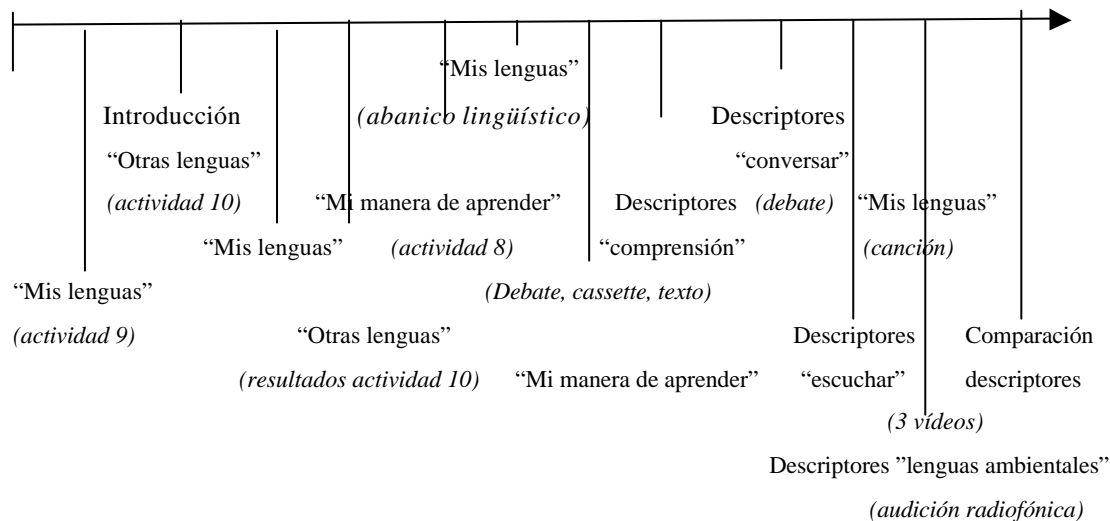
### *¿Qué valoración se hizo de cada sección y componente?*

- Valoración positiva del primer “encuentro” con el material del PEL, sobre todo por el hecho de tratarse de un material “personal”.
- Reacción muy entusiasta por parte de los alumnos ante el trabajo inicial con “Mis lenguas”, sobre todo por el intercambio oral de las experiencias lingüísticas de cada uno.
- La misma valoración que en las anteriores intervenciones: muy positiva.
- Segundo trabajo con “Mis lenguas”: resulta una actividad interesante.
- Profundización en el apartado “Otras lenguas”: muy positiva en tanto que ya se denota en el alumnado una actitud abierta hacia las otras lenguas.
- Trabajo con “Mi manera de aprender”: también muy motivadora.
- Segundo trabajo con “Mis lenguas”: muy motivador gracias, sobre todo, a la elaboración del propio abanico lingüístico (actividad de la Guía).
- Segundo trabajo con “Mi manera de aprender”: motivador porque es un trabajo creativo.
- Trabajo con los descriptores de comprensión: motivadora para los alumnos porque, según ellos, su autoevaluación es altamente satisfactoria.
- Trabajo con los descriptores de “Escuchar”: los alumnos se autoevalúan demasiado alto.

- Trabajo con los descriptores de “Leer”: problemas con la formulación de los descriptores de “Comprender” de lenguas ambientales.
- En general, problemas de tiempo en el trabajo con descriptores.
- Trabajo con descriptores de comprensión oral: muy motivador.
- Valoración también muy positiva del trabajo con la canción ‘Imagine’ para volver a tratar el tema de ‘Mis lenguas’.
- Valoración del último trabajo con descriptores: se detecta una cierta tendencia por parte de los alumnos a sobre valorarse.

### Síntesis

Secciones trabajadas- según recorrido	Actividades vinculadas	Valoración	
		positiva	negativa
Reparto y descripción del material		Material personal	
Biografía (“Mis lenguas”)	Actividad 9	Entusiasmo por intercambio oral de las experiencias	
Biografía (“Otras lenguas”)	Actividad 10	Muy positiva	
Biografía (“Mis lenguas”)		Actividad interesante	
Biografía (“Otras lenguas”)	Resultados actividad 10	Actitud abierta hacia otras lenguas	
Biografía (“Mi manera de aprender”)	Actividad 8	Muy motivadora	Formulación de descriptores Falta de tiempo
Biografía (“Mis lenguas”)	“Abanico lingüístico”	Muy motivador por la elaboración del propio abanico	
Biografía (“Mi manera de aprender”)		Trabajo creativo	
Descriptores de “Comprensión”	Debate Cassette Texto concreto	Motivador, autoevaluación satisfactoria	
Descriptores de “Conversar”	Debate guerra Irak		
Descriptores de “Escuchar”	3 vídeos cortos	Muy motivador	Los alumnos se autoevalúan demasiado alto
Biografía (“Mis lenguas”)	Canción	Muy positiva	
Descriptores “lenguas ambientales”	Audición radiofónica		Tiempo
Descriptores de “lenguas extranjeras” comparación con “lenguas ambientales”			Los alumnos tienden a sobrevalorarse

**Secciones trabajadas y recorrido experimentadoras 7** (Actividades vinculadas):

- **Experimentadora 8 (E. G.)**

**¿Qué secciones se han usado y por qué?**

1. *Pasaporte*, en la intervención nº 1, con el objetivo de dar a conocer el PEL y de aprender a delimitar lo que el alumno sabe de las lenguas.
2. *Biografía* ("Comprender"), en la intervención nº 2, con el objetivo de fomentar en los alumnos una capacidad analítica y una conciencia de aprendizaje.
3. *Biografía* ("Conversar"), en la intervención nº 3, con el objetivo de continuar con el trabajo iniciado con los descriptores de comprensión.
4. *Biografía* ("Leer"), en la intervención nº 4, con el objetivo de continuar con el trabajo iniciado con los descriptores para adquirir conciencia de los niveles de competencia.
5. *Biografía* ("Escribir"), en la intervención nº 5, con el objetivo de continuar con el trabajo iniciado con los descriptores para adquirir conciencia de los niveles de competencia.
6. Actividad de la Guía del docente "El texto incomprensible", en la intervención nº 6, con el objetivo de analizar la reacción ante una situación de lectura en LE después de haber trabajado con los descriptores.
7. *Biografía* ("Cómo me siento"), con el objetivo de analizar las reacciones de los alumnos después del trabajo con descriptores y de una experiencia de intercambio.
8. *Biografía* ("Otras lenguas"), con el objetivo de continuar con el trabajo iniciado con "Cómo me siento".

**¿Qué recorrido se ha seguido en la experimentación?**

1. Presentación del Pasaporte para la introducción del trabajo con el PEL.
2. Trabajo con el apartado de "Comprender" de la Biografía.

3. Continuación del trabajo con descriptores: “Conversar”.
4. Continuación del trabajo con descriptores: “Leer”
5. Continuación del trabajo con descriptores: “Escribir”
6. Actividad de la guía “El texto incomprensible”
7. Trabajo con “Cómo me siento” de la Biografía.
8. Trabajo con “Otras lenguas” de la Biografía.

### ***¿Qué actividades se vincularon con qué sección del PEL?***

- “Mis experiencias lingüísticas” para el primer trabajo con el PEL (Pasaporte). Lenguas de uso: francés y catalán.
- Las tablas de “Comprender” en francés y catalán para el primer trabajo con la Biografía, así como material audio de manuales de francés como lengua extranjera de la experimentadora.
- Las tablas de “Conversar” en francés y catalán, así como la colaboración de alumnas nativas para evidenciar que “no lo saben todo”.
- Trabajo con textos incorporados por la misma experimentadora como introducción al trabajo con los descriptores de “Leer”.
- Trabajo con muestras de textos escritos y tablas de descriptores de la Biografía para “Escribir”.
- Actividad de la guía “El texto incomprensible”, para evaluar el trabajo realizado con los descriptores.
- Debate en el grupo clase sobre situaciones donde se hablan varias lenguas u otras distintas al del alumno, como introducción al trabajo con el apartado “Cómo me siento” de la Biografía. Material del PEL “Cómo me siento” y “Cómo hablan otros mis lenguas”.
- El material del PEL para el trabajo con “Otras lenguas”.

### ***¿Qué valoración se hizo de cada sección y componente?***

- Valoración positiva del trabajo con “Mis experiencias lingüísticas”.
- Valoración también positiva del trabajo con los descriptores de “Comprender”, a pesar del tiempo que se requiere para la explicación de los mismos.
- El segundo trabajo con descriptores se perfila mucho mejor que el primero, debido a la familiaridad con ellos.
- Problemas con la comprensión de los descriptores en general.
- Valoración más positiva del trabajo con los descriptores de “Escribir”: los alumnos conocen mejor el funcionamiento y son creativos a la hora de inventar situaciones adecuadas a cada uno de ellos.
- Valoración positiva respecto al trabajo con “El texto incomprensible”; quizás duración de la actividad no adecuada (demasiado larga.).

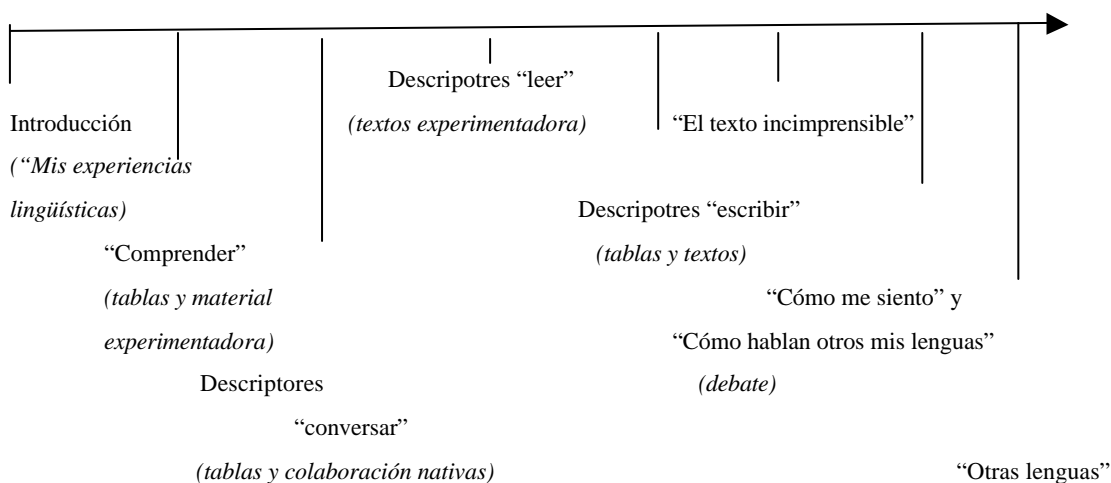


- Debate poco profundo en el apartado “Cómo me siento”.
- Valoración “neutra” para el trabajo con “Otras lenguas”: en general, los alumnos no acaban de entender el sentido del trabajo con el PEL.

**Síntesis**

Secciones trabajadas- según recorrido	Actividades vinculadas	Valoración	
		positiva	negativa
Presentación pasaporte e introducción al PEL	“Mis experiencias lingüísticas”	Positivo	
Biografía (“Comprender”)	Tablas de “comprender” y material audio de la experimentadora	Positivo	Tiempo
Descriptor “Conversar”	Tablas de conversar y colaboración alumnas nativas	Mejor que el anterior	Comprensión descriptores
Descriptor “Leer”	Textos de la experimentadora		
Descriptor “Escribir”	Muestra de textos escritos Tablas de descriptores	Mas positivo: Los alumnos conocen el funcionamiento y son creativos	
“El texto incomprensible”		Positiva	Demasiado larga
Biografía “Cómo me siento” y “cómo hablan otros mis lenguas”	Debate		Poco profundo
Biografía (“Otras lenguas”)			Valoración neutra Los alumnos no acaban de ver el sentido del PEL

**Secciones trabajadas y recorrido experimentadora 8** (Actividades vinculadas)



### 3.2.2. Conclusiones del análisis empírico

A tenor de los datos elicitados y su primer análisis cuantitativo, podemos deducir las siguientes conclusiones:

1. La sección “Biografía”, con sus diversos subapartados, se erige en todos los casos como el eje central del trabajo con el PEL. Efectivamente, esta sección parece ofrecer una base sólida y coherente sobre la que trabajar las restantes. El Pasaporte y el Dossier, excepto en un caso, se incorporan a partir de un trabajo previo con la Biografía, un trabajo que tiene también la función de sensibilizar al alumno respecto a la esencia del PEL.
2. Centrándonos en la Biografía, apreciamos un uso diversificado de los distintos apartados que la componen. El uso que se hace de ellos es, de mayor a menor, el siguiente:
  1. Mis Lenguas: “En qué lenguas me comunico”
  2. Paralelamente Mis Lenguas: “Qué sé hacer con mis lenguas “
  3. Mis lenguas: “Cómo hablan otros mis lenguas”
  4. Otras lenguas
  5. Mi manera de aprender: “Cómo aprendo”
  6. Mi manera de aprender: “Qué hago para aprender fuera de clase”
  7. Paralelamente Mi manera de aprender: “Qué quiero saber hacer en cada lengua”
  8. Mis Lenguas: “Cómo hablan otras personas mis lenguas”
  9. Mi manera de aprender: “Qué he aprendido y qué me ayudó a aprenderlo”
3. De este listado hay que destacar el protagonismo de los apartados “Mis lenguas” y “Qué sé hacer ...”, lo que explica también una cierta predilección por la incorporación de la actividad complementaria “Mi abanico lingüístico”, en el primer caso, y “El texto incomprensible” en el segundo.
4. Siguiendo con las actividades complementarias que se contemplan en la Guía para el docente, las más utilizadas son las siguientes, en orden descendente: “Mi abanico lingüístico”, “El texto incomprensible” y “Busca a alguien que ...”. De las restantes, solamente aparece un uso restringido de “Jugamos a detectives”, “Mis mejores trabajos” y “Cómo se pronuncia”.
5. En muchos casos, las actividades que preceden al trabajo con los distintos apartados del PEL han sido elaboradas por las mismas experimentadoras. En su elaboración se denota una intención expresa de hacer comprensible el PEL al alumnado.
6. En todos los casos se aprecia una intención clara de integrar el trabajo con el PEL en las actividades de aprendizaje propias de la clase de lengua, es decir, de integrar el PEL dentro de la dinámica normal. Parece que la finalidad de este procedimiento es, por un lado, la de acercar más rápidamente el PEL a los alumnos y, por otro, el de no interrumpir el ritmo de la clase.
7. La valoración general es positiva. Esta valoración hace referencia al objetivo pedagógico que persigue el PEL: la toma de conciencia por parte del alumno del propio proceso de aprendizaje. En el alumnado, según percepción de las experimentadoras, el trabajo con el PEL es motivador y creativo.

8. Existen, sin embargo, aspectos negativos respecto a su implementación que merecen atención:

- En algunos casos, los alumnos no entienden el objetivo de la incorporación del trabajo con el PEL. Según opinión de las experimentadoras, ello se debe a la poca familiaridad que aquellos tienen con este tipo de planteamientos.
- El trabajo con el PEL requiere una disposición de tiempo que a veces es difícil de equilibrar con el programa. De ahí la aparición de numerosas alusiones a “la falta de tiempo”.
- La formulación de descriptores resulta en algunos casos confusa. En general, el trabajo con descriptores necesita de unas explicaciones previas que pueden llegar a ser muy exhaustivas.

### 3.3. Comentario interpretativo global

Del análisis realizado así como del conjunto de conclusiones extraídas del mismo y listadas en el apartado anterior, interpretamos en primer lugar la importancia de que la incorporación del trabajo con el PEL esté sujeto al ritmo de la clase y se integre en él. Se trata de una preocupación constante que aparece reiteradamente en los distintos informes. Ello explica, desde nuestro punto de vista, el hecho de que la sección “Biografía” se erija como eje central del trabajo con el PEL. La Biografía es sin duda la parte más formativa del PEL, lo que explica que sea más fácilmente integrable.

Esta misma preocupación explica asimismo el esfuerzo constante por incorporar el trabajo con el PEL de una manera coherente, es decir, relacionado con alguna actividad de aprendizaje de la lengua meta de la clase. Las valoraciones más positivas son aquellas en las que el PEL se trabaja como continuación de una actividad de clase “normal” o como detonante de la misma. Parece que, en caso contrario, los alumnos no entienden la esencia y el sentido del PEL ? o entienden que están haciendo otra cosa distinta, no relacionada con la clase.

Por otro lado, es evidente que la elaboración del PEL requiere una disposición de tiempo que es difícil de equilibrar si no se llega a la integración mencionada. Sin embargo, en uno de los casos, en los que precisamente aparece una valoración más positiva, el hecho de tratar el PEL de forma transversal (varias lenguas, ambientales y extranjeras) en las tutorías se manifiesta como un buen procedimiento metodológico. En este sentido, es interesante ahondar en la función de las tutorías, una función que es en principio formativa.

Otro aspecto a tener en cuenta, estrechamente relacionado con lo apuntado acerca de las tutorías y el valor formativo del PEL, es que para que éste llegue a entenderse debería formar parte de un proyecto de centro, o por lo menos de etapa, que velara por una integración coherente (e incluso interdisciplinaria) del PEL. Quizás este aspecto no se manifieste explícitamente pero las opiniones recogidas en los informes apuntan hacia esta interpretación.

En cualquier caso, y a pesar de los aspectos negativos apuntados, el PEL se manifiesta, en un principio, como un instrumento útil sobre todo para fomentar en el alumno la toma de conciencia sobre las lenguas y su aprendizaje. En este sentido, cabe destacar la importancia de algunos apartados de la Biografía como “Mis lenguas” o “Cómo hablan otros mis lenguas”. Pensemos que se trata de cuestiones con las que se pueden identificar fácilmente los alumnos de secundaria, sobre todo “Mis lenguas”; efectivamente, son ámbitos relacionados con su vida cotidiana y con una realidad que les es muy cercana.

Ello no es extensible a otros apartados que, si bien también son cercanos al alumnado, no son comprendidos de la misma manera. Un ejemplo es el apartado en el que aparecen los descriptores “Qué sé hacer con mis lenguas”. Respecto a este hecho hay que señalar, así lo apuntan las mismas experimentadoras, que se trata de un tipo de abstracción a la que los alumnos, por regla general, no están acostumbrados. De esta afirmación se deriva una última: El trabajo con el PEL necesita no sólo tiempo sino también la incorporación de actividades de clase acordes con la esencia y la concepción del mismo.

# Actitudes, creencias y conocimientos del aprendiz

## Capítulo 4

- 4.1. Presentación
- 4.2. Actitudes, motivación y creencias.
  - 4.2.1. Actitudes hacia el plurilingüismo y la diversidad lingüística.
  - 4.2.2. Actitudes hacia la diversidad cultural.
  - 4.2.3. Actitudes hacia el aprendizaje de lenguas.
  - 4.2.4. Creencias sobre el aprendizaje de lenguas.
- 4.3. Metodología
  - 4.3.1. Sujetos
  - 4.3.2. Tratamiento experimental
  - 4.3.3. Datos empíricos: instrumentos y recogida de datos
- 4.4. Resultados
  - 4.4.1. Comparación cuantitativa
  - 4.4.2. Comparación cualitativa
- 4.5. Discusión

### 4.1. Presentación

Iniciamos este capítulo con una presentación de los objetivos específicos del estudio en relación con el impacto sobre las *actitudes, creencias y conocimientos* del alumnado (actitudes plurilingües del aprendiz ideal), a los que sigue una descripción de la metodología utilizada en el mismo para el análisis de dichos datos. A continuación se presentan las hipótesis que se barajaban al inicio de la investigación, que se discuten a la luz de los resultados obtenidos.

Nos centramos en los datos recogidos a partir del instrumento de evaluación del *Test sobre el plurilingüismo* (presentado en el capítulo 1º, p. 27), que analiza las actitudes, creencias y conocimientos del alumnado experimental del PEL sobre el plurilingüismo y el aprendizaje de lenguas, al inicio del curso 2002-03, antes de empezar a trabajar con el PEL, y al final del mismo curso, después de haber realizado la experimentación. A partir de estos resultados, analizamos los cambios que ha causado la vivencia educativa de la experiencia del PEL e interpretamos el papel que puede jugar el PEL en la formación de los valores, las creencias y las actitudes sociolingüísticas.

### 4.2. Actitudes, motivación y creencias

El análisis de las actitudes, motivación y creencias en relación con las lenguas es un aspecto importante de la investigación sobre adquisición y aprendizaje que se enmarca dentro del estudio de las *diferencias individuales* que se dan en dichos procesos, especialmente cuando tienen lugar en contextos formales académicos. El presente estudio se plantea a partir del siguiente constructo: identifica 4 ámbitos de actitudes y creencias que se suponen a todo

ciudadano o ciudadana europeos y, por tanto, aprendiz de lenguas, inmerso/a en una sociedad plurilingüe, a saber:

- El plurilingüismo y los prejuicios contra acentos y dialectos
- La diversidad cultural
- Las actitudes hacia el aprendizaje de lenguas
- Las creencias sobre el aprendizaje de lenguas

Estos cuatro ámbitos están representados en las diferentes afirmaciones del *Test sobre el plurilingüismo*, tal como muestra la siguiente tabla.

Distribución de las preguntas según los cuatro ámbitos de actitudes y creencias

Actitudes y creencias	Preguntas	Total
i Actitudes hacia el plurilingüismo y los prejuicios contra acentos y dialectos.	1,3,5,6,7,8	6
ii Actitudes hacia la diversidad cultural.	14,15,19	3
iii Actitudes hacia el aprendizaje de lenguas	2,4,13,17, 18	5
iv Creencias sobre el aprendizaje de lenguas	10, 11, 12, 16, 20.	6

De esto modo, el test constituye una descripción esquemática del ciudadano europeo o del aprendiz adolescente de secundaria cuya actitud hacia el plurilingüismo y las variedades lingüísticas, la diversidad cultural y el aprendizaje de lenguas fueran óptimos. Este conjunto de actitudes permitiría asimismo al sujeto una integración eficaz en la sociedad y el mundo profesional, inmersos en un proceso de globalización de la economía a escala internacional. A partir de establecer dicha descripción modelica, el análisis mide los diversos grados de cambio experimentado por los sujetos del estudio a partir de la incidencia del trabajo en el aula con el PEL.

Así pues, a continuación se describe el aprendiz con el grado óptimo de cambio, y que, por tanto, al contestar el *Test sobre el plurilingüismo* obtendría la puntuación máxima. Se trata de una descripción del aprendiz 'modelo' sobre el plurilingüismo, la diversidad cultural y el aprendizaje de lenguas.

#### 4.2.1. Actitudes hacia el plurilingüismo y la diversidad lingüística

El aprendiz ideal (que ha mejorado al 100%) reivindica una sociedad y una Europa plurilingües. Comprende que todas las lenguas son importantes: las propias, las de los países vecinos fronterizos, la lingua franca actual (inglés) o otra lengua minoritaria. Al mismo tiempo, entiende que no sólo la variedad estándar de las lenguas ha de ser aceptable y aceptada, porque dentro de los parámetros del plurilingüismo todas las lenguas son iguales.

Otra cuestión es que el uso y/o las decisiones políticas hayan llevado a la imposición de una variedad por encima de otras y que esta variedad elegida o afortunada se erija como estándar para todos y que, por tanto, reciba el respaldo administrativo y un grado de normativización (ortografía, morfología, terminología, etc.) superior o más sistemático que el que reciben las

variedades no estándar. Por tanto, una variedad de acentos y dialectos nativos y no-nativos es aceptada por nuestro aprendiz ideal. Además, atendiendo a criterios de adquisición de lenguas, sabe que no puede ni debe esperarse que los hablantes no-nativos lleguen a un techo de competencia igualable al nativo, en las circunstancias más generalizadas de aprendizaje de lenguas. Ni debe exigirse dichos niveles a sí mismo, al aprender otras lenguas, ni debe esperarlo de los demás. Es en este sentido que deberán comprenderse las respuestas positivas y negativas que aparezcan en la tabla anterior en el primer ámbito.

Las preguntas del test tabulan dichas actitudes son:

- (1) *Me gusta oír mi lengua hablada por personas con acento extranjero.*
- (3) *Es una pena que haya tantos sistemas de escritura diferentes (árabe, chino, ruso, griego); sería mejor unificarlos.*
- (5) *No vale la pena aprender una lengua que hablan pocas personas.*
- (6) *Si aprendo inglés quiero pronunciar como los británicos, con el acento correcto de toda la vida y no como los americanos.*
- (7) *Es una lata que cada país tenga una lengua diferente, porque crea muchos problemas.*
- (8) *Me molesta oír hablar la lengua con acentos extranjeros fuertes y raros porque estropean la lengua.*

#### **4.2.2. Actitudes hacia la diversidad cultural**

En relación con la diversidad cultural, el aprendiz ideal es sensible al hecho de que las diferentes lenguas translucen diferentes culturas y de que la aceptación de la diversidad lingüística facilita, por una parte, la aceptación de las diversas culturas, además de fomentar una aproximación más simbiótica, integrada y satisfactoria y 'feliz' con las diversas culturas. Desde diferentes posiciones se ha correlacionado el interés por las lenguas y sus culturas con una facilidad para el aprendizaje lingüístico, tipificada como "motivación integradora" en contraposición a la "motivación instrumental" (Schumann 1978 y Gardner 1985).

En definitiva, desde una perspectiva europea, se trata de saber que la diversidad cultural europea se nutre de lenguas y culturas establecidas en el continente desde hace miles de años, pero también de lenguas y culturas nuevas, de pueblos que sólo recientemente viven en él como consecuencia de movimientos migratorios de diferente índole, y que seguirán haciéndolo, provenientes de culturas ajenas a la tradición europea. Dado que dicha diversidad es un activo de Europa y que queremos y debemos conservarla, se trata de reconocer todas estas lenguas y culturas.

Las preguntas que en el test tabulan dichas actitudes son las siguientes:

- (14) *Aprender una lengua nueva me permite ver el mundo de otra manera.*
- (15) *Hablar la lengua de otra gente me permite comprender mejor su cultura (literatura, cine, tradiciones).*
- (19) *Me gusta oír como hablan entre ellos los extranjeros aunque no los entienda.*

#### **4.2.3. Actitudes hacia el aprendizaje de lenguas**

El aprendiz ideal tiene un concepto del hablante plurilingüe que se nutre de los postulados anteriores y que, por tanto, concibe un hablante con múltiples grados de competencia en las

diferentes lenguas que conoce, generalmente vinculados con los usos para los que las necesite. En consecuencia, no se plantea solamente “dominar lenguas” sino también aproximarse a lenguas y culturas diversas, en una relación de sensibilidad, cortesía y empatía con sus gentes, propia de una visión amplia del mundo, lo que a menudo implicará diferentes grados de dominio, en la mayoría de las ocasiones muy alejados del nivel de un nativo o un casi-nativo. En cualquier caso, entiende que el plurilingüismo es una riqueza y habrá participado de programas de movilidad desde la escuela. Estará preparado para la movilidad en la universidad, el prácticum profesional y los estudios de tercer grado. Podrá trabajar en situaciones de intercambio internacional y seguirá programas de educación a lo largo de la vida, en los cuales las lenguas son un elemento clave.

Las preguntas que en el test tabulan dichas actitudes son las siguientes:

- (2) *Si fuera posible querría estudiar otra lengua nueva en el Instituto.*
- (4) *Si hiciera un viaje a Marruecos me gustaría poder saludar, dar las gracias en la lengua del país y otras pequeñas cosas como esas*
- (13) *Disfruto cuando descubro las reglas y la estructura de una lengua nueva.*
- (17) *Ahora no puedo pero cuando sea mayor pienso aprender otra lengua durante mi tiempo libre.*
- (18) *Aunque no los entienda, me gusta leer y pronunciar los carteles y los anuncios en otras lenguas.*

#### **4.2.4. Creencias sobre el aprendizaje de lenguas**

El aprendiz ideal tiene sus propias ideas sobre la adquisición de lenguas: lo que funciona, es eficaz o “es bueno” y lo que no funciona o no “es bueno”. Así, por ejemplo, sabe que conocer una lengua no es saber su gramática, sino que consiste en saber utilizarla para comunicarse en contextos particulares (con destinatarios, propósitos, géneros, etc.) o que las lenguas también se pueden aprender bien de mayores, incluso mejor según los contextos escolares; o que la inmensa mayoría de la población las aprende sin ser superdotados, cuando el programa educativo es sólido, como sucede en otros países europeos y en tantos colegios internacionales. También entiende que los conocimientos y habilidades se transfieren de unas lenguas a otras y que hay aprendizajes realizados en una lengua que aportan conocimientos o destrezas que pueden ser útiles para aprender otros idiomas.

Las preguntas que en el test tabulan dichas creencias son las siguientes:

- (9) *Las lenguas sólo se aprenden bien si se aprenden en la infancia.*
- (10) *Es bueno aprender una lengua nueva aunque sólo sea para comprenderla y leerla.*
- (12) *Saber más de una lengua ayuda a aprender otras.*
- (11) *Para aprender una lengua se ha de ir al país donde se habla.*
- (16) *Para aprender lenguas, o se tiene un algo especial o no hay manera.*
- (20) *Para aprender una lengua lo más importante es respetar las reglas gramaticales (gramática, pronunciación, ortografía).*

No se nos escapa la dificultad que este último ámbito supone para un adolescente de nuestro sistema escolar —lo cual se ha visto confirmada por los resultados obtenidos (ver 4.4.). Creemos que las ideas que imperan en nuestra comunidad sobre el aprendizaje de lenguas son a menudo erróneas o simplistas. En primer lugar porque a menudo se coge el todo por la parte, y en segundo lugar porque la realidad de las políticas y prácticas educativas de nuestro



contexto no han constituido hasta ahora ejemplos de “buenas prácticas” en los que las creencias sociales sobre las lenguas pudieran fundamentarse correctamente. Muchos años de verdades parciales y resultados insuficientes en el sistema educativo (y en los sistemas alternativos que presumiblemente debieran paliar los resultados de dichos sistemas ? pero en cambio los perpetúan y alimentan? ) no permiten generar una visión clara sobre cómo se aprenden lenguas en nuestra sociedad.

### 4.3. Metodología

La investigación que se desprende del proceso experimentador seguido se enmarca dentro del paradigma de investigación etnológica descriptiva, que procede a partir de hipótesis sobre procesos y el consiguiente resultado del análisis de datos empíricos sobre dichos procesos. Por tanto, los datos empíricos obtenidos según el procedimiento descrito más abajo se han analizado siguiendo tanto métodos cuantitativos como cualitativos. Dichos datos han sido recogidos por las experimentadoras, según el modelo de investigación-acción, común en la investigación sobre aprendizaje de lenguas en el aula Allwright (1983).

En cuanto al diseño de la investigación, sigue los parámetros de investigaciones quasi-experimentales, con pre-test y post-test de los grupos analizados, administrados antes y después de un tratamiento. Los resultados obtenidos de la comparación del test inicial y final permiten obtener datos sobre el número de sujetos experimentales en los cuales se da algún tipo de cambio en relación con los parámetros identificados más arriba: se identifica si la puntuación comparativa obtenida aumenta, se mantiene igual o disminuye. La investigación probará la hipótesis nula: o sea, si, tal como se postula en el 4.2, creemos que con el trabajo con el PEL el alumnado cambiará positivamente, en el sentido de que mejorará sus actitudes y refinará sus creencias sobre las lenguas y su aprendizaje, se establece la hipótesis nula de que el trabajo con el PEL no cambia las actitudes y creencias, y se comprueba si los datos nos la confirman o invalidan.

Procedamos a la descripción de los sujetos de la investigación, el tratamiento experimental que se les aplica, los datos empíricos que se recogen del mismo, y su análisis:

#### 4.3.1. Sujetos

La siguiente tabla permite apreciar la distribución del perfil de sujetos válidos de la experimentación por niveles educativos, por lenguas y por distribución geográfica según centro educativo y número de experimentadoras (exp.). Son sujetos válidos aquellos que han cumplimentado los tests que el diseño incluye, el inicial y el final. Asimismo aparecen en la tabla dos grupos de control con un asterisco, pues al haber cumplimentado sólo los tests finales y no los iniciales, los grupos intactos se cuentan también entre los no válidos<sup>1</sup>. Finalmente, un grupo de alumnos que ha utilizado el PEL en inglés y en español, con dos experimentadoras, una para cada lengua, aparece entre paréntesis y se contabiliza sólo una vez.

---

<sup>1</sup> Los sujetos no válidos para el informe son de todas formas interesantes para otro tipo de estudio.

## Sujetos experimentales válidos por centro, nivel y lengua

	1 ESO 0 gp	2 ESO 1 gp	3 ESO 5 gp	4 ESO 2 gp	1 BA 1 gp	2 BA 3 gp	TOTAL
<b>Catalán</b> Exp.= 1 IES La Garriga			24		21		45
<b>Español</b> Exp.=1IES BCN-Maragall			16				16
<b>Francés</b> Exp.=2 IES Alella,Mataró			21	15			36
<b>Inglés</b> Exp.= 5 IES BCN-Maragall, BCN-Montbau, BCN-Vila de G., Alella, Molins, Tarragona		18	12 15* 42* (16)	19		8 14	71
<b>TOTAL</b>	0		73	34	21	20	150
			57*				57*

## 4.3.2. Tratamiento experimental

El tratamiento en esta investigación incluye elementos comunes para todas las docentes experimentadoras y elementos particulares que deben tenerse en cuenta en algunos casos. Los elementos comunes son:

1. Las instrucciones recibidas del equipo de diseño.
2. La información y las sugerencias contenidas en los materiales didácticos entregados por el equipo de diseño: el material dirigido al aprendiz (el *PEL*) y el documento básico dirigido al profesorado (la *Guía didáctica del PEL*).

Los elementos específicos son las propuestas de desarrollo de la experimentación, citadas en el primer capítulo, que permiten adaptar el plan general de experimentación a las circunstancias específicas de cada centro. En relación con estos elementos específicos, hay que recordar que, tal como se ha descrito en los capítulos 1, 2 y 3, la experimentación con el PEL ha sido semiguiada por parte del equipo de diseño: “Semiguiada” tiene aquí el sentido de que, si bien las docentes experimentadoras han recibido los elementos comunes que se acaban de citar, han recibido también indicaciones de incluir en sus planes de experimentación y en las recogidas de datos nuevas ideas o elementos adiciones que consideraran oportunos y que permitieran enriquecer el proceso y sus resultados. En efecto, el documento inicial de trabajo rezaba lo siguiente:

Como se desprende de los objetivos, el diseño y la experimentación del proyecto, este PEL de secundaria es un proyecto ambicioso y abierto, que necesitará variados tipos de actividades, materiales y documentos de apoyo para el profesor que más adelante lo vaya a aplicar al aula. En consecuencia, es un objetivo secundario —pero no por eso menos importante— que de la experimentación del PEL pueda surgir un primer grupo de materiales y propuestas de trabajo. En principio, entonces, estamos abiertos a la aportación que cada uno pueda hacer en este sentido, según sus posibilidades y voluntad.

Dicha especificidad ha resultado en los diferentes planes de experimentación (ver capítulo 3 para la concreción de cada uno de ellos). Todo ello implica, sin duda, que los resultados que se presentan en estos últimos capítulos deberían interpretarse a la luz de la concreción de cada plan experimental de centro.

### 4.3.3. Datos empíricos: instrumentos y recogida de datos

Los instrumentos para la recogida de datos consisten en el mencionado *Test de actitudes*. Como se presenta en las instrucciones (ver capítulo 1, pág. 28), este test se administra al inicio y al final de la experimentación y consiste en una batería de 20 afirmaciones relacionadas con las actitudes y las creencias especificadas más arriba, que se supone que el alumnado PEL desarrollará y sobre las que la investigación se propone recabar información.

En relación con las 20 preguntas, además de la adscripción a uno de los cuatro ámbitos, se da otra diferencia de diseño: 10 preguntas se formulan en positivo, las (1),(2),(4), (10), (12), (13), (14), (15), (18), (19), y requieren asimismo respuestas positivas; y 10, las (3), (5), (6), (7), (8), (9), (11), (16), (17) y (20), se formulan en negativo y requieren respuestas negativas. A continuación aparece la clasificación de las preguntas por ámbitos según estén formuladas en *positivo* (marcadas con +) o en *negativo* (marcadas con ? ):

- Actitudes hacia el plurilingüismo y la diversidad lingüística:
  - (1) *Me gusta oír mi lengua hablada por personas con acento extranjero +*
  - (3) *Es una pena que haya tantos sistemas de escritura diferentes (árabe, chino, ruso, griego); sería mejor unificarlos. ?*
  - (5) *No vale la pena aprender una lengua que hablan pocas personas. ?*
  - (6) *Si aprendo inglés quiero pronunciar como los británicos, con el acento correcto de toda la vida y no como los americanos. ?*
  - (7) *Es una lata que cada país tenga una lengua diferente, porque crea muchos problemas. ?*
  - (8) *Me molesta oír hablar la lengua con acentos extranjeros fuertes y raros porque estropean la lengua. ?*
- Actitudes hacia la diversidad cultural:
  - (14) *Aprender una lengua nueva me permite ver el mundo de otra manera. +*
  - (15) *Hablar la lengua de otra gente me permite comprender mejor su cultura (literatura, cine, tradiciones). +*
  - (19) *Me gusta oír como hablan entre ellos los extranjeros aunque no los entienda. +*
- Actitudes hacia el aprendizaje de lenguas:
  - (2) *Si fuera posible querría estudiar otra lengua nueva en el Instituto. +*
  - (4) *Si hiciera un viaje a Marruecos me gustaría poder saludar, dar las gracias en la lengua del país y otras pequeñas cosas como esas +*
  - (13) *Disfruto cuando descubro las reglas y la estructura de una lengua nueva. +*
  - (18) *Aunque no los entienda, me gusta leer y pronunciar los carteles y los anuncios en otras lenguas. +*
  - (17) *Ahora no puedo pero cuando sea mayor pienso aprender otra lengua durante mi tiempo libre ?*
- Creencias sobre el aprendizaje de lenguas:
  - (10) *Es bueno aprender una lengua nueva aunque sólo sea para comprenderla y leerla. +*
  - (12) *Saber más de una lengua ayuda a aprender otras. +*

- (9) *Las lenguas sólo se aprenden bien si se aprenden en la infancia. ?*  
 (11) *Para aprender una lengua se ha de ir al país donde se habla. ?*  
 (16) *Para aprender lenguas, o se tiene un algo especial o no hay manera. ?*  
 (20) *Para aprender una lengua lo más importante es respetar las reglas gramaticales (gramática, pronunciación, ortografía). ?*

Como se explica en los capítulos 1-3 de esta memoria, los datos fueron recogidos en situación de clase, a partir de administrarlos a grupos intactos. Los tests iniciales se cumplimentaron al principio de la experimentación y los finales en la última o últimas sesiones. Los sujetos recibieron la instrucción de rellenar el test inicial individualmente al inicio de la experiencia. Al finalizar la misma, se volvió a administrar, sin informar de que se trataba del mismo test y de que se valoraba de la misma manera. En algunos casos, se pidió al aprendiz que también los corrigiera y puntuara. El profesorado recibió la instrucción de posibilitar el cotejo de resultados entre los pre-tests y los post-tests y una discusión en el aula sobre los resultados de los mismos y la mejora en cuanto al cambio de actitudes. Cada experimentadora debía rellenar un informe de la comparación de ambos tests con preguntas sobre las siguientes cuestiones que se ha podido utilizar para la contabilización de respuestas (ver capítulo 1). Además, el informe aportaba más datos cualitativos sobre: a) la reacción del grupo de sujetos ante la valoración comparativa, y b) la valoración de la experimentadora del progreso del grupo.

Para el análisis de los datos se ha utilizado el siguiente sistema de corrección: las diferentes afirmaciones reciben la valoración que aparece entre paréntesis, ya sea de signo positivo o negativo, según si la pregunta está formulada en positivo o en negativo: *Muy de acuerdo* (1 punto), *De acuerdo* (2 puntos); *No lo tengo claro* (3 puntos); *No estoy demasiado de acuerdo* (4 puntos); *No estoy nada de acuerdo* (5 puntos). El test se contabiliza a la baja: en las afirmaciones positivas, rebajar la valoración, es decir pasar de (+5) a (+1) implica mejorar, en las afirmaciones negativas, aumentar la valoración, es decir pasar de (-1) a (-5) implica mejorar.

Así por ejemplo, si tenemos en cuenta las preguntas (1) y (3) que se presentan a continuación, contestar “Muy de acuerdo” respecto a la (1), que es positiva, implica que se obtiene una puntuación de +1, que es la mejor puntuación posible; y “Nada de acuerdo”, que corresponde a una puntuación de +5, constituye la peor puntuación posible. Respecto a la (3), “Muy de acuerdo” implica que se obtiene una puntuación de -1, la peor puntuación, y “Nada de acuerdo” de -5, que es la mejor puntuación.

- (1) *Me gusta oír mi lengua hablada por personas con acento extranjero. Puntuación alta: +1*  
 (3) *Es una pena que haya tantos sistemas de escritura diferentes (árabe, chino, ruso, griego); sería mejor unificarlos. Puntuación alta: -5.*

Así, de acuerdo con la fórmula para contabilizar la puntuación total (ver pág. 28), la mejora de un test inicial a su final correspondiente consistirá en rebajar la puntuación. Veamos ahora los resultados del análisis de los datos aplicando esta puntuación.

## 4.4. Resultados

La comparación entre test inicial y final tiene en cuenta los datos cuantitativos y cualitativos recogidos de los informes de las investigadoras, contrastados con los propios tests del alumnado.

### 4.4.1. Comparación cuantitativa

Para hacer la comparación entre el test inicial y final se pueden utilizar las bandas numéricas de mejora según la puntuación obtenida, que constan en los resúmenes de las investigadoras. Los resultados pueden analizarse desde dos puntos de vista: por una parte desde el punto de vista de la mejoría obtenida en los diferentes centros experimentales, grupos, niveles y lenguas, y por otra desde el punto de vista de cada una de las preguntas de los cuatro ámbitos de actitudes y creencias. Veamos cada cuestión por separado.

La primera cuestión se analiza en la siguiente tabla, en la que se muestran los resultados de los 8 centros y la suma total en números absolutos y en porcentajes<sup>2</sup>. Las columnas de la izquierda de la tabla muestran el centro, lengua y el nivel educativo, y el número de sujetos experimentales y de sujetos válidos restantes después de descartar aquellos que no habían hecho alguno de los dos tests. Los diferentes índices de cambio entre el resultado del test inicial y final, por orden, aparecen a continuación en las columnas hacia la derecha. La antepenúltima columna de *Totales* (TS) reúne los resultados de las columnas anteriores, por ser los que indican mejoría, y a continuación aparecen una que indica estabilidad y la última que indica empeoramiento.

Respecto a la mejoría, aparecen primero los sujetos que han rebajado entre 1 y 3 puntos y que *mejoran poco* (MP), siguen aquellos que han rebajado entre 4 y 6, y que *mejoran algo* (MA), después los que *mejoran bastante* (MB), entre 7 y 9, y finalmente los que *mejoran mucho* (MM), 10 puntos o más. A continuación aparecen los sujetos que *no cambian* (NC) y finalmente aquellos que en vez de rebajar puntuación, es decir de mejorar, la aumentan y por tanto podría decirse que *empeoran* (EM). Como se ha comentado en la sección de análisis, la mejor puntuación es la de la columna con la rebaja de 10 puntos, que aparece marcada en negrita. Este resultado corresponde al del aprendiz ideal descrito más arriba.

---

<sup>2</sup> El centro Lluís de Requesens no tiene resultados, pues los grupos experimentales del miso no cumplimentaron los tests debido a una baja médica prolongada de la profesora, como ya se ha comentado.

## Mejoría entre el test I y el F de los sujetos válidos

IES y sujetos válidos	SI	SV	MP -(1-3)	MA -(4-6)	MB -(7-9)	NM -(10)	TS	NM 0	EM +(3)
Alella 4ESO Francés	15	15	2	1	0	<b>4</b>	7	2	6
BCN-Maragall 3ESO Inglés / Español	22	16	3	1	2	<b>3</b>	<u>9</u>	<u>2</u>	<u>5</u>
BCN-Monturiol 3ESO Inglés	15	12	0	2	1	<b>4</b>	7	0	5
BCN-Vila de G 4ESO Inglés	25	19	4	1	2	<b>0</b>	7	1	11
BCN-Vila de G 2BA Inglés	17	14	1	1	1	<b>3</b>	6	1	7
La Garriga-Manuel B 3ESO Catalán	27	24	7	3	0	<b>5</b>	<u>15</u>	<u>4</u>	<u>5</u>
La Garriga-Manuel B 1 BA Catalán	26	21	3	2	5	<b>1</b>	11	0	10
Terrassa-Montserrat R 3ESO Francés (2LI)	23	21	2	3	3	<b>1</b>	9	2	10
Tarragona-Ponts I 2ESO Inglés	18	18	2	2	2	<b>4</b>	<u>10</u>	<u>1</u>	<u>7</u>
Tarragona-Ponts I 2BA Inglés	18	8	3	1	1	<b>0</b>	5	0	3
TOTAL Números absolutos Porcentajes	206	150 (-27)	27 18	17 11,3	17 11,3	<b>25</b> <b>13,8</b>	86 57,3	13 8,6	69 46

**Nota:** SI=Sujetos que han hecho el test inicial; SV= Sujetos válidos; MP= Mejoran poco; MA=Mejoran algo; MB= Mejoran bastante; TS= Totales; NM=No mejoran; EM=Empeoran.

En primer lugar, los resultados muestran cómo la mortandad de sujetos ha sido considerable, pasando de 206 sujetos experimentales a 150 válidos: se ha perdido un 27 % de los sujetos. Las experimentadoras comentan en sus informes cómo el factor tiempo y momento de recogida de datos es clave para la buena marcha de la investigación: por una parte el absentismo, por otra el cansancio y, en niveles superiores, el acceso a la edad de 16 años en la que se acaba la obligatoriedad de escolarización, explican el alto porcentaje de mortandad. A continuación, si comparamos las cifras de los sujetos válidos, se aprecia cómo la cifra más alta se da en el grupo de los que empeoran, un 46, seguido del que mejora poco, con un 18, a continuación vienen los que no mejoran, con un 13,8, y finalmente los que mejoran algo y bastante, con 11,3 respectivamente. Ahora bien, todos los grupos que mejoran, entre algo y mucho, sumados tal como aparece en la columna de Totales en negrita, suman 57,3, más que los 46 que empeoran y que los que empeoran o no mejoran juntos, que suman 54,6. Por otra parte, un 13,8 por ciento mejoran mucho, cifra nada despreciable.

Por grupos, nuevamente puede observarse que, de los 10 contabilizados, los tres cuyos valores aparecen subrayados experimentan una mejoría global de entre 4 y 10 puntos. En el caso de Maragall, donde el PEL se ha experimentado en inglés, y en español en 3ESO, si 5 alumnos empeoran, 9 mejoran y 2 no experimentan variación. En el caso de Manuel de Blancafort, donde el PEL se ha experimentado en catalán con 3ESO, si 5 alumnos empeoran, 15 mejoran, y 4 no experimentan variación. Finalmente, donde el PEL también se experimentó en inglés en Tarragona, con un 2ESO, si bien 7 alumnos empeoran, 10 mejoran, y sólo 1 no experimenta cambio. Los cuatro restantes mejoran de entre 1 y 2 puntos entre el test inicial y el final, en cifras globales. Estos son Alella con 4ESO de francés, Monturiol con 3ESO de inglés, Manuel de Blancafort con 1BA de catalán y Tarragona con 2BA de inglés. Finalmente, dos centros sin negrita empeoran ligeramente: Vila de Gracia, con sus dos grupos de inglés

4ESO y 2BA, y Montserrat Roig, con el grupo de 3ESO de francés segunda lengua. De nuevo si se suman los tres tipos, podemos ver que de los 10 grupos experimentales, 7 mejoran y 3 empeoran.

Analicemos ahora los resultados desde el punto de vista de cada una de las afirmaciones, para comprobar si algunas han sido más susceptibles de mejora que otras. La tabla siguiente muestra el número de sujetos que ha rebajado sus valoraciones positivas para el conjunto de ítems enunciados positivamente. El eje horizontal muestra los números de las preguntas positivas y la primera columna de la izquierda los centros de secundaria.

### Ítems positivos. Número absoluto de sujetos que reducen puntuación.

Afirmación	1	2	4	10	12	13	14	15	18	19
Alella	3	3	1	1	5	6	3	6	5	1
Maragall	6	0	6	0	6	6	5	0	6	7
Monturiol	4	4	4	4	0	4	5	6	5	6
Manuel B	6	7	3	2	3	2	3	3	5	7
Manuel B	9	7	6	2	3	2	4	5	12	5
Monsterrat R	9	0	0	0	0	0	7	0	6	0
Ponts I	2	0	3	2	2	2	4	0	4	0
<b>TOTAL*</b>	<b>39</b>	21	<b>23</b>	11	19	22	31	20	<b>43</b>	26
	<b>26</b>	14	<b>15,3</b>	7,3	12,6	14,6	20,6	13,3	<b>28,6</b>	17,3

**Nota:** Los grupos del Lluís de Requesens y uno del Ponts d'Icart no se han podido contabilizar por falta de datos

La tabla muestra el número absoluto de sujetos que mejora en cada una de las preguntas por centros, y en la última fila el total de mejoría en el conjunto de sujetos válidos, con excepción de los alumnos de 3 grupos, de los que no se cuenta con datos. En esta fila de Total, bajo el número absoluto aparece el porcentaje en relación con la totalidad de sujetos. Como indica la negrita, la afirmación que más mejoría muestra es la (18), en la que mejora un 28,6 por ciento, más de la cuarta parte de los sujetos, seguida de la (1), que mejoran un 26 por ciento, y de la (14), que mejoran un 20,6 por ciento. Tal como puede apreciarse, la media de mejora se sitúa alrededor de la cifra de 17, con la excepción de las preguntas ya destacadas en los tres primeros ámbitos de actitudes, que se sitúan por encima de esta media.

Veamos los resultados numéricos de esta tabla en relación con las áreas temáticas y las diferentes preguntas que las integran. Las preguntas aparecen listadas a continuación con la puntuación de cada una tal como aparece en la tabla anterior.

- **Actitudes hacia el plurilingüismo y la diversidad lingüística:**

(1) Me gusta oír mi lengua hablada por personas con acento extranjero. **26**

- **Actitudes hacia la diversidad cultural:**

(14) Aprender una lengua nueva me permite ver el mundo de otra manera. **20,6**

(15) Hablar la lengua de otra gente me permite comprender mejor su cultura (literatura, cine, tradiciones). **13,3**

(19) Me gusta oír como hablan entre ellos los extranjeros aunque no los entienda. **17,3**

- **Actitudes hacia el aprendizaje de lenguas:**

(2) Si fuera posible querría estudiar otra lengua nueva en el Instituto. **14**

(4) Si hiciera un viaje a Marruecos me gustaría poder saludar, dar las gracias en la lengua del país y otras pequeñas cosas como esas. **15,3**

(13) Disfruto cuando descubro las reglas y la estructura de una lengua nueva. **14,7**

(18) Aunque no los entienda, me gusta leer y pronunciar los carteles y los anuncios en otras lenguas. **28,6**

- **Creencias sobre el aprendizaje de lenguas:**

(10) Es bueno aprender una lengua nueva aunque sólo sea para comprenderla y leerla. **7,3**

(12) Saber más de una lengua ayuda a aprender otras. **12,6**

Las que han obtenido mejores resultados pertenecen a una de las siguientes áreas temáticas respectivamente: actitudes hacia las lenguas, actitudes hacia la diversidad cultural y actitudes hacia el plurilingüismo. Ninguna pregunta del área temática creencias sobre adquisición de lenguas muestra una mejoría considerable. Parece evidente que este último ámbito de las creencias sobre aprendizaje de lenguas representa un grado de dificultad mayor que los tres primeros, pues el número de sujetos que mejora se sitúa en 7,3 y 12,6, por debajo de la mediana en las dos afirmaciones que lo integran. Por otra parte, las tres afirmaciones que arrojan mejores resultados son ítems bastante claros, sin ambigüedades ni diversidad posible de interpretación, y apelan a situaciones comunes con las que los sujetos se podían identificar personalmente y tampoco implican un reto o plan que se ha de cumplir. Para resumir, *la aceptación de diferentes acentos, la conciencia de las culturas vehiculadas a través de las lenguas, y la motivación por 'probar' y comunicar en diferentes lenguas* son aspectos en los que los sujetos parecen mejorar. La afirmación que obtiene el peor resultado, la (7) con un 7,3, muy por debajo de la media, establece que aprender lenguas con *competencias parciales no agrada* a los sujetos.

Analicemos a continuación las afirmaciones negativas, siguiendo el mismo procedimiento.

Ítems negativos. Número absoluto de sujetos que aumentan puntuación.

<b>Afirmación</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>11</b>	<b>16</b>	<b>17</b>	<b>20</b>
Alella	4	5	5	6	4	8	7	2	??	6
Maragall	6	0	0	7	0	0	0	5	0	6
Monturiol	2	6	3	4	4	0	5	3	4	7
Manuel B	6	7	7	8	5	4	4	5	4	7
Manuel B	8	9	6	4	8	8	8	4	6	12
Monsterrat R	0	0	0	0	10	0	14	0	9	0
Ponts I	0	2	3	2	3	3	2	0	5	5
<b>TOTAL</b>	26	29	25	31	<b>34</b>	23	<b>40</b>	19	28	<b>43</b>
	17,3	19,3	16,6	20,6	<b>22,6</b>	15,3	<b>26,6</b>	12,6	18,6	<b>28,6</b>

**Nota:** Los grupos del Lluís de Requesens y uno del Ponts d'Icart no se han podido contabilizar por falta de datos

Veamos los resultados numéricos de esta tabla en relación con las áreas temáticas y las diferentes afirmaciones que las integran. Hay que tener en cuenta que el área temática de diversidad cultural no tiene ningún ítem formulado de manera negativa. Tal como puede apreciarse, en cada grupo el porcentaje de mejora se sitúa en un punto medio entre 15,3 y 28,6, es decir 19,8. Esto da una nota media muy por encima de la de las afirmaciones positivas, que era 17. A continuación se listan las afirmaciones con sus resultados.

- **Actitudes hacia el plurilingüismo y la diversidad lingüística**

(3) Es una pena que haya tantos sistemas de escritura diferentes (árabe, chino, ruso, griego); sería mejor unificarlos. **17,3**

(5) No vale la pena aprender una lengua que hablan pocas personas. **19,3**



(6) Si aprendo inglés quiero pronunciar como los británicos, con el acento correcto de toda la vida y no como los americanos. **16,6**

(7) Es una lata que cada país tenga una lengua diferente, porque crea muchos problemas. **20,6**

(8) Me molesta oír hablar la lengua con acentos extranjeros fuertes y raros porque estropean la lengua. **22,6**

- **Actitudes hacia la diversidad cultural**

No hay afirmaciones.

- **Actitudes hacia el aprendizaje de lenguas**

(17) Ahora no puedo pero cuando sea mayor pienso aprender otra lengua durante mi tiempo libre. **18,6**

- **Creencias sobre el aprendizaje de lenguas**

(9) Las lenguas sólo se aprenden bien si se aprenden en la infancia. **15,3**

(11) Para aprender una lengua se ha de ir al país donde se habla. **26,6**

(16) Para aprender lenguas, o se tiene un algo especial o no hay manera. **12,6**

(20) Para aprender una lengua lo más importante es respetar las reglas gramaticales (gramática, pronunciación, ortografía). **28,6**

Las afirmaciones que arrojan los mejores resultados son la (8), que mejora en un 22,6 %, la (11) que mejora en un 26,6 %, y la (20) que mejora en un 28,6 %. Las tres respuestas más altas pertenecen al área de actitudes hacia el plurilingüismo y hacia el aprendizaje de lenguas. No se confirma, como sucedía con las preguntas positivas, que el área de creencias sobre el aprendizaje de lenguas represente un grado de dificultad mayor que las otras primeras, pues ahora en dos de las preguntas del área los sujetos mejoran considerablemente, situándose por encima de la mediana.

En resumen, la susceptibilidad hacia acentos no estándar y la idea de que para aprender una lengua hace falta ir al país o aprender gramática son conceptos que parece que se van dejando de lado. Efectivamente, parece que dan paso a una *aceptación de diferentes acentos, y a un convencimiento de que la lengua es comunicación, y que se aprende bien sin ir al país donde se habla, es decir, en cualquier otro país*. Al mismo tiempo, la afirmación con el peor resultado, muy por debajo de la media, la (16), está relacionada con el “don de lenguas” y se encuentra en el ámbito de creencias.

#### 4.4.2. Comparación cualitativa

Para poder pasar a una discusión de estos resultados con conocimiento del contexto en que se generan, se pueden triangular los datos cuantitativos con datos cualitativos aportados por las investigadoras. La siguiente tabla contiene las opiniones vertidas en relación con dos preguntas del documento “Comparación entre test inicial y el test final” (pág. 31).

## Preguntas valorativas de las experimentadoras

IES		Reacción de los sujetos	Progreso
Ll.	Alella	<p>Creen que los cambios no son significativos. Perciben complejidades como que la diversidad lingüística es problemática.</p> <p>La afirmación sobre viajar al país parece contradecirse con el énfasis en los intercambios e ir al país.</p>	<p>La experimentadora opina que los cambios no son importantes y que la experimentación no parece haber influido.</p> <p>Quienes más han progresado son 4 alumnos que trabajan una segunda lengua extranjera (!).</p>
	Maragall (BCN)	<p>No se recordaba el test inicial al hacer el final. El PEL ha ayudado a entender la importancia de las lenguas y a valorar el significado y la cultura que aportan.</p> <p>Las lenguas abren puertas.</p> <p>Les ha hecho desear aprender lenguas.</p>	<p>Progreso evidente en la cohesión del grupo y su receptividad hacia la diversidad lingüística y cultural.</p>
	Monturiol (BCN)	<p>El alumnado más motivado ha disminuido la puntuación y valora positivamente el PEL como instrumento de sensibilización hacia las lenguas.</p> <p>Los menos motivados han aumentado la puntuación por un rechazo.</p>	<p>Progreso en la importancia dada a las lenguas y su aprendizaje.</p>
	Vila de Gràcia (BCN)	<p>4ESO: Al completar el test final no recordaban haber hecho el inicial. La discusión fue breve.</p> <p>2BA: La valoración comparativa no se hizo.</p>	<p>4ESO: El PEL parece haber generado un efecto contrario al deseado: al final ha generado rechazo a la autoevaluación. Resultados mejores en alumnos que rellenan bien los tests. Parece que algunos lo hacen a boleo y, por tanto, el resultado no es fiable. Hay mucho cansancio.</p> <p>2BA: No parece haber ningún progreso salvo en casos excepcionales.</p>
	Requesens (Molins de Rei)	<p>El cierre de la experimentación no pudo hacerse por baja de la profesora.</p>	
Pons	Manuel B (La Garriga)	<p>1BA: La mitad menos 1 han rebajado la puntuación en los tests.</p> <p>3ESO: 15 de 24 la han rebajado.</p> <p>En todos los casos los que han aumentado lo han hecho de muy poco. Comentan que están a favor del plurilingüismo.</p> <p>Parecen no aceptar si la han rebajado, pues creen que dicha postura es “progresista” y la aprecian.</p> <p>Uno escribe (<i>no soy facha</i>) al pie de pagina.</p>	<p>1BA: El progreso no es espectacular porque el curso es árido y los programas basados en gramática. Los resultados siempre son mejores si los textos son creativos.</p> <p>Han descubierto sus limitaciones en habilidades que creían dominar y eso les ha hecho cambiar.</p> <p>Aprecian la situación bilingüe en la que viven. El PEL la ha mantenido.</p>
	M. Roig (Terrassa)	<p>Creen que los cambios de puntuación no tienen importancia. Justifican los cambios por haber hecho una lectura rápida y simplificadora de los temas.</p>	<p>Grupo poco humilde. Un intercambio con Francia los marcó negativamente y ello ha traslucido en el PEL.</p>
d'Icart (Tarragona)	<p>2BA: Positiva</p> <p>Aumento en valoraciones negativas y descenso en afirmativas</p>	<p>Responde a alumnado más motivado e interesado.</p> <p>Cambios de un punto, excepto en 10, 12, 14 en que el trabajo hecho en clase habrá influido.</p>	

## 4.5. Discusión

Adoptemos ahora una visión de conjunto para calibrar los resultados obtenidos. ¿Se puede afirmar que el PEL ha tenido un impacto positivo sobre las actitudes del alumnado, sobre su motivación y sobre sus creencias en relación con el plurilingüismo? En ese sentido, se puede afirmar que:

- Afectará especialmente al alumnado con mayor motivación.
- Afectará especialmente a alumnado de mayor edad.
- Tendrá un impacto en la relación entre lenguas ambientales y lenguas extranjeras.

¿Podemos también suponer que el PEL desarrollará el autoconocimiento como aprendices de lenguas y refinará la capacidad de autoevaluación del alumnado y de reflexión metalingüística?

A partir de los resultados del análisis cabe destacar en primer lugar el alto número de sujetos experimentales perdidos. En segundo lugar, con los sujetos válidos podemos identificar las siguientes tendencias. Si el porcentaje de alumnos que mejoran entre algo y mucho es superior al de aquellos que empeoran y también al de aquellos que empeoran o no mejoran juntos, podemos decir que la hipótesis nula planteada al principio, de que la implantación del PEL no iba a tener ningún efecto sobre las actitudes y creencias en relación con el plurilingüismo, la diversidad cultural y el aprendizaje de lenguas del alumnado experimental no se cumple. Podemos por tanto decir, que, para el total de los 150 alumnos experimentales el PEL ha tenido un efecto beneficioso en términos generales. Un 5,7 % de los sujetos mejoran con un 13,8 % que mejora mucho.

Si a continuación interpretamos lo que sucede en cada uno de los 10 grupos experimentales, pueden verse tres tipologías:

- a) aquellos que claramente mejoran, que son 3, y con grupos de 2ESO y 3ESO de español, catalán e inglés;
- b) aquellos que experimentan un ligero cambio, que son 4 de 3ESO, 4ESO, 1BA, y 2BA; de todas las lenguas, y
- c) aquellos que empeoran que son 3, de 4ESO y 2BA, de inglés y de 3ESO de francés segunda lengua.

Puede afirmarse que de los 10 grupos, 7 mejoran. A continuación puede deducirse que para las lenguas que se hallan más cercanas a los sujetos experimentales, las dos ambientales y la extranjera con prestigio, y en los niveles iniciales de ESO con los que se ha experimentado, los resultados son claramente positivos. Por otra parte, con los grupos de niveles superiores, y con todas las lenguas, son tan solo ligeramente positivos. Hallamos un nivel, el de 3ESO, que parece que se halla en una posición contradictoria, en un caso mejora claramente y en otro tan solo ligeramente. Finalmente, puede afirmarse que en los niveles superiores de inglés y con el francés segunda lengua extranjera el balance es negativo.

¿Cuáles son las causas de estas tendencias diferenciadas? Veamos primero los resultados positivos y analicemos en primer lugar los factores contextuales y en segundo lugar los personales. En cuanto a los contextuales, se podría deducir que las lenguas ambientales, y el inglés, y en aquellos niveles en que los aprendices adolescentes están ya adaptados a la ESO (es decir 2ESO y 3ESO especialmente), son mejores candidatos para la utilización del PEL en el aula. En cuanto a los factores personales (es decir, los participantes en la experimentación, el alumnado y la docente experimentadora), puede apreciarse en primer lugar que los grupos

con mayor éxito son asimismo los grupos con mayor número de alumnado: 16, 24 y 18 respectivamente. En segundo lugar que uno de ellos ha trabajado en equipo (Maragall).

Si utilizamos los datos cualitativos proporcionados por las experimentadoras, recogidos en los documentos *comparaciones de test inicial y final* de las investigadoras y en sus *informes finales*, podemos establecer las relaciones que se explican a continuación.

Por una parte, las profesoras de los tres centros que mejoran globalmente hablan de alumnado interesado. Manuel de Blancafort alude a una actitud inicialmente abierta e interesada en el plurilingüismo y Maragall resume una experiencia muy positiva a lo largo de toda la experimentación, con la fórmula de dos docentes (inglés y castellano) y la utilización en la hora de tutoría. Según los informes finales, ambas son las mejores experiencias del proyecto. No se cuenta con datos de Tarragona al respecto. En segundo lugar, y en contraposición a lo que sucede con los resultados positivos, los dos centros que empeoran han relatado en sus documentos de recogida de datos o bien experiencias poco “controladas” (en el Vila de Gràcia, donde el alumnado parece que contestó “alegremente”), o bien una experiencia de implementación del PEL frustrante (en concreto en Montserrat Roig), donde la investigadora explicita su falta de capacidad para transmitir el objetivo del PEL y el rechazo experimentado entre el alumnado.

En relación con las preguntas, en concreto, los sujetos experimentales han cambiado en cuestiones de actitudes y de creencias. Han mejorado su percepción sobre los diferentes acentos de una lengua y la conciencia de las culturas vehiculadas a través de las lenguas, así como el convencimiento de que la lengua es comunicación. Asimismo en el ámbito de las actitudes y creencias relativas al aprendizaje de lenguas, mejora la motivación por “probar” y comunicar en diferentes lenguas. Sin embargo, de entre las afirmaciones negativas, la que obtiene peor resultado, la (7) con un 7,3, muy por debajo de la media, establece que aprender lenguas con competencias parciales no agrada a los sujetos.

Los informes de las experimentadoras coinciden con estos datos: el trabajo con el PEL en la clase de lengua favorece que se de una mejora en la percepción de la realidad plurilingüe y de la realidad de las lenguas, que se aumente en conciencia de aprendizaje. De todos modos, también se reconoce que no se mejora suficientemente, pues son ámbitos complejos, en los que entran en juego los propios alumnos y que requiere más tiempo.

Podemos concluir que, con los sujetos de este estudio, el PEL mejora al alumnado de niveles intermedios de la escolaridad en su visión sobre el plurilingüismo y en sus actitudes hacia el aprendizaje de lenguas. Es algo contradictorio sin embargo su mejoría en cuanto a las ideas sobre cómo se aprenden lenguas. Hará falta llevar a cabo futuros estudios con otros grupos de sujetos para poder establecer conclusiones universales sobre estos temas.

# Opiniones del alumnado

## Capítulo 5

- 5.1. Presentación
- 5.2. Análisis interpretativo de los datos: las entrevistas
  - 5.2.1. Opiniones positivas
  - 5.2.2. Opiniones negativas
  - 5.2.3. Presentación gráfica de los resultados
  - 5.2.4. Comentario interpretativo parcial
- 5.3. Análisis interpretativo de los datos: los cuestionarios finales
  - 5.3.1. Opiniones generales
  - 5.3.2. Aspectos positivos
  - 5.3.3. Aspectos negativos o mejorables
  - 5.3.4. Comentario interpretativo parcial
- 5.4. Comentario interpretativo global

### 5.1. Presentación

El este capítulo analizamos las opiniones del alumnado sobre su experiencia y su valoración del PEL. En concreto, esperamos descubrir:

- si hay opiniones generalizadas entre el alumnado de las distintas experimentaciones;
- si hay grupos de opiniones contrapuestas;
- si hay opiniones que no encajan con el sentir general.

El análisis se ha llevado a cabo a partir de los datos recogidos a través, por un lado, de una entrevista final entre la profesora y una selección de alumnos y, por otro, de un cuestionario final que debía ser contestado por todo el alumnado y que además de cuestiones generales incluía dos preguntas concretas acerca del trabajo con el PEL.

Nos parece importante contrastar datos desde diferentes fuentes de recogida de los mismos por la siguiente razón: en una investigación de base cualitativa, una perspectiva multidimensional tanto en la recogida como en el análisis de datos ayuda a objetivar y validar los resultados.

### 5.2. Análisis interpretativo de los datos: las entrevistas

Hemos llevado a cabo el análisis a partir de las entrevistas que las experimentadoras realizaron con una selección de alumnos de cada grupo, al finalizar la experiencia, y en dos fases distintas.

**Primera fase.** Las entrevistas fueron sometidas a un filtrado previo, por parte de las mismas experimentadoras. Para ello, las profesoras siguieron estrictamente las instrucciones que el equipo base elaboró por escrito (véase p. 44) y que contempla las siguientes fases para el procesamiento de datos:

- Grabación de la entrevista en audio.
- Transcripción selectiva de la entrevista: se seleccionan solamente aquellos fragmentos estrechamente relacionados con la lista prevista de temas a tratar durante la entrevista o fragmentos que se manifiestan útiles en tanto que aportan información significativa. Los temas centrales giraban al entorno a los siguientes ámbitos:
  - Sobre la vivencia que ha tenido el alumno de la experiencia.
  - Sobre la incidencia de la experiencia en sus conocimientos.
  - Sobre la incidencia de la experiencia en sus actitudes.
  - Sobre la valoración del PEL.
- Identificación de argumentos y/o ideas, relacionadas con cada uno de los cuatro aspectos apuntados, que *aparezcan reiteradamente*.
- Identificación de enunciados que denotan una valoración extrema (positiva o negativa); interpretación del ‘¿qué?’ a través del ‘¿cómo?’.

**Segunda fase.** Los resultados de este primer análisis han sido sometidos a un segundo filtrado, a partir del cual hemos clasificado las opiniones en dos grandes bloques: ‘opiniones positivas’ y ‘opiniones negativas’. Para ello hemos respetado los temas centrales que han servido de punto de partida (opiniones sobre la vivencia, la incidencia de la experiencia en los conocimientos, la incidencia de la experiencia en las actitudes, valoración del PEL), de tal suerte que en el resultado final del análisis aparecen éstos desde dos coordenadas: la que refleja una valoración más positiva y la que refleja una valoración negativa.

A continuación reproducimos íntegramente en cursiva los comentarios formulados por los aprendices que realizaron la experimentación.

### 5.2.1. Opiniones positivas

Sobre la vivencia que ha tenido el alumno de la experiencia:

- *Se trata de “algo” diferente.*
- *Es interesante, sobre todo si se trabaja en grupo.*
- *Es útil para tomar conciencia de algunos aspectos del aprendizaje de lenguas.*
- *Es útil para saber las lenguas que domina la gente joven.*
- *Es útil para reflexionar sobre el nivel de lenguas.*
- *Sirve para motivar a estudiar lenguas.*
- *Se trata de una experiencia “muy grata”.*
- *Las actividades son divertidas.*
- *Es interesante relacionar una actividad como la de un intercambio con el portfolio.*

Sobre la incidencia de la experiencia en sus conocimientos:

- *Lo más importante parece ser el hecho de tomar conciencia del nivel de lenguas.*
- *Ayuda a tomar conciencia de todo lo que ya se sabe en las diferentes lenguas.*
- *Ayuda a “lanzarse” a hablar en la lengua extranjera.*
- *Es útil para tomar conciencia del nivel de lenguas.*
- *Sirve para tomar conciencia de las lenguas que se hablan en el “instituto”.*

Sobre la incidencia de la experiencia en sus actitudes:

- *Fomenta una inquietud hacia el aprendizaje de lenguas, en tanto que te hace pensar en más posibilidades.*
- *El portfolio cambia la actitud de modo positivo.*
- *La actitud cambia respecto a la parte técnica: el alumno tiene más instrumentos para aprender.*
- *Ayuda a entender la pluralidad lingüística y cultural.*
- *Fomenta el interés hacia el aprendizaje de lenguas nuevas, de otras lenguas y de otras culturas.*
- *Ayuda a tomar conciencia sobre el hecho de que nunca se acaba de aprender una lengua.*
- *Ayuda a tomar conciencia del hecho de que cuantas más lenguas se saben más fácil es comunicarse.*
- *Ayuda a tomar conciencia sobre el hecho de que las lenguas son muy antiguas y hay que conservarlas.*

Sobre la valoración del PEL:

- *Sería interesante intercambiar diagramas del portfolio con otras escuelas.*
- *La información que recoge el portfolio “siempre puede ir bien” a la hora de buscar trabajo.*
- *Puede ser de interés en el momento de acceder a una entrevista de trabajo.*
- *Sería interesante extender el portfolio a otros centros.*
- *Los descriptores son muy útiles.*

### **5.2.2. Opiniones negativas**

Sobre la vivencia que ha tenido el alumno de la experiencia:

- *La elaboración del portfolio es algo pesada.*
- *Los ejercicios son algo repetitivos, lo que provoca aburrimiento.*
- *A veces es pesado y repetitivo.*
- *A veces resulta difícil discernir en qué nivel estás (A1, B... )*
- *Los descriptores no son suficientemente específicos.*
- *Se necesita más tiempo para trabajar con el portfolio.*
- *Algunos aspectos son demasiado personales, no habría que preguntarlos.*
- *Muchos aspectos ya eran conocidos, el portfolio no ha aportado nada nuevo.*
- *No tiene que ver con el contenido de la materia, es aburrido.*
- *Algunas preguntas son demasiado abstractas.*

Sobre la incidencia de la experiencia en sus conocimientos:

- *No es útil tener que reflexionar sobre dónde has aprendido cada “cosa”.*
- *No enseña ni aporta nada nuevo.*
- *No tiene gran incidencia.*

Sobre la incidencia de la experiencia en sus actitudes

- *No ha provocado un cambio de actitud.*
- *La reflexión sobre lenguas ambientales debería ser más profunda.*

Sobre la valoración del PEL:

- *Es repetitivo.*
- *El portfolio puede llegar a ser aburrido, si no se relaciona con alguna actividad lúdica.*

- *El portfolio sería más atractivo si se presentase no en forma de cuestionarios sino en forma de actividades, y no siempre escritas.*
- *No es fructífero presentarlo sólo desde una lengua, debería trabajarse desde todas, de forma transversal,*
- *No es muy útil para buscar trabajo, es poco exacto.*
- *Los descriptores son problemáticos.*
- *El método de autoevaluación resulta confuso.*
- *No es fácil situarse en el propio nivel.*
- *No todos los apartados son útiles: lo más importante es la estancia en el extranjero y los diplomas oficiales.*
- *Es mejor iniciarlo a partir de los 15-16 años.*
- *Debería ser un documento más “pequeño”*
- *Debería trabajarse en la tutoría.*
- *No se puede valorar.*

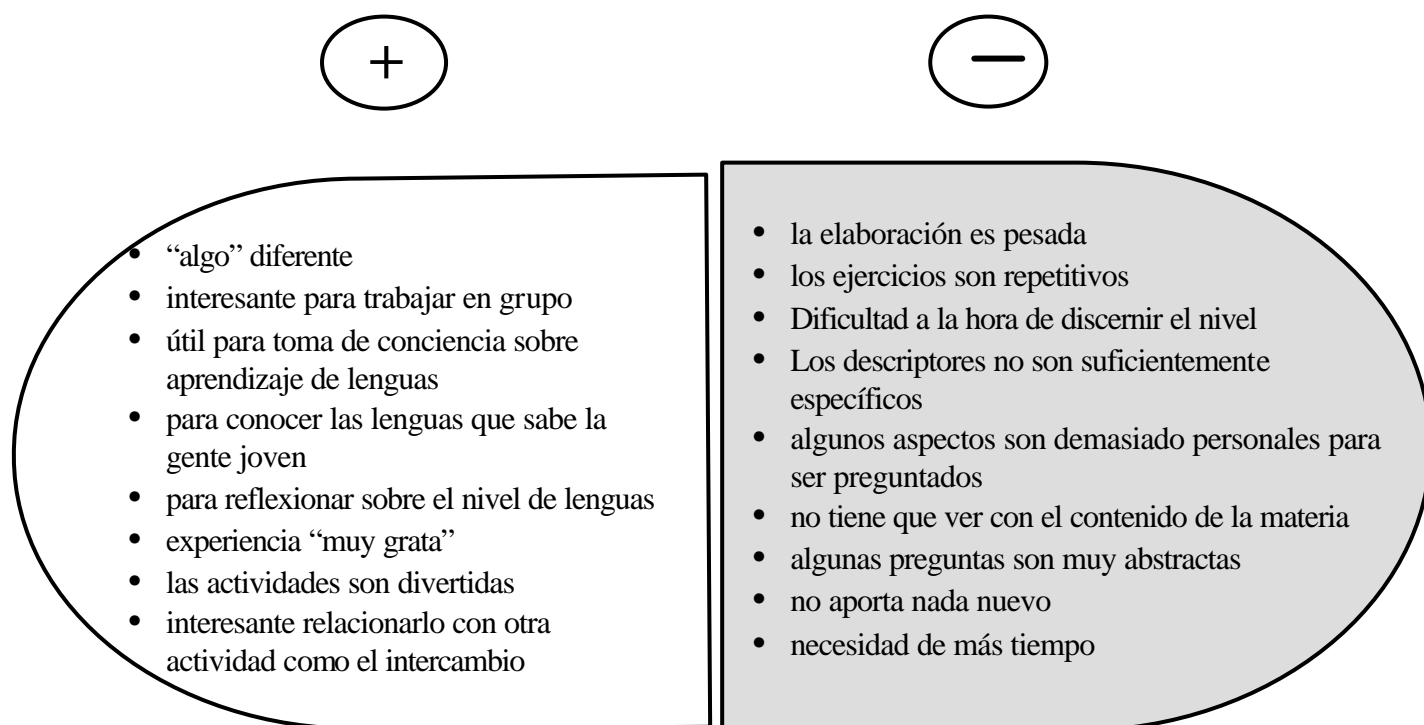
Otros:

- *Se identifica el portfolio sólo con los descriptores, y esta parte resulta útil pero al mismo tiempo aburrida.*
- *Los alumnos llegan a entender la diferencia entre lenguas ambientales y lenguas extranjeras.*
- *Hay una sensación, por parte del alumnado, de haber trabajado mucho con el portfolio a pesar de que sólo se hayan dedicado algunas sesiones.*
- *En general, la actitud es positiva a pesar de las objeciones y las críticas.*
- *Alumnos altamente interesados en lenguas prefieren “hacer clase de lengua” que trabajar con el portfolio. Por ello aconsejan elaborarlo en las horas de tutoría.*
- *En ocasiones, no se acaba de entender el objetivo del trabajo con el portfolio.*
- *Parece conflictiva, desde el prisma de algunos alumnos, la implantación del portfolio en más ámbitos.*
- *En algunas ocasiones, los alumnos tienen ideas contradictorias respecto a la utilidad del portfolio.*

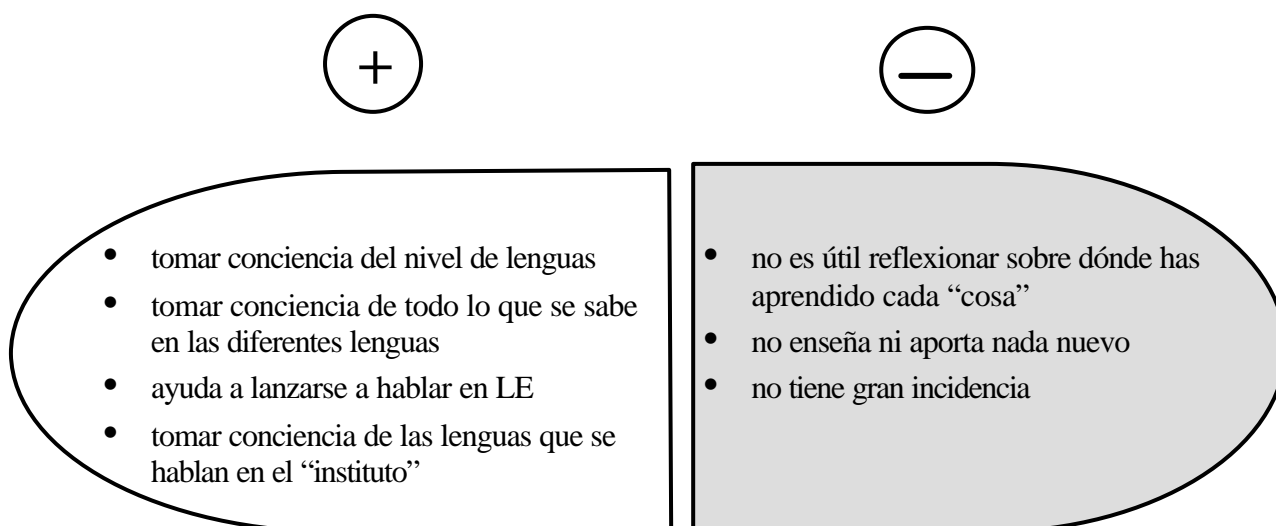
### **5.2.3. Síntesis gráfica de los resultados**

A continuación contrastamos los comentarios anteriores de forma gráfica. La siguiente doble columna muestra la valoración que el alumnado hizo de la experiencia:

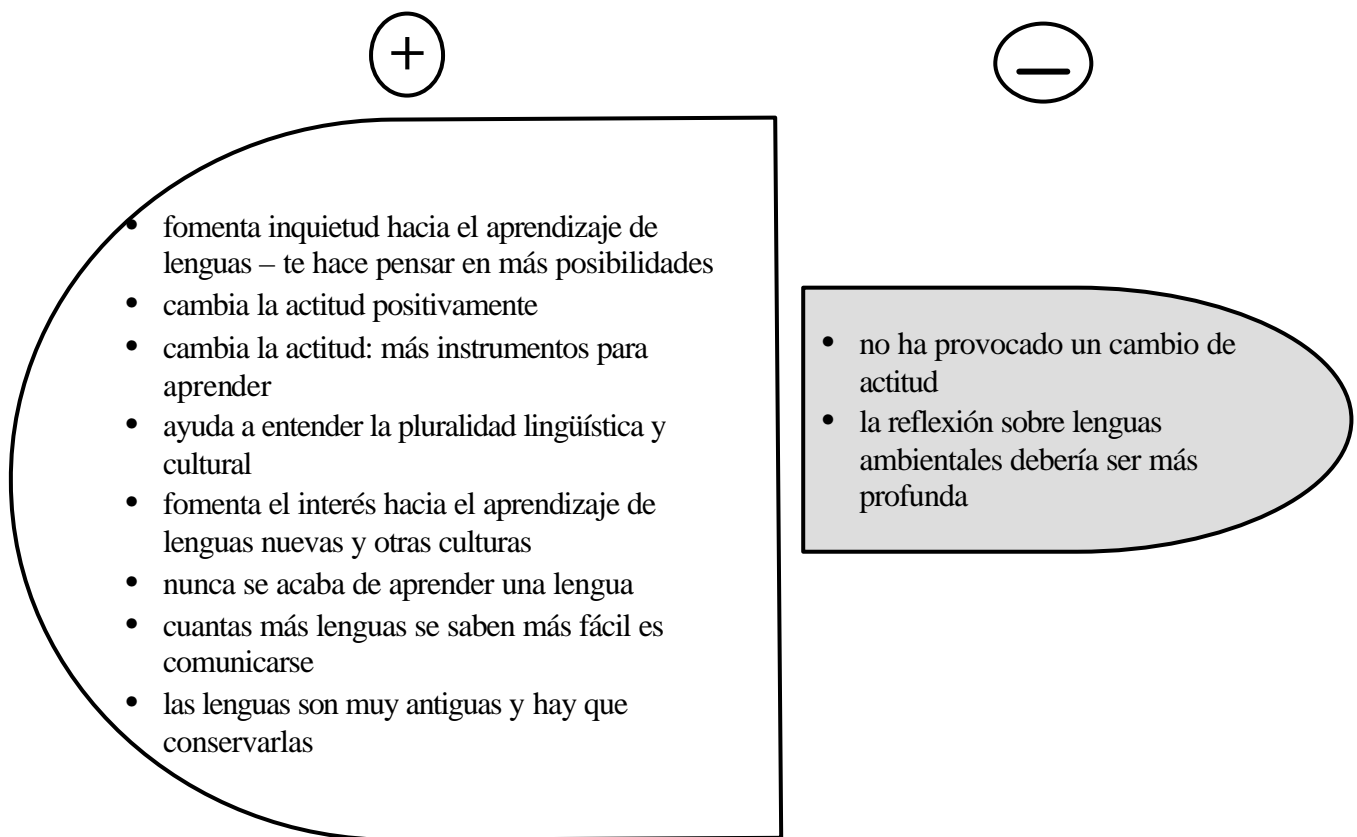




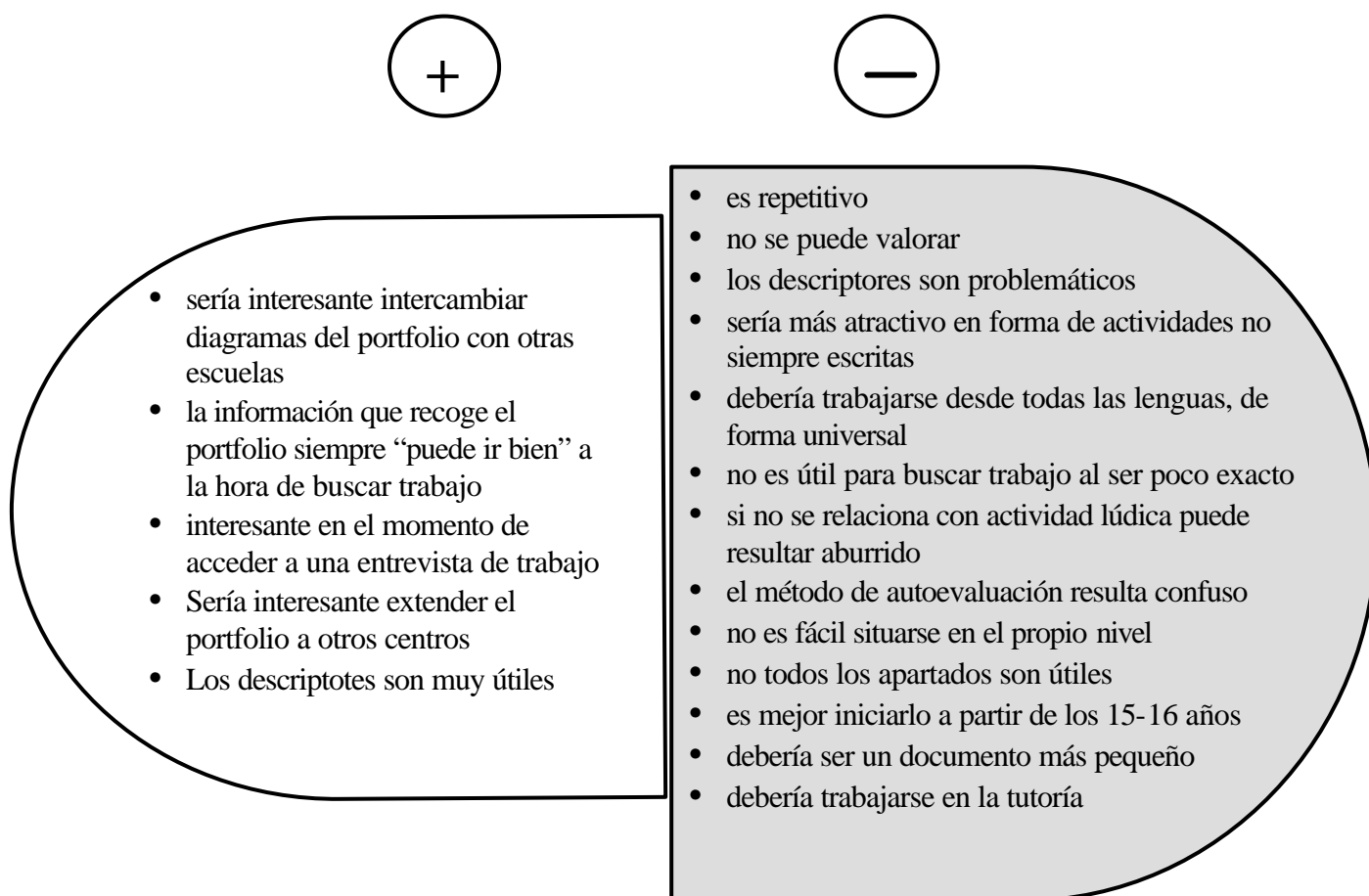
El siguiente gráfico muestra la incidencia que el PEL tuvo en los conocimientos del alumnado, según sus propias opiniones.



El siguiente gráfico se refiere a la incidencia de la experiencia del PEL en sus actitudes lingüísticas:



Este último gráfico presenta la valoración general del PEL que realizó el alumnado:



#### 5.2.4. Comentario interpretativo parcial

- Sobre la vivencia que ha tenido el alumno de la experiencia:

Se observa en general que, como vivencia personal, la elaboración del PEL parece interesante, a pesar de los aspectos negativos que también se aducen. Si contrastamos los comentarios positivos con los negativos, vemos que los segundos van más dirigidos al formato en sí que a la esencia del PEL (ejercicios repetitivos, descriptores problemáticos, etc.). A pesar de que también aparece algún comentario sobre la inoperatividad del PEL, lo cierto es que en la coordenada positiva se realza el sentido novedoso del PEL y, sobre todo, su función: la de reflexionar sobre las propias lenguas.

- Sobre la incidencia de la experiencia en sus conocimientos:

Cuantitativamente, no existe una diferencia considerable entre el número de comentarios positivos y negativos. Éstos últimos hacen referencia al hecho de que el trabajo con el PEL no aporta nada nuevo. Respecto a los comentarios positivos, todos, sin excepción, están relacionados con la “toma de conciencia”, que se percibe como altamente importante. El contraste de las dos coordenadas no aporta información significativa.

- Sobre la incidencia de la experiencia en sus actitudes:

A diferencia de los anteriores apartados, en éste se refería de una forma clara y tangible que la balanza se decanta hacia una de las coordenadas, la positiva. Respecto a los comentarios, hay

que destacar la función que ejerce el PEL respecto a la toma de conciencia por parte del alumnado, tanto sobre aspectos sociolingüísticos como de aprendizaje.

- Sobre la valoración del PEL:

Si en el apartado anterior veíamos una inclinación hacia una valoración positiva, en éste esta inclinación es claramente negativa. Efectivamente, la valoración global que se hace del PEL no coincide con algunas percepciones anteriores más positivas. Sin embargo, y ello es importante, hay que destacar el tipo de comentario negativo que aparece: se trata de comentarios dirigidos básicamente al formato del PEL, no a su esencia. Si revisamos atentamente los argumentos que aducen los alumnos, vemos que todos ellos sirven de para “mejorar el formato” del PEL, es decir, se trata de comentarios que contienen críticas “constructivas”.

### 5.3. Análisis interpretativo de los datos: los cuestionarios finales

Para recoger las percepciones, valoraciones y opiniones del alumnado sobre el aprendizaje de lenguas en general y el uso del PEL en concreto, repartimos a todos los aprendices dos cuestionarios: uno al principio de la experimentación y otro al acabar la misma (ver p. 25). Mientras que el cuestionario inicial está dirigido única y exclusivamente a elicitar datos sobre la actitud del alumnado respecto al aprendizaje de lenguas en general (en qué medida es interesante para ellos, qué es lo que les resulta más atractivo, qué aspectos resaltarían como negativos, etc.), el segundo cuestionario tiene dos objetivos:

- a) averiguar, a partir de la formulación de las mismas preguntas que aparecen en el primero, si ha habido un cambio de actitud y de percepciones respecto al aprendizaje de lenguas;
- b) averiguar la opinión del aprendiz sobre el uso del PEL, así como vislumbrar si el cambio de actitud viene de alguna manera incitado por el uso de este instrumento de reflexión. Para ello este último cuestionario contiene dos preguntas clave para nuestro análisis, a saber:
  - *¿Qué te ha parecido el trabajo con el portfolio?*
  - *Apunta dos aspectos positivos y dos de mejorables sobre el portfolio*

En este apartado nos concentramos en el objetivo b). Extraeremos en primer lugar los datos más significativos de las respuestas obtenidas siguiendo de nuevo el planteamiento iterativo de Allwright y Bailey (1991) y que también hemos aplicado al análisis de las entrevistas. Estos datos serán contrastados con los obtenidos a través de los datos del análisis de las entrevistas. Este contraste final nos ayudará a validar los datos extraídos en la primera fase.

#### 5.3.1. Opiniones generales

Apuntamos a continuación las opiniones que han aparecido de forma reiterada, en orden descendente (de mayor a menor número de apariciones):

**Opiniones positivas**

- Bien
- Interesante
- Muy bien
- Interesante y novedoso
- Muy interesante
- Entretenido
- Bastante provechoso
- Normal
- Perfecto
- No está mal
- Divertido
- Útil

**Opiniones negativas**

- Muy pesado
- Un poco largo
- No le veo la utilidad
- De aquella manera
- No sirve de nada
- Muy aburrido
- Una pérdida de tiempo

**5.3.2. Aspectos positivos**

Los aspectos positivos que apuntan los aprendices son los siguientes, por orden de importancia (desde el punto de vista iterativo) y agrupando las opiniones que con distintas formulaciones se refieren a lo mismo. Como veremos a continuación la mayoría de los comentarios se sitúa en la dimensión más formativa el PEL:

- *gracias al portfolio se puede medir el nivel de cada uno: sabes en qué nivel estás*
- *ayuda a saber “donde estás”*
- *ayuda a darte cuenta de lo que sabes realmente*
- *ayuda a descubrirte a ti mismo*
- *es muy útil ver como aprenden los otros*
- *es muy útil el trabajo en equipo para reflexionar*
- *es muy útil para llevar a cabo un autorreflexión*
- *ayuda a darse cuenta de “muchas cosas”*
- *ayuda a saber cuáles son tus objetivos y tus limitaciones*
- *ayuda a reflexionar*
- *ayuda a aprender más*
- *se aprende mucho*
- *ayuda a ver la propia evolución*
- *ayuda a “abrir los ojos”*
- *ayuda a afianzar la autoestima*

### 5.3.3. Aspectos negativos o mejorables

Los aspectos mejorables se refieren prácticamente en su totalidad al formato:

- *los ejercicios son muy repetitivos*
- *es pesado*
- *es monótono y aburrido (ello es una consecuencia de lo anterior)*
- *siempre son las mismas actividades*
- *hay que hacerlo más ameno*
- *debería ser más corto*
- *habría que mejorar “los dibujitos”*
- *hay que rellenar demasiadas parrillas*
- *faltan algunos ejemplos de descriptores*
- *la dinámica de las preguntas no es buena*

Otras opiniones, sin embargo, hacen más bien referencia al trabajo en sí con el portfolio. Estas opiniones son numéricamente mucho más inferiores:

- *es una pérdida de tiempo*
- *se pierde clase*

Finalmente, encontramos un tercer grupo que ofrece una perspectiva muy diferente en tanto que critica el hecho de no haber trabajado suficientemente con el portfolio. Numéricamente, estas opiniones también son pobres:

- *no se “ha hecho demasiado”*
- *se ha trabajado demasiado superficialmente*
- *se han dedicado pocas horas*
- *no tiene continuidad después del instituto*

### 5.3.4. Comentario interpretativo parcial

Si contrastamos los datos extraídos de los cuestionarios con la interpretación de los datos recogidos a través de las entrevistas podemos apuntar los siguientes aspectos coincidentes:

- el trabajo con el PEL ayuda a llevar a cabo una reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje;
- esta reflexión ayuda sobre todo a “situarse, a saber el nivel de competencia en el que se encuentra cada uno”;
- debe mejorarse el formato del PEL; éste debería ofrecer actividades y ejercicios menos repetitivos, menos monótonos y menos aburridos.

Los datos de los cuestionarios que aportan nueva información son los siguientes:

- se manifiesta como interesante y positivo el hecho de “pensar con los demás”, en el sentido de que el trabajo en cooperación, el hablar conjuntamente sobre cuestiones relacionadas con el propio proceso de aprendizaje, ayuda a tomar conciencia y a situarse;
- aparece tímidamente una crítica acerca del poco tiempo dedicado al trabajo con el PEL.

### 5.5. Comentario interpretativo global

A tenor de una segunda lectura del análisis interpretativo parcial, creemos poder afirmar que el PEL, en su esencia, es visto por los alumnos como un instrumento útil que ayuda a tomar conciencia sobre: la pluralidad lingüística y cultural, sobre el hecho de que nunca se acaba de aprender una lengua, sobre lo que significa y comporta aprender una lengua, sobre los posibles instrumentos o recursos para aprender lenguas.

El análisis ha puesto claramente de manifiesto que la incidencia más importante del PEL es en las actitudes (aspecto que hay que cotejar con el test de actitud; ver capítulo 4).

Existen, sin embargo, aspectos del PEL que se manifiestan como problemáticos. Los comentarios al respecto hacen, todos ellos y como ya hemos apuntado, alusión a cuestiones más instrumentales, de edición y formato que a aspectos propiamente relacionados con la esencia del instrumento en cuestión. Ello denota la importancia del formato y de “la manera como se presentan cuestiones tan introspectivas”. Por este motivo, y porque en ellos se entrevé una opinión generalizada (algunos ejercicios son repetitivos, los descriptores son problemáticos, etc.) consideramos estos comentarios como altamente constructivos.

De todo lo dicho se deriva una última reflexión: no podemos establecer taxativamente una relación cuantitativa entre las valoraciones negativas y las positivas. Parece existir una balanza que equilibra los dos extremos. Aparecen, como hemos visto, pros y contras, lo que nos lleva a tomar una postura ecléctica respecto a estos resultados.

# Los materiales del aprendiz

## Capítulo 6

- 6.1. Presentación
- 6.2. Objetivos
- 6.3. Materiales docentes e investigación en el aula
- 6.4. Metodología
  - 6.4.1. Materiales
  - 6.4.2. Contexto de utilización
  - 6.4.3. Análisis
- 6.5. Resultados
  - 6.5.1. El PEL completo
  - 6.5.2. Actividades paralelas
  - 6.5.3. Fragmentos del PEL de especial interés.
- 6.6. Discusión

### 6.1 Presentación

El presente capítulo se inicia con una presentación de los objetivos específicos del estudio en relación con la utilización y cumplimentación de los materiales del PEL (Pasaporte, Biografía y Dossier) por parte del alumnado experimental. A ellos siguen unas breves consideraciones sobre la utilización de materiales de clase para la investigación. A continuación se aborda la descripción de la metodología utilizada en este pequeño estudio: los sujetos y los materiales utilizados para la recogida de datos, que consisten en ejemplares de PEL cumplimentados por alumnos de diferentes niveles y centros.

### 6.2. Objetivos

El objetivo de este capítulo es dejar *constancia de las diferentes maneras en que se ha cumplimentado* el PEL por parte del alumnado de los grupos experimentales, como consecuencia de la utilización sistemática y guiada de la versión española del mismo, según el Plan experimental de cada centro. Aspiramos a que dicha constancia sea ilustrativa del resto de capítulos de esta memoria, dada la naturaleza de los datos con los que se cuenta.

A tal fin analizaremos una serie de ejemplares facilitados por las docentes/experimentadoras en Cataluña y por algún otro centro de los que experimentaron el PEL en Galicia. El propósito del estudio es obtener información sobre las características de los materiales que resultan más eficaces, las diferentes maneras de abordar su cumplimentación, los diferentes estilos de aprendizaje que desarrolla el aprendiz, que se desprenden de los textos escritos por este al cumplimentar las diferentes partes del PEL, así como las actividades complementarias. También pretendemos obtener información sobre los diferentes enfoques didácticos de las clases en las que se experimentó el PEL. Si esencialmente el PEL es un instrumento para elevar la sensibilidad lingüística y cultural desde una perspectiva europea, para iniciar al alumnado en la autonomía del aprendizaje y para dejar constancia de los conocimientos y experiencias en torno a las lenguas, esta investigación *sobre la eficacia de los materiales*



incluidos en el PEL se centra en su eficacia en relación con esas finalidades. Ello es esencialmente lo que este capítulo se propone a título prospectivo e ilustrativo, como se explica en los siguientes apartados.

### 6.3. Materiales docentes e investigación en el aula

Los materiales del alumnado han sido relativamente poco utilizados en la investigación sobre metodologías docentes y, en última instancia, sobre enseñanza/aprendizaje formal. Ello es así dado que, por una parte, a menudo los materiales del alumno/a son de producción editorial comercializada, ajena a intereses científicos de esta índole y, por otra parte, el interés de quien en primera instancia los diseña y produce suele estar asimismo alejado de la investigación. Deberían ser estudiosos del ámbito de la adquisición y aprendizaje quienes abordaran dicho estudio, cuestión que nos proponemos hacer en este capítulo aunque de forma totalmente preliminar y centrada en el contexto de la experimentación de un proyecto educativo tan particular como el PEL.

Efectivamente, una investigación de esta índole queda totalmente fuera de las posibilidades de nuestro proyecto y, por esa misma razón, los datos con los que contamos son escasos y tan sólo ejemplificadores. Una visión global del uso de materiales docentes para la investigación nos revelaría el lugar prominente que ocupan los “Diarios de clase” en tanto que material del aprendiz utilizado en la investigación sobre la enseñanza y aprendizaje formal de lenguas (Bailey, 1991). El diario de aprendizaje, ya sea cumplimentado durante las horas de clase o como trabajo individual fuera del aula, o en circunstancias excepcionales como viajes o estancias de estudio, es esencialmente un instrumento para la expresión de vivencias, estados afectivos, sentimientos, ideas, actitudes y su influencia sobre el aprendizaje. Consecuentemente, el diario permite ahondar en el estudio de los procesos individuales y de las dinámicas colectivas de aprendizaje.

En el caso del PEL, su naturaleza le sitúa con puntos en contacto con las características propias de los diarios de aprendizaje. A través de las múltiples actividades de descripción del propio perfil y de las destrezas lingüísticas y comunicativas, de la narración de anécdotas, de los recuerdos, de la descripción de estilos y objetivos ? todos ellos ligados al aprendizaje y uso de las lenguas? , el aprendiz que lo utiliza pasa por un proceso de introspección hacia el autoconocimiento y retrospección, ya sea a través de la expresión oral en el aula y a continuación la escritura, ya sea directamente a través de la escritura en el aula o en casa, en su ejemplar del PEL. Hay que recordar que la validez y fiabilidad de los métodos de *self-report* no están aceptados universalmente (véase Faerch y Kasper eds. 1987).

### 6.4. Metodología

La investigación que se desprende del proceso experimentador seguido en relación con los materiales del alumnado se enmarca dentro del paradigma de investigación *etnológica descriptiva y prospectiva*. En tanto que investigación etnológica es de cariz cualitativo, como lo es también el análisis de los datos. En cuanto a su carácter prospectivo, toda investigación que se plantee metodológicamente de forma asistemática y aleatoria debe considerarse de dicha índole. En el caso de este capítulo, los datos han sido recogidos en el aula por las docentes investigadoras según el grado de interés que les suscitaban; por tanto, dicha selección se escapa del control de este equipo investigador. Veamos a continuación con qué

materiales se cuenta para el análisis, las circunstancias en que se cumplimentan y los datos que nos aportan.

### 6.4.1. Materiales

Para el presente análisis, contamos con los materiales aportados por los centros y franjas de edad que aparecen en la siguiente tabla:

Materiales aportados por centro, nivel y lengua

	3 ESO 5 gp	4 ESO 2 gp
Catalán <i>IES La Garriga</i>	x (P)	
Español <i>IES Maragall</i>	x (P)	
Francés <i>IES Alella, IES Mataró</i>		
Inglés <i>IES Maragall, Montbau, Vila de G.</i>	x (P) Vila de G.	x (C) Vila de G. x(P) Montbau, Maragall

**Nota:** (C)= PEL cumplimentado íntegramente; (P)= Actividades paralelas al PEL; (F) = Fragmentos del PEL

Para llevar a cabo el análisis hemos dividido el material en tres bloques:

1. El PEL íntegro cumplimentado por un alumno, incluyendo el Pasaporte, con los descriptores de lenguas ambientales en castellano, y el resto en inglés; la Biografía, que incluye actividades de reflexión sobre cuándo y dónde se usan cada una de las lenguas que se conocen, las tablas de 'can do' por habilidades en versión bilingüe inglés/catalán; los sentimientos que se experimentan al usar las distintas lenguas que se conocen u oyen habladas por otros con distintos acentos; las formas de aprendizaje dentro y fuera del aula a través de contactos con gente o actividades individuales, y finalmente los planes de aprendizaje; por último el Dossier.
2. Las actividades paralelas organizadas por las experimentadoras, por ejemplo diarios de aprendizaje u otro tipo de tablas de perfiles de competencia y el *Abanico lingüístico* propuesto en la Guía del Portfolio.
3. Fragmentos del PEL de especial interés, que las docentes experimentadores recuperaron de los PEL de su alumnado, a petición del grupo de diseño.

A los materiales de los grupos experimentales se les debe añadir materiales aportados por experimentadoras de escuelas de la Comunidad Autónoma de Galicia, que corresponden a algunos ejemplares de PEL cumplimentados por alumnado de ESO.

### 6.4.2. Contexto de utilización de los materiales

Tal como se ha presentado en el capítulo 3 y el 5, el PEL se ha utilizado en los diferentes centros experimentales según el plan experimental de centro que las docentes experimentadoras han desarrollado con elementos comunes a todos ellos, pero también específicos. Los elementos comunes los constituyen las instrucciones recibidas del equipo redactor y la información y sugerencias contenidas en los materiales didácticos entregados por

el equipo de diseño y redacción del PEL. Los elementos específicos los constituyen las propuestas de desarrollo del plan experimental adaptado a las circunstancias específicas de cada centro.

Dichos elementos específicos incluyen como parte importante la decisión sobre la versión lingüística del PEL que se utiliza. Ésta puede ser en las lenguas ambientales, catalán (o gallego en Galicia) o castellano, y en las extranjeras, en inglés o en francés. En ambos casos, el aprendiz puede disponer de versiones monolingües del PEL o de versiones multilingües, que combinan materiales en diferentes lenguas, según la decisión de la docente experimentadora. La lengua de la versión condicionará la lengua en la que cada alumno/a redactará su PEL. Al margen de ello, ciertas actividades paralelas, como el *Abanico lingüístico*, se cumplimentan en todos los casos en una de las lenguas ambientales.

Otra cuestión clave para el análisis de los materiales es conocer si el PEL se cumplimentó en situación clase o como tarea para hacer en casa. En el primer caso sería también necesario poder saber qué actividades previas precedieron a los escritos que se pueden leer en cada PEL cumplimentado, si hubo discusión con la profesora, en grupo clase, en grupo pequeño, en parejas, o individual. No se ha podido contar con ninguna información al respecto, con lo cual el análisis no puede tener en cuenta estos datos etnográficos.

### 6.4.3. Análisis.

Para el análisis de los materiales aportados por las investigadoras menos leído detenidamente cada uno de los apartados del PEL e identificado y descrito los elementos comunes y elementos diferenciadores que sobresalen al comparar los ejemplares con los que se cuenta. Abordaremos también la cuestión de la opción de lengua; y las diferentes respuestas a cada apartado por separado.

## 6.5. Resultados

En este apartado analizamos los tres tipos de materiales identificados en la tabla anterior.

### 6.5.1. El PEL completo

Por lo que se desprende de los ejemplares analizados de PEL cumplimentados íntegramente, en los grupos experimentadores se han planteado diferentes opciones en relación con la lengua de escritura, ya sean monolingües o multilingües. El ejemplar analizado del IES Vila de Gràcia es multilingüe: contiene la versión inglesa/catalana para los descriptores del Pasaporte, y la versión castellana para las descripciones de lenguas ambientales. Los ejemplares de Galicia son monolingües en castellano.

Veamos a continuación cada una de las tres partes del PEL, siguiendo el orden en que aparecen en el ejemplar impreso y comentando las posibilidades de respuestas que hemos hallado:

*El Pasaporte:* El Pasaporte consiste esencialmente en una autoevaluación del perfil lingüístico propio. La organización del PEL hace prever que las tablas de autoevaluación del Pasaporte sean percibidas por el alumnado como similares a las tablas de habilidades (*can do*) de la Biografía. En ambas, es de destacar que las lenguas que se citan suelen ser las de la

enseñanza reglada (castellano, catalán, gallego, inglés, francés e italiano), pero también otras menos enraizadas en nuestro contexto, como el chino, el árabe o el portugués. Alumnos sudamericanos citan el “colombiano” o el “uruguayo” como sus primeras lenguas. Al leer los apartados en los que se mencionan las diversas lenguas que se utilizan, en los descriptores o en “1. Mis lenguas”, es lícito plantearse la plausibilidad de ciertas respuestas. Por ejemplo, la alusión al chino, de forma sistemática en el Pasaporte del alumno catalán en todas las habilidades de los descriptores: ¿responde a la ironía de este adolescente o creemos que realmente sabe chino? Para salir de dudas, podría ayudar que existiera un espacio de explicación a rellenar por el alumno en relación con lenguas poco frecuentes, para valorar la veracidad de sus respuestas, si bien es cierto que la explicación puede hallarse en otras secciones del PEL. En el caso que se ha mencionado, al llegar a la sección de “2. Otras lenguas” aparece un comentario sobre el chino, utilizado por ‘los amigos del ping-pong’ que efectivamente nos confirma la veracidad de la información. (A. B. IES Vila de Gràcia).

*La Biografía:* La Biografía contiene 4 apartados que abordan 2 tipos de información esencialmente: el dibujo del perfil y entorno lingüístico de cada aprendiz, y la reflexión sobre el propio aprendizaje, con el objetivo de aprender a aprender.

- En “1. Mis lenguas” se aborda la autoexploración diagnóstica, primero con descriptores de habilidades tipo *can do* y a continuación con la descripción de sentimientos sobre las propias lenguas y cómo los otros las hablan. La sección sobre sentimientos respecto a las lenguas abre una ventana a un universo poco explorado en las aulas: diferentes y diversas historias de amor por las lenguas, que expresadas en boca de adolescentes son bálsamo para los oídos de los docentes, pocas veces confrontados al placer de saber de sus discentes. Ejemplos como: “I enjoy when I read in Italian because the Italian sounds perfect. I love the Italian”. (A.B. IES Vila de Gràcia) o “me gusta hablar y escuchar inglés porque es bonito”, “y el francés porque me gusta el acento”, “el portugués porque se parece al gallego”, “el italiano es la lengua de mi abuela y me gusta mucho” (Galicia). También historias de desamor cuya raíz sería necesario conocer: “No me gusta nada el gallego” (Galicia). La sección sobre percepciones de otros acentos permite acceder a otro tipo de información, también muy satisfactoria: el alumnado vuelca en ella sus conocimientos sobre variedades dialectales: “He lives in Lleida, because of this he pronounces all final letters of the words... he uses the neutral article and the closed vowels.”(IES Vila de Gràcia).
- El segundo apartado de la biografía trata de “otras lenguas” que se encuentran en el propio entorno. Esta sección permite dibujar el perfil lingüístico completo de cada aprendiz pues en ella se lista la variedad de input que recibe o que le rodea. Así por ejemplo “chinese: my table tennis friends”, “when they talk to each other” (IES Vila de Gràcia). También es evidente que el alumnado tiene muy en cuenta las lenguas en que ve la televisión: “¿Qué otras lenguas encuentro a mi alrededor?": portugués en la tele, alemán en la tele, francés en el cole, inglés en el cole, calé en la calle, arabe en la tele” (Galicia). La sección en la que se ha de mencionar a personas concretas que hablen dichas lenguas parece fácil de cumplimentar por nuestros sujetos experimentales y, en contraste, la sección de anécdotas parece no serlo.
- El apartado “3. Mi método de aprendizaje” inicia la reflexión sobre estrategias y técnicas de aprendizaje, así como sobre patrones de práctica y uso dentro y fuera del aula. La sección sobre formas de aprendizaje “¿Cómo aprendo?” refleja claramente la conciencia sobre las estrategias y la capacidad de expresar el nivel de recursos disponibles, la ansiedad o satisfacción que se experimenta, las preocupaciones. En definitiva, si el PEL se rellena

en una lengua extranjera, esta sección es tanto medio como fin en sí mismo, pues muestra la capacidad expresiva en dicha lengua. Las dos secciones siguientes, “Fuera de clase” y “Palabras y expresiones que he aprendido”, muestran la conciencia de la importancia que tiene en el aprendizaje de lenguas la interacción con una variedad de hablantes (nativos y no nativos) y la diversidad de actividades para aprender. Es difícil dar el peso justo a las respuestas de los sujetos. Por ejemplo cuando se refieren a las ocasiones en que usan una lengua (y hacen listas como: “hablando con gente extranjera en la calle, hablando con mis amigos y mi profesora en la clase, cuando voy al extranjero”) sería indispensable tener un indicador de la frecuencia con que cada actividad se desarrolla. Asimismo, si el trabajo individual que se anota en el PEL incluye otras posibilidades, además de las que aparecen en la tarea impresa (como alguna de los siguientes: “I read the newspaper, I write a personal diary, I watch TV (soap operas, cartoons, news, films), I think about something” (IES Vila de Gràcia), también es difícil otorgar importancia a cada actividad, sin poder disponer de indicador de frecuencia.

Lo que sin duda esta sección refleja es la seriedad del planteamiento de lenguas del aprendiz, en cierto sentido su actitud. Un aprendiz dispuesto a comentar todas aquellas instancias de la vida cotidiana mediatizadas por la lengua refleja una capacidad analítica de sumo interés. Finalmente, en este apartado, la sección sobre palabras aprendidas refleja de nuevo sentimientos y, al mismo tiempo, conciencia metalingüística en relación con las funciones de lenguaje. Por ejemplo, la constancia sobre el uso de las frases formulaicas: “‘How are you?’ I use it a lot and when I use it people think that I am English” (IES Vila de Gràcia) o el autoconocimiento de los comentarios, como en: “Cochonnerie: Porque así es mi cuaderno.”, “Obrigado: Porque es gracias en vez de obligado” (Galicia), son ejemplos interesantes.

- El apartado “4. Mis planes de aprendizaje” se muestra estrechamente relacionado con el segundo “Mi manera de aprender” y permite percibir la consistencia en las respuestas del aprendiz. En concreto, este es el caso del sujeto catalán que en el primer apartado explicaba su enfado por no conseguir entender los ejercicios de comprensión oral y a quien le costaba hablar. En ese apartado este sujeto propone de forma consecuente mejorar en los dos ámbitos, así como obtener un certificado extranjero, el *First Certificate*, estudiando en la escuela, en academias y en la misma Inglaterra.

*El dossier.* Este apartado requiere capacidad de dar importancia y valor a documentos de diversa índole a los que a menudo no se les ha dado, y saber recoger aquellos que simbolizan y representan hitos en la formación lingüística y cultural propia. Parece sin embargo que ha sido más difícil de cumplimentar que las otras dos partes del PEL, posiblemente debido a la edad temprana de los sujetos.

### 6.5.2. Actividades paralelas

Las actividades paralelas que han suscitado mayor interés entre las docentes han sido el *Abanico lingüístico* propuesto en la Guía Portfolio y los *Diarios*, propuestos en el Plan experimental de centro.

Como se ha dicho, el diario es en principio la mejor fórmula para la expresión de las propias percepciones y sentimientos. Sin embargo no es fácil saber indagar sobre esos temas y describirlos de forma precisa, ni en una lengua materna ni mucho menos en un idioma extranjero que se está empezando a aprender. Por otra parte, los diarios necesitan pautas e indicaciones si se quiere conseguir una redacción rica en información. Si no es así, el

resultado puede ser demasiado simple o esquemático, tal como nos hemos encontrado con nuestro material, como por ejemplo con los diarios que contienen tan sólo una lista de lo que se hace en cada clase de inglés, sin ninguna referencia personal. Ello implica que apenas se puede utilizar este material para la investigación.

La actividad del *Abanico lingüístico* ha generado trabajos visualmente cautivadores, con narraciones de gran riqueza sobre la cronología y vicisitudes del aprendizaje y uso de cada una de las lenguas del perfil lingüístico individual. La iconografía y colores del trapecio que los aprendices dibujan para luego explicarlo en forma de narración permite una apreciación rápida de la riqueza lingüística individual en muchos casos. Por ejemplo, una alumna de 15 años ya ha podido utilizar cinco colores diferentes para sus lenguas: español (azul), catalán (naranja) que aprende al nacer, menorquín (verde) a los 3 años; a los 6 empieza con el inglés (amarillo) y a los 12 con el alemán (negro) (IES Maragall, Clara). En su abanico, utiliza el catalán para referirse a los años y el castellano y el inglés para hacer la narración de su biografía lingüística (ver apéndice núm. 8, documento núm. 1).

Otro caso interesante es el de un alumno de 14 años que adquiere el catalán en la familia (blanco de fondo), el castellano en la escuela primaria a los 3 (rojo), el inglés a los 6 años (verde), el italiano a los 13 (amarillo), el eusquera a los 14 (naranja) y el hebreo a continuación (IES Maragall) (Marc, Apéndice 8, documento 2). En otros casos se mencionan lenguas minorizadas, como el aranés, tal como se aprecia en el siguiente fragmento:

Fins els tres anys la meva llengua només era el català, però als tres anys començo a sentir l'aranés i el començo a parlar (Enric, IES La Garriga)<sup>3</sup> (Apéndice 8, documento 3).

O bien las lenguas de grupos recién llegados a nuestro país, como el caso de un chico que a los 14 años conoce ya siete u ocho lenguas:

A tres anys els meus pares parlaven amb mí darij. és àrab però una mica diferent, a cinc anys vaig comentar a aprendre àrab, a vuit anys, a tercer de primària francès, a onze anys vaig agradar alemany i començar a mirar els canals alemanys. A dotze anys vaig fer tres mesos de castellà i vaig parar. A catorze anys he vingut a Catalunya - La Garriga i vaig aprendre català i anglès. Sé unes paraules japoneses que em va ensenyar la meva amiga Jorgina. Ara he tornat a aprendre castellà. (Yasmina, IES La Garriga)<sup>4</sup> (Apéndice 8, documento 4).

La narración, en primera persona y en la lengua fuerte de los sujetos (castellano o catalán) que utilizan para explicar su trapecio lingüístico —por tanto, especialmente fluida—, aporta los datos más interesantes del conjunto de materiales que se han analizado. La información que aporta puede clasificarse en los siguientes temas, que se ilustran con los comentarios del alumnado parafraseados:

#### 1. Valoraciones sobre la importancia de las diferentes lenguas:

El inglés: *l'idioma de la supervivència en el mon competitiu d'avui en dia* (IES La Garriga)<sup>5</sup>.

*El inglés me obligaron a aprenderlo en la escuela. (IES La Garriga). En la ESO quise estudiar una lengua voluntariamente, la francesa.*

<sup>3</sup> Versión en castellano: “Hasta los tres años mi lengua solo era el catalán, pero a los tres años empiezo a escuchar aranés y lo empiezo a hablar”.

<sup>4</sup> Versión en castellano: “A los tres años mis padres hablaban conmigo darij. Es árabe pero un poco diferente, a los cinco años empecé a aprender árabe, a los ocho años, en tercerco de primaria francés, a los once años gustó alemán y empezar a mirar canales alemanes. A los doce años hice tres meses de castellano y paré. A los catorce años vine a Catalunya – La Garriga y empecé catalán e inglés. Sé algunas palabras japonesas que me enseñó mi amiga Jorgina. Ahora he vuelto a aprender castellano.”

<sup>5</sup> Versión castellana: “el idioma de la supervivencia en el mundo competitivo de hoy en día.”

## 2. Valoración sobre los diferentes sistemas lingüísticos:

*El inglés tiene una pronunciación compleja* (IES Maragall)

## 3. Valoraciones sobre la adquisición/aprendizaje de lenguas:

*Mi abanico lingüístico comienza cuando tenía un año.* (IES La Garriga).

*El catalán ha sido mi "lengua madre".* (IES La Garriga).

*Mis lenguas ambientales son el catalán y el castellano.* (IES La Garriga).

*El francés lo he estudiado de forma académica pero también de forma ambiental pues este año hemos hecho un intercambio con alumnos franceses.* (IES La Garriga).

## 4. Estimación del desarrollo de la competencia lingüística:

*El castellano lo inicio en la escuela primaria y lo he ido mejorando y utilizándolo mucho.* (IES Maragall)

*El castellano empecé a hablarlo de una manera muy sencilla, porque tenía amigos que lo hablaban.*

*Como puede verse en el gráfico, hay lenguas que evolucionan más rápidamente que otras, pero todas evolucionan.*

*El francés lo estudié durante cuatro años y ya no lo hago más.*

### 6.5.3. Fragmentos del PEL de especial interés

De entre los materiales analizados, destacan en especial las tablas de descriptores. La utilización del color parece recomendable en todas y cada una de las partes del PEL, aunque no siempre quede claro la forma de utilizarlo y el significado que adquiere, como podemos ver en el ejemplo adjunto (Apéndice núm. 8, documento 5); la docente que implementó el PEL adjunto comentó que ni sabía cómo había que interpretarlo ni había recibido comentarios de su autor en este sentido.

De entre las actividades del apartado sobre “Mis lenguas” hemos comentado que las *Anécdotas* no han tenido muy buena acogida. Hemos hallado comentarios sobre el sentido de los nombres propios. Una alumna escribe: “Cuando conocí a Venus me explicó que tenía un hermano que se llamaba Júpiter y su nombre provenía del planeta Júpiter y del dios Júpiter y el de ella también de la diosa de la la belleza.” (IES Maragall).

## 6.6. Discusión

De los resultados del análisis de los materiales se desprenden diversas consideraciones que se abordan a la luz de las preguntas iniciales: ¿hay un tipo de material más eficaz para el análisis de los procesos de aprendizaje?, ¿se pueden apreciar diferentes estilos de aprendizaje en los materiales?, ¿y diferentes enfoques didácticos en el aula experimental del PEL?, ¿en definitiva, estos materiales permiten elevar la *sensibilidad lingüística y cultural* desde una perspectiva europea, y dejar constancia de los *conocimientos y experiencias* en torno a las lenguas?

En relación con estas cuestiones, a partir de los datos estudiados se puede afirmar lo siguiente:

- Los materiales del PEL conducen al alumnado a un proceso de análisis exhaustivo de su propio perfil lingüístico: diagnóstico, autoevaluativo, vivencial, actitudinal y anecdótico.

- Los materiales del PEL permiten desarrollar una perspectiva de carácter sociolingüístico en el individuo, a través del análisis del propio perfil y de rasgos de las lenguas habladas en el entorno. Desde dicha perspectiva, la importancia concedida a todas las lenguas por igual, tanto las mayoritarias como las minoritarias, es expresión de la visión europea sobre las lenguas.
- Los materiales del PEL permiten expresar las vivencias escolares y extraescolares que se han tenido con las diferentes lenguas.
- Los materiales del PEL permiten reflexionar sobre cómo se aprende y permiten responsabilizarse del propio aprendizaje.
- Los materiales del PEL abordan esencialmente dos ámbitos: la competencia lingüística y los procesos de aprendizaje, obviando o prestando menos atención al ámbito de las culturas de las diferentes lenguas.

En primer lugar cabe destacar la sinceridad y consistencia con que el alumnado que se ha podido estudiar parece haber cumplimentado sus ejemplares de PEL. En segundo lugar, de las afirmaciones anteriores se deduce que el diseño actual del PEL se muestra eficaz para:

- a) posibilitar que los alumnos se identifiquen como hablantes multilingües, en un entorno a menudo plurilingüe, con la perspectiva sociolingüística que ello comporta;
- b) posibilitar la expresión sincera de rechazos y elecciones en el ámbito escolar, lo que gusta y no gusta, lo impuesto y lo escogido;
- c) posibilitar la visión global del aprendizaje en cuanto al espacio, dentro y fuera de las paredes del aula, dentro y fuera de la institución escolar, dentro y fuera de la familia, en definitiva, relacionando lo público y lo privado, cuestión en sí misma superadora de viejos hábitos de aprendizaje;
- d) posibilitar una visión global del aprendizaje en cuanto al tiempo (el antes, el ahora y el después), una visión dinámica del aprendizaje, a veces lineal, pero a menudo discontinuo, y generalmente compuesto de competencias parciales.

Por otra parte, el diseño actual no se muestra eficaz para:

- a) precisar el papel de ciertas lenguas en el perfil individual del aprendiz, *hacen falta explicaciones sobre la adquisición de lenguas no habituales en el entorno, que explicarían la diferencia;*
- b) precisar el papel de ciertas actividades en el proceso de aprendizaje, *hacen falta explicaciones de frecuencias que diferenciarían entre anécdotas y hábitos;*
- c) triangular datos sobre preferencias con relación a las lenguas en la escuela, síntoma de ciertas actitudes, con su consecuencia directa en el aprendizaje;
- d) abordar la perspectiva cultural en relación con las lenguas;
- e) permitir una expresión rica e informativa si se redacta en lenguas extranjeras.

En conclusión puede afirmarse que, a partir los datos analizados del alumnado que ha trabajado con el PEL de forma experimental, se deduce que el PEL educa al alumnado y los convierte en hablantes más refinados de lo que eran; por tanto, eleva su sensibilidad lingüística desde una perspectiva europea. No se diría lo mismo de la sensibilidad cultural, que queda poco representada en el PEL. También cabe plantear que los materiales del PEL son de gran utilidad y eficacia para dejar constancia de las vivencias y conocimientos



lingüísticos, aunque podrían mejorarse incluyendo los aspectos reseñados más arriba. Para mejorar su eficacia también se podrían incluir instrucciones sobre qué espacios cumplimentar, utilizando las lenguas ambientales.

De forma similar, el PEL inicia al alumnado en el amplio universo de la autonomía en el aprendizaje, aunque de forma simplemente introductoria, por lo cual es difícil percibir estilos, sino tan sólo técnicas de aprendizaje. Por último, es difícil percibir la metodología didáctica de la clase en la que el PEL se ha utilizado, y ello posiblemente porque en este análisis preliminar el PEL se ha mostrado claramente, con fuerza —tal como ha estado concebido, como un instrumento individual—, que pertenece a cada ciudadano y ciudadana de Europa, y no a la institución escolar.

# Opiniones de las experimentadoras

## Capítulo 7

- 7.1. Presentación
- 7.2. Valoración global
  - 7.2.1. Aspectos más positivos
  - 7.2.2. Aspectos más negativos
  - 7.2.3. Algunas manifestaciones particulares de las docentes
- 7.3. Aspectos particulares de la valoración
  - 7.3.1. Sobre las reacciones de los grupos de alumnos
  - 7.3.2. Sobre el desarrollo de la experiencia
  - 7.3.3. Sobre la integración de las lenguas
  - 7.3.4. Sobre la repercusión en la propia persona como docente
  - 7.3.5. Sobre la implicación del centro
- 7.4. Perspectivas de futuro para el PEL

### 7.1. Presentación

Este capítulo recoge la valoración que las profesoras experimentadoras hacen de la experiencia de aplicación del PEL en sus clases. Pretende así proporcionar una visión muy inmediata de las vivencias experimentadas en el trabajo con el PEL, de las dificultades encontradas en su aplicación y las estrategias encaminadas a superarlas, y de las perspectivas que, a resultas de todas esas experiencias, creemos que puede tener una implantación generalizada del PEL en los centros de enseñanza secundaria.

Hay que tener presente que el objeto principal de la experimentación era disponer de datos objetivos sobre los contenidos del PEL y de su aplicación en la práctica, con el fin de mejorar el producto que se estaba elaborando. Muchos de los datos y de las opiniones podrán referirse, en consecuencia, a contenidos del PEL que finalmente no se han introducido en su versión definitiva, precisamente a raíz de lo que reflejaban los informes de las experimentadoras. Hemos tenido en cuenta este factor al elaborar el presente capítulo y hemos prescindido de todo aquello que no fuera pertinente en la versión final del PEL, que es la divulgada y editada.

Para la confección del capítulo hemos analizado los siguientes documentos:

- el informe final de experimentación de cada una de las docentes,
- los informes mensuales de seguimiento,
- las actas de las reuniones de coordinación que se celebraron durante la experiencia.

El informe final de experimentación ha servido como documento básico de análisis, especialmente por estar elaborado sobre una plantilla que estructuraba su contenido. Ahora bien, en la presentación de los datos obtenidos hemos abandonado esta estructura y la hemos sustituido por otra de nuevo cuño (que figura en el encabezamiento del capítulo), más adecuada para presentar los datos extraídos.

Hemos renunciado a dar un tratamiento estadístico a los datos obtenidos. En su lugar hemos preferido realizar una lectura interpretativa, en la que las opiniones más generalizadas se

presentan agrupadas por temas; hay que señalar que ha habido gran coincidencia en casi todos los aspectos tratados y, cuando no ha sido así, queda recogido a continuación.

## 7.2. Valoración global

En este primer apartado se presenta primero de manera global la valoración que las profesoras han realizado (7.2.1 y 7.2.2) y se incluyen a continuación algunos comentarios individuales o particulares (7.2.3), que hemos considerado relevantes por su contenido.

La mayoría de las profesoras valora globalmente de forma positiva la experiencia, y recoge una valoración semejante por parte de sus alumnos. En algunos casos manifiestan tener una cierta dificultad para hacer una valoración de sus resultados, si bien señalan que la experiencia ha sido difícil de llevar a cabo y, en ocasiones, laboriosa. En otros casos, resaltan que la experiencia no solo ha sido positiva sino beneficiosa, tanto para los alumnos como para la profesora. Califican el PEL de interesante y, con mejoras en su diseño, potencialmente muy positivo.

En síntesis, se valora el PEL como una propuesta muy interesante y útil, tanto para los profesores como para los alumnos, pero se considera que su contenido es excesivo para un curso escolar.

### 7.2.1. Como aspectos *más positivos*, se destacan los siguientes:

En el **enfoque conceptual** del PEL se valora:

- que su naturaleza apela esencialmente a las enseñanzas transversales,
- que esa perspectiva transversal afecta también al aprendizaje de las diferentes lenguas,
- que apela también de forma innegable a la interculturalidad y el plurilingüismo.

En cuanto a su **composición**, se destacan:

- la *Biografía*, en la que se reconocen partes excelentes (“Mi forma de aprender”, “El abanico lingüístico”),
- la ayuda que representa la *Guía* para los docentes.

En cuanto a los **beneficios sobre los alumnos**, una gran mayoría de los informes finales destaca el efecto de toma de conciencia de diversos aspectos relacionados con el aprendizaje de lenguas que realiza el aprendiz:

- el propio proceso de aprendizaje,
- muchas de las dificultades que experimentan con las lenguas,
- la importancia de un buen dominio de las habilidades lingüísticas,
- los retos que los alumnos pueden ponerse.

Por otra parte, se destacan también los efectos que sobre la dinámica del aula ha tenido la experiencia: ha contribuido a introducir en clase la reflexión sobre las lenguas, y ha incrementado el progreso en el aprendizaje y el interés por las lenguas.

Algunos comentarios particulares, dignos de mención, se refieren a lo positivo del hecho de haber realizado la experiencia conjuntamente (dos profesoras experimentadoras, de

asignaturas distintas, trabajando juntas), haberlo hecho en horas de tutoría, y haber combinado la lengua ambiental con una lengua extranjera.

También hay comentarios sobre el carácter “muy motivador (del PEL), algo que hoy en día resulta difícil de conseguir” en sus propias clases.

En síntesis, se considera que el PEL:

- prepara a los alumnos para aprender a aprender,
- les enseña a ser responsables de su propio aprendizaje,
- les enseña a ser realistas.

### **7.2.2. Como aspectos *más negativos*, éstos son los más mencionados:**

En primer lugar, la falta de tiempo. Este problema —relacionado con las condiciones de trabajo en los centros— va directamente vinculado a otros más propios del PEL en sí mismo:

- la extensión del conjunto de documentos y la cantidad de horas que su tratamiento requiere,
- la densidad del contenido en algunos de sus apartados,
- más en particular, los descriptores de las distintas destrezas presentaron problemas, debido en unos casos a la extensión del conjunto de descriptores y, en otros casos, a la dificultad para interpretarlos adecuadamente,
- su uso continuo en el aula puede llegar a hastiar a algunos alumnos.

También unido a estos problemas surgió en algunos casos otro: la excesiva presencia de tareas de reflexión y autoanálisis de las prácticas de uso y aprendizaje lingüístico del alumnado. Algunos informes hablan de “saturación”. En ocasiones se tenía la sensación de hacer unas actividades demasiado repetitivas, y en otras, demasiado monótonas.

Había también problemas para establecer una relación entre el trabajo con el PEL y el programa de la asignatura de lengua. Pese a la patente relación que en los documentos hay entre ambas actividades, en la realidad del aula el tiempo dedicado a una era a costa del necesario para la otra. Se percibe como negativo el hecho de trabajar el PEL de forma aislada y no relacionarlo con el programa de la asignatura y las otras lenguas del curso, pero sin embargo no se encuentran los mecanismos para superar estos obstáculos. Cabe recordar que la experimentación sugerida del PEL pretendía tratar todas las lenguas del aprendiz (que en casi todos los grupos eran castellano y catalán más una o dos lenguas extranjeras), pero que esta experiencia se realizaba en todos los grupos —excepto uno— en la clase compartimentada de un único idioma.

Algunos docentes echan en falta más actividades en la *Guía*.

### **7.2.3. Algunas *manifestaciones particulares* de las docentes**

En cuanto a los aspectos positivos:

- La parte del PEL referida a aspectos metacognitivos (reflexión sobre el aprendizaje, estrategias por cada destreza) es la más fecunda para trabajar con los alumnos. También es la que se presta a actividades más creativas y no tiene los enojosos problemas de desajuste de los descriptores.

- La experiencia ha sido muy positiva, especialmente en cuanto a las maneras de aprender lenguas y al cuestionamiento de las actitudes de los alumnos al hacerlo.
- Ha servido especialmente de ayuda para el alumnado con fracaso escolar o con bajo rendimiento, ayudándole a responsabilizarse de su propio aprendizaje.
- Contribuyó a la “apertura” de la asignatura al mundo y precisamente a cambiar la visión del inglés como “asignatura” y más como competencia útil durante toda la vida.
- Ha permitido a la profesora desarrollar aspectos de su práctica docente que quería aplicar desde hacía tiempo y para los que no encontraba ni tiempo ni medios, en particular la sensibilización a la diversidad lingüística y el estímulo para aprender lenguas.
- Los alumnos han comenzado a ver la lengua como vehículo de cultura y es de esperar que comenzarán a valorar todas las culturas y no experimentar rechazo hacia ninguna de ellas.

En cuanto a los aspectos negativos:

- La experiencia ha ralentizado el progreso en el programa de la asignatura, al intentar combinarlo con el trabajo con el PEL.
- La parte del *Dossier* resulta engañosa en cuanto a la facilidad de componerlo, pues parece sencillo pero no lo es; hay que establecer criterios.
- Trabajar todo el PEL en un solo año es excesivo. Los alumnos llegan a sufrir una “indigestión” de PEL.
- Algunos alumnos parecían más tolerantes antes de la experimentación que después.

### 7.3. Aspectos particulares de la valoración

Este apartado recoge un conjunto de temas que figuraban en la plantilla de elaboración del informe final de la experimentación:

- la reacción de los grupos de alumnos,
- el desarrollo de la experiencia,
- la integración de todas las lenguas en el PEL,
- la repercusión en la propia persona como docente,
- la implicación del centro en la experiencia realizada.

Sobre todos ellos se manifestaron todas las docentes, con una extensión y profundidad variables, pero con un elevado grado de coincidencia.

#### 7.3.1. Sobre las reacciones de los grupos de alumnos

La primera reacción general en todos los grupos era doble: por una parte, de un gran interés y con expectativas sobre la experiencia; por otra parte, de curiosidad por su función y utilidad.

En algunas ocasiones se apreció cierto recelo inicial. Esto parece deberse, por un lado, a la edad y circunstancias de los alumnos (nocturnos); de ahí, la pregunta por la utilidad y la función del PEL; por otro lado, al hecho de que la encuesta inicial en L1 pudo transmitir el mensaje de que las actividades incluidas en el PEL se alejan de la materia de clase (del idioma extranjero meta), que son no evaluables y, consecuentemente, que no tienen tanta importancia. En ese sentido, la estrategia de la profesora-experimentadora, consistente en

abordar las actividades del PEL como actividades de uso de la lengua, ayudó a cambiar esta percepción.

Si bien el alumnado de bachillerato es más pragmáticos y tiende a buscar una utilidad certificadora en el PEL (¿para qué sirve?, ¿qué vamos a hacer con el PEL fuera del Instituto?), el de ESO se centra más fácilmente en el proceso de aprendizaje (¿qué vamos a aprender con esto?). No obstante esta diferencia, en ambos casos la discusión que el PEL genera tiende a crear un clima mucho más receptivo al aprendizaje en el aula y hace tomar conciencia al alumnado de un horizonte más amplio y de un desarrollo prolongado, en el campo del aprendizaje plurilingüe.

En algunos casos, la sensación inicial más generalizada era que se trataba de un trabajo adicional, lo cual resultaba poco motivador, pero luego creció el interés y la implicación en las actividades. También resultó positivo presentarlo como un proyecto europeo, auspiciado por el Consejo de Europa, y como una experiencia que comparten alumnos de otros países y otras lenguas.

### **7.3.2. Sobre el desarrollo de la experiencia**

Hay coincidencia entre todas las experimentadoras en señalar que el proceso de aplicación del PEL en el aula ha resultado ser bastante lento, más lento de lo que parecía al principio, según sus previsiones.

Algunos componentes del PEL requieren bastante tiempo para trabajarse en clase y para garantizar que el alumnado comprende su significado y valor. Por ejemplo, los alumnos encontraban dificultades para entender y utilizar los descriptores de competencias, en los apartados ‘Qué sé hacer con mis lenguas / lenguas ambientales / lenguas extranjeras’. Para superar estas dificultades, resultó ser de gran eficacia la realización de alguna actividad práctica antes de trabajar con los descriptores, que pudiera facilitar a los aprendices el sentido exacto de lo que supone poder hacer o no poder hacer una conducta lingüística concreta.

En líneas generales, las experimentadores notan que en la autoevaluación con los descriptores de capacidades lingüísticas, el alumnado tiende a sobrevalorarse en cuanto a sus competencias en las lenguas ambientales; por el contrario, otros (especialmente los de los grupos nocturnos) tendieron a infravalorarse.

Muchos alumnos tuvieron la sensación de “no estar haciendo clase”: no veían una relación estrecha entre el contenido de la asignatura o los exámenes finales de esta y el trabajo con el PEL. Sin embargo, se resalta el hecho de que las puestas en común dieron lugar, en algunos grupos, a vivas discusiones de gran interés metalingüístico y metacognitivo. En general, el PEL contribuyó a que los alumnos entendieran los objetivos del programa y a que comprendieran mejor la finalidad de algunas actividades de aprendizaje; también contribuyó a afianzar la autoestima de los aprendices.

La experiencia de realizar algunas sesiones (o, como en algún caso, todas ellas) en la hora asignada a las tutorías en el horario del centro, se reveló muy útil.

### **7.3.3. Sobre la integración de las lenguas**

El hecho de haber integrado en un mismo PEL las lenguas extranjeras y las ambientales es considerado por todas las experimentadoras como fundamental y muy positivo. En algún caso llegan a proponer la inclusión de las lenguas clásicas que se estudian en el bachillerato.

Conjuntamente la decisión de integrar las lenguas se considera muy acertada, y sus efectos indiscutiblemente más enriquecedores.

Esta valoración tan positiva se ve matizada por la dificultad de integrar y coordinar a diversos profesores en un mismo PEL, en una estructura educativa que aísla el aprendizaje de cada idioma en una ‘asignatura’ particular, con horario, docente y programa independiente. Como se señala en otros apartados de este informe, el recurso a las horas de tutoría actualmente establecidas aparece en varias ocasiones como una provechosa forma de resolver esta cuestión; igualmente aparece la sugerencia de disponer de la figura de una *tutoría lingüística* en el centro, responsable del trabajo con el PEL.

#### **7.3.4. Sobre la repercusión en la propia persona como profesora**

La mayor parte de las experimentadoras califican de positiva a fundamental la repercusión de la experiencia en su propia persona, señalando cómo les ha permitido profundizar en su reflexión sobre las lenguas y su aprendizaje.

En algunos casos, estos efectos se valoran con menos énfasis, pero nunca negativamente.

#### **7.3.5. Sobre la implicación del centro**

En todos los casos la experiencia ha sido acogida favorablemente en el centro, en un plano institucional, tanto por parte de la dirección como del consejo escolar y el claustro de profesores. Las cartas que el equipo de diseño envió a la dirección del centro y al Consejo Escolar, antes de iniciar la experiencia, recibieron una buena acogida y marcaron un camino de apertura y colaboración.

Ahora bien, esa favorable acogida no se ha traducido en una implicación de más profesorado o en un interés por el desarrollo de la experiencia. Los intentos de implicación de otros profesores del propio centro han dado escasos frutos. Su colaboración efectiva ha sido muy escasa y puntual, y en algunos casos, nula. A título de ejemplo, una de las experimentadoras mencionó en una reunión de coordinación que había recibido una petición oral de sus compañeros de departamento de que “cuándo sacaría del despacho las carpetas azules, que ocupaban mucho espacio” [los PEL del alumnado que ella guardaba allí, mientras no los usaba].

### **7.4. Perspectivas de futuro para el PEL**

Las perspectivas de una aplicación generalizada del PEL en los centros de enseñanza secundaria se ven generalmente con cierto escepticismo; esta visión nace de un conjunto de dificultades de orden práctico, a pesar de las grandes virtudes que se atribuyen al enfoque del PEL.

Una primera dificultad nace de lo innovador de la propuesta. Se percibe que el modelo está aún poco difundido y resulta excesivamente novedoso. Ello comporta una doble necesidad: por un lado, se impone una labor de convencer al profesorado de los beneficios del uso del PEL para el aprendizaje de sus respectivas asignaturas; por otra parte, también será necesario familiarizar al profesorado en los procedimientos que hay que aplicar para un adecuado uso del PEL, con cursillos y actividades de formación.

También se alude a una posible reticencia por parte de sectores del profesorado, que pueden percibir en la implantación del PEL una carga adicional de trabajo, sin contrapartidas visibles.

Otra de las dificultades nace, como ya se ha puesto de relieve, de la percepción de la falta de tiempo en el horario de los profesores y alumnos. Habrá que estudiar bien las posibles formas de integración del PEL en los programas de cada centro y de cada lengua. La idea de una tutoría en horario ajeno a las asignaturas parece ser la más prometedora para superar este obstáculo.

En cuanto a la actitud del alumnado, se resalta la dificultad que supone proponer un trabajo adicional pero opcional. La falta de obligatoriedad lleva consigo la dificultad de trabajarlo en clase; algunas experimentadoras sugieren la conversión del PEL en algún tipo de actividad reconocida, en forma de crédito variable o de asignatura optativa. A modo de resumen, se han hecho las siguientes sugerencias:

- Pedir un crédito para hacer el PEL.
- Crear la figura del “tutor lingüístico” o la actividad o el espacio de las “tutorías lingüísticas”.
- Organizar cursos de formación para los profesores.
- Contar con un banco de textos que tratan algunos de los temas que están implícitos en las distintas partes del PEL.
- Presentar el PEL al alumnado de tal forma que no solo resulte atractivo sino que también permita apreciar su utilidad.
- Trabajar el PEL en cada curso de la ESO con una lengua diferente, y seguir así en bachillerato.



# Conclusiones

## Capítulo 8

En este último capítulo sintetizamos brevemente los resultados de la experimentación del PEL de secundaria en el estado español, llevada a cabo durante el curso 2002-03, además de concluir con una valoración personal de los responsables de la experimentación. Nuestra intención es resumir en unas pocas páginas los datos más relevantes obtenidos a lo largo de este proyecto de más de dos años de duración. Para ello, vamos a mencionar solo los aspectos más importantes en cada sección. Para una exposición más detallada de cada cuestión, remitimos a los capítulos correspondientes de esta memoria y, en concreto, a sus secciones finales, que sintetizan a su vez de modo monográfico los resultados de cada uno de los temas.

Además de los resultados que se mencionan a continuación, cabe destacar el material incluido en los anexos, que es muy variado y que complementa la información expuesta a lo largo de la memoria. Los primeros documentos (anexo 1, 2, 3 y 4) aportan diferentes informes realizados por el equipo de diseño, previos al desarrollo de la experimentación, sobre la situación sociolingüística del Estado español (2 y 3), sobre los currículos de enseñanza de lenguas extranjeras (4) o sobre el proyecto de trabajo del PEL (1). También se incluye muestras de las opiniones de las docentes experimentadoras (7, 9 y 10), materiales del aprendiz (8) y documentos usados en la implementación de la experiencia (5) o en el desarrollo del material didáctico (6).

### **1. El proceso de experimentación: diseño, desarrollo y conclusión.**

El largo proceso de desarrollo del PEL de secundaria y de su experimentación en las aulas de los institutos españoles empezó en marzo de 2001 y concluyó en julio del 2003, aunque el procesamiento de los datos obtenidos y la elaboración de las versiones finales del PEL, de la Guía de docentes o de esta memoria se ha extendido hasta principios del 2004. Respecto al proceso de experimentación del PEL, las distintas fases que se desarrollaron fueron las de seleccionar los centros, los docentes y los grupos de aprendices; formar al profesorado experimentador a lo largo de seis meses; informar a los centros, a los consejos escolares y a las autoridades educativas sobre la experimentación; diseñar los documentos de recogida inicial y final de datos sobre la misma, además de idear un proceso de seguimiento y tutoría continuados entre el equipo de diseño y las experimentadoras; recoger los datos y la documentación completa final, y procesar e interpretar toda la información almacenada a lo largo de la misma.

En resumen, en octubre de 2002, 249 alumnos de 8 institutos de secundaria de Catalunya, agrupados en 13 cursos de ESO (2º, 3º y 4º) y Bachillerato (1º y 2º), iniciaron la experimentación del PEL, bajo la dirección de nueve docentes de inglés, francés, castellano y catalán, en sus respectivas clases —coordinados todos ellos por el equipo de diseño que firma estas páginas. La experimentación se desarrolló a grandes rasgos sin novedades y con éxito, excepto por las incidencias, totalmente imprevisibles, de algunos hechos circunstanciales. Una docente enfermó durante varios meses y sus grupos causaron baja en el cómputo global de la experimentación; otra docente enfermó durante un periodo más breve y, aunque pudo retomar la experiencia en la parte final, ésta se resintió por el escaso tiempo y esfuerzo

empleado en ella durante su ausencia. Además, diferentes circunstancias político-sociales (guerra en Irak, hundimiento del buque *Prestige*) impactaron en el ámbito educativo y provocaron numerosas huelgas y suspensiones de clase que dificultaron el desarrollo previsto de la experimentación en muchos grupos. En conjunto, estos hechos causaron interferencias a lo largo del curso en la experimentación e incrementaron el nivel de mortandad de los sujetos de la experiencia, mucho más allá de las previsiones lógicas.

No obstante, ocho investigadoras y 8 o 9 grupos de aprendices —según los componentes analizados— pudieron terminar la experimentación de modo completo y ofrecernos resultados globales y detallados sobre el proceso seguido en la misma. El conjunto de instrumentos de recogida de datos que se había diseñado permitió obtener una gran cantidad de resultados, que se exponen y comentan a lo largo de esta memoria y que resumimos a continuación.

## **2. El volumen de las intervenciones con el PEL en los cursos en que se experimentaba.**

El análisis de los informes de seguimiento de la experimentación permite establecer el tiempo que cada grupo dedicó al Portfolio. El promedio de tiempo dedicado a la experimentación, computados todos los cursos, corresponde a una cifra de entre 4 y 5 horas, que se distribuyen entre un número variable de intervenciones (o sesiones de trabajo con el PEL), que oscila entre cinco y diez. Al respecto también cabe destacar que la duración más habitual (según los datos, casi la mitad de ellas: el 46%) de una intervención es de una sesión completa de clase (60 minutos).

La opinión de las experimentadoras sobre la dedicación que el PEL ha tenido en el programa de sus asignaturas es que ha sido alta. Una de ellas ha calculado el tiempo de clase que requeriría el trabajo completo con todo el material que aporta el PEL y lo cifra en 20 sesiones de una hora, usando solo las secciones básicas del PEL, con los descriptores de lenguas extranjeras; en 25-30 sesiones, si se usaran también los descriptores para lenguas ambientales, y en 34-39 sesiones, si además se trabajaran las actividades previas o complementarias que ofrece la Guía. Esta cifra de casi 40 horas de clase coincide —sugiere la docente— con la duración de un crédito variable, en la organización del centro.

Esta importante exigencia de tiempo que plantea el uso del PEL se resolvió en uno de los centros con la coordinación entre dos docentes (de castellano e inglés) para trabajar el PEL con un mismo grupo, en cada una de las asignaturas correspondientes y en la tutoría que también realizaban de modo compartido las dos experimentadoras. Este hecho facilitó que el alumnado de este grupo pudiera trabajar muchas más secciones del PEL y que ni las docentes ni el alumnado tuvieran la sensación de que el PEL estaba afectando el tiempo disponible para el programa habitual de cada materia. Esta experiencia muestra los resultados positivos que ofrece una aplicación ‘interdisciplinar’ del PEL en los centros, más allá de la compartimentación de asignaturas de idiomas diferentes y de las clases lectivas y las horas de tutoría.

## **3. El uso de los materiales del PEL en la experimentación: recorrido, preferencias, etc.**

El análisis de los informes de seguimiento cumplimentados por las experimentadoras, con la información puntual de cada una de las intervenciones que realizaron, permite trazar el ‘recorrido’ que siguió cada grupo a lo largo del curso, con las diferentes secciones del PEL. En líneas generales, la “Biografía” se erige como el eje central del trabajo realizado, seguramente por su carácter más formativo —en comparación con el “Pasaporte”— y por la

preocupación de las docentes experimentadoras por incorporar el PEL al ritmo habitual de clase y a la programación que sigue cada asignatura. En este mismo sentido, la elección de las actividades de la Guía del PEL y de las secciones del PEL se hace de acuerdo con su coherencia y conexión con los contenidos y las actividades de la clase “normal”.

Entre las secciones del PEL más usadas y valoradas positivamente por las docentes destacan “Mis lenguas” (en la que destacan los apartados “En qué lenguas me comunico”, “Qué sé hacer con mis lenguas” o “Cómo hablan otros mis lenguas”) y “Mi manera de aprender” (en la que destacan “Cómo aprendo”, “Qué hago para aprender fuera de clase” o “Qué quiero saber hacer en cada lengua”). Las actividades más usadas para complementar las secciones del PEL, entre las propuestas en la Guía, son “Mi abanico lingüístico” y “El texto incomprensible” o “Busca a alguien que...”.

La valoración que hacen las docentes experimentadoras del aprovechamiento de estos materiales específicos es variada. Si bien valoran positivamente apartados como “En qué lenguas me comunico” o “Cómo hablan otros mis lenguas”, exponen también las dificultades que requiere superar el trabajo con los descriptores de nivel para la autoevaluación, en la sección “Qué sé hacer con mis lenguas”. Estas tablas con los descriptores —sugieren varias docentes— requieren un grado de abstracción importante por parte del aprendiz, además de exigir un trabajo muy pormenorizado previo, con actividades vinculadas a cada destreza y nivel.

#### **4. Actitudes, creencias y conocimientos del aprendiz.**

El diseño de la experimentación del PEL incluye el uso de un instrumento cuantitativo para medir las actitudes, las creencias y los conocimientos del aprendiz hacia el plurilingüismo, la diversidad cultural y el aprendizaje de lenguas.

El estudio comparativo de las respuestas sobre un mismo test de afirmaciones, completado al inicio y al final del curso escolar, indica que el trabajo con el PEL ha tenido un efecto beneficioso en términos generales, puesto que casi un 30% de los 150 alumnos muestra una mejora en sus percepciones (en concreto, de 150 alumnos experimentales, un 5,7 % mejora algo y un 13,8 % mejora mucho) y, en el cómputo global, 7 grupos de 10 mejoran, en términos globales. Los resultados son más positivos con los niveles iniciales de la ESO y con las lenguas ambientales, mientras que no hay resultados positivos en los niveles superiores de inglés o con el francés como segunda lengua extranjera. La mejora en las actitudes se relaciona con el ‘interés’ general del alumnado por el PEL y con la experimentación transversal (en diferentes asignaturas) del PEL.

Con relación a las afirmaciones particulares, el alumnado ha mejorado en la consideración de los diferentes acentos de una lengua, en la conciencia de la interrelación entre cultura y lengua o en el convencimiento de que la lengua es comunicación. También hay incremento de motivación por intentar comunicarse con otras lenguas diferentes, pero hay retroceso en la valoración de la posibilidad de aprender algún idioma de modo parcial (desarrollando sólo una habilidad).

#### **5. Las opiniones del aprendiz sobre el PEL.**

El análisis de los cuestionarios cumplimentados por los aprendices y de las entrevistas exploratorias que realizaron las docentes experimentadoras a grupos selectivos de sujetos nos permiten pulsar las percepciones, las opiniones y las reacciones del alumnado que ha seguido

esta experimentación. En general, estos adolescentes consideran que el PEL es un instrumento útil para tomar conciencia de la pluralidad lingüística y cultural de su entorno o para incrementar los conocimientos sobre cómo se aprende una lengua y lo que significa saber usar un idioma para comunicarse.

Las críticas más insistentes suelen referirse a aspectos formales del PEL (uso de fotocopias monocromas, diseño poco atractivo, poca calidad y escasez de ilustraciones, etc.) —cabe recordar que la experimentación pudo realizarse sólo con material fotocopiado y con un borrador del PEL, sin diseño profesional. Pero también se presentan objeciones o valoraciones negativas al carácter introspectivo de muchos ejercicios del PEL, a la complejidad o ambigüedad de algunos descriptores o al tono reiterativo que puede tener el trabajo, con tantas parrillas y cuadros que deben responderse. Algunos aprendices también dicen sentirse cansados del exceso de actividades que piden reflexionar sobre la propia actividad de aprender.

## **6. Análisis de algunos de los materiales cumplimentados por el aprendiz.**

El estudio pormenorizado de algunas muestras aleatorias de secciones, cuadros y ejercicios del PEL o de apoyo del PEL (presentados en la Guía del docente), cumplimentados por aprendices de la experimentación realizada y seleccionados por las docentes experimentadoras, aporta datos sugerentes que matizan y enriquecen los datos obtenidos en otros apartados.

En líneas generales, estas producciones confirman que el PEL conduce al aprendiz a vivir un proceso introspectivo y retrospectivo de análisis de su repertorio verbal y su comportamiento y aprendizaje lingüísticos y culturales. En efecto, el PEL adopta propuestas autoevaluativas, cooperativas (es decir, intercambiando puntos de vista con sus compañeros de clase) y vivenciales (porque incorpora las emociones y anécdotas personales), que son poco comunes en el entorno educativo de secundaria y que ofrecen una experiencia reflexiva más global al aprendiz.

Además, el proceso de hacer emerger en clase la experiencia lingüística y cultural de cada individuo permite tomar conciencia de la diversidad y riqueza lingüísticas del entorno en el que vivimos, de modo que el aprendiz puede desarrollar una visión más sociolingüística de su realidad lingüística y de su entorno, concediendo importancia e interés a las ‘otras’ lenguas —que conocen sus compañeros o que están presentes en su comunidad. El hecho de poder anotar en el PEL los conocimientos y las experiencias lingüísticas sobre lenguas y culturas ‘olvidadas’ o marginadas en el currículum escolar —que no son objeto de aprendizaje en los centros—, permite también a los aprendices atribuir valor a la experiencia lingüística personal.

No obstante, los materiales analizados muestran menos referencias al componente cultural vinculado al aprendizaje de lenguas o a las experiencias de contacto intercultural entre comunidades diferentes, que las que cabría esperar. Algunos ejercicios cumplimentados por aprendices sugieren también la falta de precisiones y comentarios en las instrucciones de las actividades, de modo que la información aportada por el sujeto no siempre es suficientemente detallada (cuantificada, especificada, etc.) para poder valorar su importancia en el proceso de aprendizaje lingüístico-cultural. Por ejemplo, si un aprendiz anota que mantiene contactos con hablantes italianos sin especificar ningún otro dato (frecuencia, tipo de contacto, temas, canal, etc.), resulta imposible poder ponderar el valor de aprendizaje o de intercambio que puede tener esta actividad.

## 7. Las opiniones de las docentes experimentadoras.

El análisis de los informes mensuales de seguimiento de las experimentadoras, del informe final de cada experimentación, también redactado por ellas, y de las opiniones que verbalizaron en las diferentes reuniones de coordinación, ofrece una última fuente valiosa de datos que nos permite conocer los puntos de vista sobre el PEL que tuvieron las docentes de secundaria después de seguir un proceso de formación y de trabajar con este instrumento didáctico en el aula durante un curso escolar.

En líneas generales, las docentes califican de muy positivo el PEL, tanto desde el punto de vista del aprendiz como del docente. Para el aprendiz, supone la posibilidad de incrementar su conciencia sobre lo que es aprender lenguas y sobre la realidad plurilingüe. Para el docente, supone una oportunidad sugerente de actualización profesional, puesto que el PEL integra diferentes líneas actuales de investigación e innovación didáctica (*Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*, autoaprendizaje y autonomía del aprendiz, procesos cognitivos de aprendizaje, interculturalidad, principios generales de la adquisición de lenguas, etc.).

En concreto, se destaca el carácter transversal o interdisciplinar, plurilingüe e intercultural del PEL, algunas secciones de la Biografía (“Mi forma de aprender”) o algunas propuestas complementarias (“Mi abanico lingüístico”) y el papel importante de información y ayuda que aporta la Guía para el docente. La inclusión de las lenguas ambientales —o propias del aprendiz— junto con las extranjeras o que son objeto de aprendizaje formal en el currículo escolar es valorada muy positivamente por todas las docentes experimentadoras. También se valoran como positivas las experiencias que consiguen superar la compartimentación de las diversas asignaturas y utilizar el PEL como instrumento didáctico en varias materias. En este sentido, en un grupo experimental los propios alumnos llegaron a sugerir que fuera un docente de materias de contenidos (en concreto, matemáticas) quién les hiciera trabajar con el PEL.

Entre los aspectos negativos, que presentan dificultad o que son mejorables, citan la “saturación” de actividades de reflexión y auto análisis que supone el trabajo continuado con el PEL, la dificultad para usar en el aula los descriptores de nivel (conseguir que el aprendiz los comprenda, que los utilice de modo preciso, etc.). También se considera que su aplicación en el aula resulta muy laboriosa y que exige un trabajo de ciclo o de varios cursos académicos. Se detecta un cierto escepticismo sobre la posible diseminación de esta propuesta en los centros educativos: se destaca el papel del ‘tutor lingüístico’ y la necesidad de no cargar todavía más el horario laboral y las obligaciones del docente.

## 8. Opiniones y reflexiones finales

Más allá de las opiniones formuladas por aprendices y docentes experimentadores, queremos cerrar estas conclusiones con algunos comentarios más personales del equipo de diseño —que firma estas líneas.

En primer lugar, como muestra esta extensa y rica memoria, la experiencia de desarrollo, diseño y experimentación del PEL, realizada a lo largo de más de dos años, tiene un valor informativo muy importante, en el campo de la enseñanza / aprendizaje de lenguas. Gracias a los datos aportados por los diferentes sujetos e instrumentos implicados en la experiencia, hoy sabemos mucho más respecto a las condiciones óptimas (o mínimas) para implementar el PEL con éxito en el aula, pero también sobre una determinada orientación en la didáctica de las

lenguas (comunicativa, sociolingüística, constructivista, etc.), o sobre la incidencia que tiene para los diferentes sujetos implicados en la educación la introducción de una nueva herramienta.

En segundo lugar, creemos que, globalmente, corrigiendo algunos aspectos menores o formales del PEL y de la Guía —tal como ya se ha realizado en la versión final aprobada—, la experimentación que se ha llevado a cabo confirma que son acertadas las propuestas didácticas adoptadas en el PEL de secundaria. Los datos aportados a lo largo de esta memoria muestran que tanto las opiniones del aprendiz como las de las docentes, así como los datos sobre el incremento del aprendizaje actitudinal del alumnado, sugieren que son correctas las apuestas por:

- integrar todas las lenguas del sujeto en el PEL (las extranjeras y las ambientales);
- fomentar la sensibilización hacia las diferentes variantes dialectales de un mismo idioma (geográficas, generacionales, de hablantes de lenguas segundas, etc.),
- fomentar el carácter cooperativo del PEL, al animar a docentes y aprendices a intercambiar en el aula sus experiencias, opiniones y conocimientos, o
- integrar las lenguas y las culturas que aportan los recientes migrantes en España.

De alguna manera los datos aportados por la experimentación corroboran que el PEL puede resultar un excelente instrumento en los institutos españoles para conseguir los objetivos de incremento de la integración con el resto de países europeos y de mejora de las relaciones internas entre las diferentes comunidades lingüísticas y culturales españolas, además de contribuir a facilitar la integración de las nuevas migraciones extraeuropeas.

En tercer lugar, queremos destacar la importancia que tiene la formación del docente en el conjunto de la experiencia de implementación del PEL en el aula. El docente —y en concreto el docente de lenguas— es el auténtico agente difusor del proyecto entre sus usuarios, los aprendices, pero también entre sus colegas de diferentes áreas de conocimiento: lenguas ambientales, extranjeras, sociales, etc. Si bien es cierto que las líneas programáticas del Consejo de Europa sobre el PEL advierten de que se trata de un instrumento personal del aprendiz y de que éste debe poder cumplimentarlo y utilizarlo de manera autónoma, si es el caso —y esta es la función de la *Guía del aprendiz*—, en la práctica resulta incierto o improbable que un aprendiz llegue a tener conocimiento de este instrumento didáctico, si no es por la mediación de un docente de lenguas o de otro profesional del ámbito. Desde esta óptica, es trascendental para el éxito final del proyecto planificar acciones de formación del profesorado que permitan no sólo informar y formar a los docentes sobre el PEL, sino también motivarles y mostrarles las posibilidades ricas y variadas de desarrollo profesional que aporta esta iniciativa. Sería muy triste que lo más destacado o lo único que se hiciera notar de un proyecto de esta envergadura fuera el trabajo extra de preparación previa que requiere o el esfuerzo que supone para el docente. Al contrario, creemos que el PEL puede resultar un excelente revulsivo para incentivar la práctica docente y para incrementar su nivel de satisfacción, puesto que permite la posibilidad de clarificar objetivos y métodos de aprendizaje y fomenta la negociación de objetivos entre alumnado y docentes.

En cuarto lugar, los resultados resumidos más arriba apuntan algunas recomendaciones o sugerencias para los futuros experimentadores o implementadores del PEL —ya en su versión definitiva (¡o en una primera versión definitiva!)— que resumimos en los siguientes puntos:

1. **Introducción precoz.** El contacto con la diversidad lingüística y cultural empieza con la propia iniciación a la vida (en las familias bilingües, en los barrios con multiculturalidad,

en los viajes de vacaciones, etc.). Por esta razón, no hay motivo para esperar a introducir el PEL a una determinada edad. Podemos empezar a utilizar el PEL de secundaria a los 12 años, pero sería mucho más interesante que los aprendices llegaran al instituto con la experiencia de haber usado los portfolios anteriores de infantil y primera. Cabe destacar también que el PEL promueve unas actitudes, unos valores y unas representaciones determinadas sobre lo que son los idiomas, su uso, su aprendizaje o su relación con la cultura (visión positiva del plurilingüismo, necesidad de aprender lenguas a lo largo de la vida, etc.), que no siempre se corresponden con los más corrientes de buena parte de la ciudadanía española. Precisamente para fomentar estas actitudes y estos puntos de vista, se requiere una formación continuada, que debe empezar al mismo tiempo que el aprendizaje formal y el contacto con la diversidad lingüística.

2. **Desarrollo continuado en ciclos educativos, en varios cursos y años.** El conjunto de material didáctico que aporta el PEL y la Guía del docente es muy amplio, requiere muchas horas de trabajo y contiene numerosas tareas de reflexión personal y de auto análisis, de modo que resulta conveniente plantear la utilización del PEL a lo largo de varios cursos, de manera continuada. En este sentido es interesante plantear la continuidad entre los diferentes portfolios españoles, desde infantil a adultos, para que el sujeto pueda tener una experiencia continuada de reflexión sobre su aprendizaje lingüístico y cultural.
3. **Apoyo motivador al aprendiz.** Por la naturaleza introspectiva, reflexiva y metacognitiva de muchas actividades del PEL, es recomendable que el aprendiz pueda disponer de diferentes tipos de apoyo para su cumplimentación. Los ejercicios propuestos en la Guía u otros semejantes, que se pueden encontrar en varios materiales didácticos actuales, permiten formar previamente al aprendiz o apoyar la reflexión que se pide en las diferentes secciones del PEL, de modo que el uso de este instrumento sea más fluido y eficaz.
4. **Transversalidad de las lenguas.** Las experiencias con el PEL que han obtenido mejores resultados, tanto de interés por parte del alumnado y del profesorado como de aprovechamiento del aprendizaje, son aquellas en las que un mismo grupo de aprendices puede utilizar el PEL en diferentes asignaturas o idiomas. Puesto que el PEL requiere una formación inicial del alumnado y una preparación para su uso, si varios docentes comparten la experiencia en sus grupos, el alumnado puede beneficiarse de esta transversalidad. Las horas invertidas en una asignatura para introducir el PEL se pueden rentabilizar en las otras; el alumnado no tiene la sensación de estar dedicando tiempo a algo que no corresponde con el programa de la asignatura.
5. **Cooperación entre docentes.** La implantación del PEL en los centros resulta mucho más positiva y provechosa si diferentes docentes colaboran en ella, en vez de que sean docentes aislados o solos en sus clases los que lo apliquen. La colaboración entre docentes no debe limitarse forzosamente al equipo docente de lenguas (extranjeras, ambientales, clásicas, etc.) —que por otra parte son los más implicados en el proyecto—, sino que también puede incorporar docentes de otras materias (historia, matemáticas, tecnología, etc.), para los que la lengua constituye el instrumento de aprendizaje.
6. **Aprovechamiento de las horas o los espacios de tutoría.** Algunas experiencias sugieren que resulta una buena idea utilizar algunos espacios de tutoría para trabajar con el PEL, como complemento al trabajo en las horas lectivas de las diferentes asignaturas. Al tratarse de una herramienta didáctica transversal, el PEL permite tratar en la tutoría temas relacionados con diferentes asignaturas del currículo escolar.

7. **Impulso del concepto y la práctica de la ‘tutoría lingüística’.** La situación sociolingüística de muchas zonas del territorio español (comunidades bilingües, ámbitos con mucho migración reciente, etc.) sugiere la necesidad de desarrollar esta figura del ‘tutor/a lingüístico/a’. Cabe recordar que la implementación del PEL requiere esfuerzo y dedicación por parte del docente, a causa de la novedad que supone el proyecto. La presencia de responsables expertos en cada centro, que pudieran tutorizar dicha experiencia permitiría dar más confianza a los docentes que quieran desarrollar este proyecto por su cuenta. Por otra parte, esta figura puede concretarse en formas muy diferentes de trabajo u organización del PEL, de acuerdo con las necesidades particulares de cada contexto educativo.

Para terminar, un punto que no queremos dejar de mencionar en este apartado de conclusiones es el interés indudable que genera —incluso más allá del proyecto concreto del PEL— la posibilidad de desarrollar experiencias de innovación didáctica o de investigación educativa entre grupos de docentes de diferentes planos: de secundaria o primaria y de la universidad. El hecho de poder compartir espacios de reflexión, diseño y evaluación de materiales u otro tipo de experiencias resulta motivador e ilustrativo para todos los colectivos, que pueden aprender de la experiencia y los conocimientos del otro. Para los docentes universitarios, poder colaborar con docentes en ejercicio en las aulas de secundaria ha significado abrir una ventana en el cerrado ámbito académico de la investigación, para conocer de primera mano las preocupaciones y la problemática del aprendizaje formal de idiomas. Para las docentes de secundaria que han participado también en este proyecto —según confirman sus valoraciones finales— la experiencia también ha supuesto un importante acicate en su trabajo diario. En definitiva, creemos que esta experimentación guiada del PEL constituye una prueba más del interés actual por la transversalidad en la enseñanza y por la verticalidad en la investigación.



## Bibliografía citada

- ALLWRIGHT, D. (1983) "Classroom-centered research on language teaching and learning: a brief historical overview.", *TESOL Quarterly*, 17: 191-204.
- ALLWRIGHT, D. y BAILEY, K. (1991), *Focus on the language classroom*, Cambridge Language Teaching Library, Cambridge University Press.
- BAILEY, N. (1991) "Diary studies of classroom language learning: the doubting game and the believing game", en SADTANO, E. ed. *Language Acquisition and the Second/Foreign Language Classroom. Singapore*. SEAMEO Regional Language Center.
- CASSANY, Daniel. (1999) *Construir l'escriptura*. Barcelona: Empúries. Versión española: *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- FAERCH, C. y KASPER, G. eds. (1987) *Introspection in Second Language Acquisition research*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- GARDNER, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*. Londres: Edward Arnold.
- REIGSTAD, T. J.; MCANDREW, A. (1984) *Training Tutors for Writing Conferences*. Urbana: ERIC/NCTE.
- SCHUMANN, J. H. (1978). "The acculturation model for second language acquisition." En R. Gingras Rosario C. (ed.) *Language acquisition and foreign language teaching*. Washington (D.C.): Center for Applied Linguistics.

# Anexos

## **Anexo núm. 1. Proyecto de PEL español para secundaria.**

### **Índice**

1. **Presentación**
  2. **Objetivos:** para el aprendiz, para el docente, para la institución educativa.
  3. **Líneas generales:**
    - 3.1. Componentes: para el aprendiz, para el docente, para la institución.
    - 3.2. El portfolio del aprendiz.
    - 3.3. El proyecto educativo de centro y el tutor lingüístico.
    - 3.4. Características de los materiales.
    - 3.5. Equipos de trabajo: infantil y primaria, secundaria y adultos.
    - 3.6. Notas sobre la experimentación y el desarrollo.
  4. **El portfolio de secundaria**
- Bibliografía citada**

### **1. Presentación**

El propósito fundamental del presente documento es concretar para España las finalidades, los propósitos y las directrices que determinan, de modo general para Europa, el *Marco europeo común de referencia para lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (Consejo de Europa, 2001) y las bases del *Portfolio Europeo de lenguas* (ver Consejo de Europa, ELP), en el proyecto de elaboración de un portfolio para el estado español. Dichos documentos establecen una filosofía, unos objetivos y unos marcos de referencia comunes para todos, pero también especifican que cada país debe desarrollar y concretar estas líneas generales de acuerdo con sus características y necesidades particulares. Este documento constituye el primer paso en esta dirección.

Entre los propósitos de este documento-guía, destacamos:

- Establecer los objetivos generales que aspira a cumplir el portfolio en España, para cada uno de sus protagonistas (aprendiz, docente, instituciones).
- Determinar los componentes básicos que compondrán el proyecto.
- Apuntar algunas especificidades o particularidades del portfolio español con relación a los del resto de los países europeos.
- Establecer unas líneas generales del proyecto español, que garanticen la coherencia y la continuidad del proyecto en los distintos niveles educativos (infantil, primaria, secundaria y adultos).

### **2. Objetivos**

Los objetivos del *Marco europeo común de referencia* que aspira a implementar el proyecto *Portfolio europeo de Lenguas*, se derivan los tres principios siguientes, formulados en la recomendación R(82) 18 del Comité de Ministros del Consejo de Europa:

- “El rico patrimonio que representa la diversidad lingüística y cultural en Europa constituye un valioso recurso común que conviene proteger y desarrollar; se impone realizar esfuerzos considerables en el ámbito de la educación con el objetivo de que esta diversidad, en vez de ser un obstáculo para la comunicación, se convierta en una fuente de enriquecimiento y comprensión recíprocas.
- Solo con un mejor conocimiento de las lenguas modernas europeas se conseguirá facilitar la comunicación y los intercambios entre europeos de lengua materna diferente y, por tanto, favorecer la movilidad, la comprensión recíproca y la cooperación en Europa y eliminar los prejuicios y la discriminación.
- Los Estados miembros, al adoptar o desarrollar una política nacional en el ámbito de la enseñanza y del aprendizaje de lenguas modernas, han de poder conseguir una mayor convergencia a nivel europeo gracias a las disposiciones que tienen por objeto una cooperación frecuente y una coordinación constante de sus políticas.” (Consejo de Europa, Marco europeo común de referencia, 2001: 2).

Cabe destacar en primer lugar que la situación lingüística de España en relación con estos tres puntos presenta particularidades importantes. El documento *Las políticas lingüísticas educativas de lenguas primeras y extranjeras en la enseñanza reglada* (anexo núm. 1) sintetiza la historia y el presente del aprendizaje de lenguas en nuestro país y concluye con estos dos puntos:

1. La sociedad española es multilingüe y multicultural, a partir del mantenimiento de las distintas lenguas propias de las comunidades históricas, de la extensión del español como lengua franca y de la llegada de migraciones externas con otras lenguas y culturas. Incluso sin tener en cuenta su conocimiento de idiomas extranjeros, una parte importante de la ciudadanía posee un repertorio verbal plurilingüe, puesto que además de conocer su lengua materna aprendió el español y/o la lengua propia de la comunidad en que vive. Este repertorio plurilingüe varía sin uniformidad a causa de la diversidad de lenguas, formas de aprendizaje y programas educativos. En consecuencia, el portfolio español, que aspira a fomentar una concepción global e integradora del aprendizaje lingüístico, no puede prescindir de este hecho tan relevante para los sujetos.
2. La enseñanza de idiomas europeos ha progresado de manera notable en las últimas décadas y se ha diversificado, a partir de la implementación de programas muy diversos de formación lingüística de segundas y terceras lenguas, como lenguas meta y como idiomas instrumentales para aprender otro tipo de contenidos. En consecuencia, el portfolio español, que aspira también a servir a todos los usuarios y centros del estado, debe poder incluir en su diseño experiencias tan variadas como estas.

En resumen, España es un estado plurilingüe y pluricultural, en el que conviven personas con perfiles lingüísticos notablemente diversos, que también siguen experiencias educativas muy variadas. Esta riqueza se ha incrementado paulatinamente en las últimas décadas con el aprendizaje de las lenguas de otros estados europeos. En consecuencia, el objetivo principal del portfolio español es desarrollar esta concepción tanto en el plano interno (las distintas comunidades españolas) como en el externo (los distintos países europeos). En el primero, el portfolio tiene que servir para favorecer el respeto, la intercomprensión y la convergencia entre las distintas lenguas y culturas que conforman el estado español. En el segundo, el portfolio también tiene que promover el acercamiento, el intercambio y la comunicación con el resto de los países europeos, con el ideal de búsqueda una democracia que redunde en convivencia armónica y enriquecedora.

En segundo lugar, como proyecto educativo amplio y ambicioso sobre una de las materias más relevantes del currículum (el lenguaje y las lenguas), el portfolio también tiene que aspirar a promover avances significativos en los diversos planos y sujetos implicados en la institución educativa. A continuación especificamos los propósitos principales para el aprendiz, el docente y la institución.

### Para el **aprendiz-ciudadano**:

El aprendiz-ciudadano (niño, joven, adulto; escolar, universitario, alumno de un curso de idioma, etc.) es el destinatario principal y el beneficiario máximo de este proyecto. En definitiva, el portfolio es un documento personal suyo, que él o ella gestionará y utilizará en los diferentes ámbitos de la vida. Por este motivo, resulta fundamental determinar cuáles son los objetivos que esperamos obtener:

### **Objetivos específicos:**

1. Adquirir y desarrollar actitudes y valores positivos respecto al aprendizaje de diversas lenguas a lo largo de toda la vida.
2. Favorecer una visión integrada del plurilingüismo, que abarque no solo un idioma franco internacional (inglés o francés), sino las diversas lenguas de las comunidades autónomas, de las comunidades migrantes y de los países europeos.
3. Adquirir y desarrollar actitudes y valores positivos respecto a la diversidad cultural, al contacto intercultural y a la relación entre lengua y cultura.
4. Desarrollar la autoresponsabilidad en el aprendizaje de idiomas, la conciencia lingüística y pedagógica del sujeto y su autonomía en situación de aprendizaje.

A título de ejemplo y sin ánimo de exhaustividad, podemos formular los siguientes **objetivos operativos**. El portfolio debe promover que el usuario:

- tenga curiosidad e interés en conocer y aprender lenguas diferentes a lo largo de su vida;
- mantenga la motivación en mejorar su capacidad de comunicación en lenguas que ya conoce en parte;
- relacione entre sí las diversas experiencias de aprendizaje lingüístico (española, lengua propia de la comunidad, idioma extranjero) y de contacto intercultural (con compañeros procedentes de otras comunidades y países), asociándolo a la idea global de riqueza y diversidad plurilingüe y pluricultural;
- tenga interés en identificar sus necesidades de comunicación y sus objetivos de aprendizaje, en planificar su aprendizaje y en tomar conciencia de cuáles son los procedimientos pedagógicos más acordes con su estilo cognitivo;
- desarrolle su responsabilidad, su conciencia sobre su aprendizaje y sus destrezas para aprender por su cuenta;
- muestre interés por conocer las formas culturales asociadas a las lenguas que aprende;
- tenga interés por incrementar el contacto con otras formas culturales, a través de los intercambios, los viajes y las visitas, la relación con compañeros de otras culturas, la lectura e interpretación de libros y documentos audiovisuales, etc.;

- se sienta interesado en su portfolio y lo utilice para dar testimonio de sus experiencias de aprendizaje plurilingüe, al cambiar de institución educativa o de ciclo escolar, al iniciar un curso de idioma, al iniciar experiencias laborales, etc.

Más allá de estos objetivos operativos, este proyecto puede resultar muy útil para favorecer la integración educativa de los hijos de las nuevas migraciones sudamericanas y africanas, especialmente. Cabe destacar que la llegada súbita de números importantes de personas de estos colectivos a unos centros educativos que no estaban preparados está planteando dificultades relevantes. Se trata de uno de los problemas más importantes y acuciantes al que se enfrenta la enseñanza reglada española. Creemos que el portfolio de la educación infantil, primaria y secundaria puede ser un buen instrumento para incidir en este contexto.

### Para el docente:

El docente de lengua es un destinatario indirecto importante del proyecto, porque es el responsable de formar al aprendiz en la utilización del portfolio. Él o ella son los auténticos dinamizadores del proyecto en el aula y en el centro educativo, por lo que el conjunto del proyecto también exige cambios importantes en este sentido:

### Objetivos específicos:

1. Favorecer una visión integrada de la enseñanza de lenguas y del plurilingüismo, que no abarque solo la lengua que es objeto personal de enseñanza, sino el conjunto de idiomas que se utilizan en el centro.
2. Incrementar sus conocimientos y sus habilidades de enseñanza en el marco del enfoque pedagógico (comunicativo, constructivista, cognitivo, etc.) en que se inserta el proyecto de portfolio.
3. Incrementar la coordinación docente entre los distintos docentes de lengua (español, lengua de la comunidad, idioma extranjero, 2º idioma extranjero, etc.) en los centros.
4. Fomentar el desarrollo de experiencias de aplicación del portfolio a entornos particulares y a divulgarlas en forma de publicación en revistas, exposición en jornadas, etc.

Dentro de los **objetivos operativos**, destacamos los siguientes. El portfolio debe conseguir que el docente:

- conozca y utilice distintos procedimientos para formar al aprendiz en el uso autónomo y continuado del portfolio, dentro y fuera del aula;
- incremente su conocimiento sobre conceptos fundamentales como *competencia comunicativa*, *autonomía del aprendiz*, *aprendizaje a lo largo de la vida* o *metacognición*;
- sepa adaptar los distintos recursos didácticos del proyecto a las necesidades de sus alumnos y a las características de su centro;
- colabore con el resto de docentes en la planificación, el desarrollo y la evaluación del proyecto;
- sepa recoger los resultados más relevantes de su experiencia y divulgarlos e intercambiarlos con otros compañeros.

El proceso de aplicación y desarrollo del portfolio en los centros educativos se apoyará en dos instrumentos básicos que comentamos con más detalle más adelante: el *proyecto educativo del centro* (PEC) y el *tutor lingüístico*. Para garantizar la consecución de estos objetivos —e indirectamente los relacionados con el aprendizaje— serán esenciales las actividades de información del conjunto del proyecto, de creación de recursos didácticos para el aula y de formación del profesorado en los mismos.

### Para las **instituciones educativas**.

El portfolio también constituye una importante oportunidad para que los distintos centros educativos (escuelas básicas, IES, universidades, escuelas de idiomas, etc.) avancen en la consecución de los mismos objetivos generales. (No formulamos aquí objetivos operativos, al tratarse de un plano muy diverso.)

### Objetivos específicos

1. Incrementar el respeto, la protección y la promoción de la diversidad lingüística y cultural.
2. Fomentar programas y actividades que favorezcan la transcurricularidad de la enseñanza de las lenguas.
3. Promover la elaboración de programas de aprendizaje transparentes, coherentes y comunes dentro del *Marco Europeo de Referencia*.
4. Describir de forma clara y transparente las competencias lingüísticas y sus distintos niveles con el fin de facilitar el proceso de aprendizaje.
5. Fomentar la claridad y transparencia de los sistemas, procesos y criterios de evaluación y certificación de modo que se posibilite el reconocimiento mutuo de dichas certificaciones y así facilitar la movilidad de los ciudadanos europeos.

En resumen, esta diversidad de objetivos se concreta en dos líneas básicas:

1. El portfolio debe ser un instrumento de intercomprensión y un referente común entre las distintas lenguas, comunidades y culturas europeas. Este objetivo pone énfasis en aspectos de evaluación sumativa y de socialización del aprendizaje de cada individuo y exige mantener un respeto estricto a los esquemas y las directrices generales del Consejo de Europa.
2. El portfolio también debe fomentar el crecimiento lingüístico integral del aprendiz a lo largo de su vida. Este objetivo pone énfasis en la evaluación formativa, en el trabajo individual de apropiación de una herramienta, de toma de conciencia del plurilingüismo y de su realidad, y requiere la elaboración de instrumentos muy adaptados a las necesidades y características del alumno.

El equilibrio entre el respeto a un esquema común y la adaptación flexible a cada contexto se presenta como uno de los grandes retos del proyecto.

### 3. Líneas generales

A continuación especificamos algunas de las líneas más importantes del proyecto de portfolio español:

### 3.1. Componentes

**Especificamos los documentos o herramientas más importantes que configuran el proyecto:**

- **Para el aprendiz:**
  - a. *Portfolio*. Cuaderno o carpeta unipersonal en 4 formatos (infantil, primaria, secundaria y adultos) y en las distintas lenguas del estado, con la estructura establecida por el Consejo de Europa (ver 3.2.).
  - b. *Guíaportfolio*. Cuaderno pequeño con unas simples y amenas *instrucciones de uso* para que el aprendiz recuerde el manejo del portfolio.
- **Para el docente:**
  - c. *Guía didáctica del portfolio*. Cuaderno con un resumen de los propósitos, el funcionamiento y las directrices básicas del proyecto. Incluirá un plan de implementación del portfolio en centros y aulas, orientaciones didácticas para presentar el portfolio al aprendiz, para formar en su uso, y una primera batería de recursos didácticos.
  - d. *Recursos complementarios*. Conjunto de publicaciones (en papel, formato web, etc.) que aspiran a dinamizar de manera continuada el portfolio. Incluirá ejemplos de portfolios estándar, tests de autoevaluación, técnicas de análisis de necesidades, técnicas de formación del aprendiz, de incremento de conciencia, etc.
- **Para la institución:**
  - e. *Memoria experiencias*. Web en el que se archivarán y se divulgarán experiencias institucionales (de centros educativos completos) desarrolladas por conjuntos de docentes. Incluirá artículos, experiencias, informes, ejemplos de portfolios y experiencias particulares, entrevistas, etc.

### 3.2. El portfolio del aprendiz

De acuerdo con las directrices del Consejo de Europa, el portfolio consta de tres partes diferenciadas:

#### 1ª parte: Pasaporte lingüístico y documentos

- **Pasaporte lingüístico**
  - Datos personales
  - Información sobre la función y el contenido del pasaporte lingüístico
  - Tabla de autoevaluación
  - Resumen autoevaluativo de experiencias lingüísticas e interculturales
  - Resumen autoevaluativo de certificaciones y titulaciones
- **Documentos del pasaporte**
  - Relación de titulaciones, certificados y acreditaciones
  - Exámenes de certificado superados y titulaciones obtenidas
  - Escala global: Clasificación de los exámenes y titulaciones por parte de las instituciones
  - Modelo de formulario para la descripción de las pruebas de examen
  - Acreditaciones de experiencia lingüísticas.

## 2ª parte: Biografía lingüística

- Relación de documentos acreditativos del proceso de aprendizaje lingüístico y los niveles alcanzados
- Biografía personal de aprendizaje lingüístico
- Tablas de referencia para la autoevaluación del grado de dominio de las diferentes lenguas
- Información sobre las experiencias lingüísticas e interculturales relevantes
- Información sobre los centros educativos y cursos a los que se ha asistido
- Información sobre los objetivos personales de aprendizaje lingüístico

## 3ª parte: Dossier

- Índice de trabajos realizados durante el proceso al aprendizaje de lenguas
- Selección de trabajos relevante.

Estos componentes pueden ser adaptados, fundidos o desarrollados de modo diferente en cada una de las 4 versiones de portfolio que se desarrollarán: infantil, primaria, secundaria y adultos.

### 3.3. El proyecto educativo de centro (PEC) y el tutor lingüístico.

El proceso de introducir, expandir y dinamizar el portfolio para todos los alumnos de un centro educativo va a resultar una tarea compleja, que implicará a todos los docentes del centro y especialmente a los que impartan materias lingüísticas, durante un periodo indefinido de tiempo. Por esta razón, el proyecto prevé la utilización de dos instrumentos básicos: el *proyecto educativo de centro* (PEC) y el *tutor lingüístico* (TL), cuyos objetivos y procedimientos resumimos a continuación.

#### • El proyecto educativo de centro.

Una primera idea para facilitar el desarrollo del portfolio en los centros es plantear que su introducción se considere una prioridad o un objetivo institucional, aprobado por el claustro de docentes y formulado de manera explícita en el Proyecto Educativo de Centro. De esta manera, el equipo docente de un centro al completo se implica en el proyecto, y no solo los docentes de lengua extranjera.

De acuerdo con S. Antúnez:

El Proyecto Educativo de Centro es, sobre todo, un contrato que compromete y ata a todos los miembros de la comunidad escolar a una finalidad común. Es el resultado de un consenso que se plasma después de un análisis de datos, de necesidades y expectativas. Elaborar el proyecto, más que un trabajo enfocado hacia la consecución de un instrumento de carácter administrativo y burocratizado, es una oportunidad —sobre todo para el profesorado— de hablar, de revisar y de poner en común los planteamientos instructivos, formativos y organizativos del centro en el que trabaja. [Antúnez *et al.*, 1991].

En muchos centros, el PEC es ya un documento y una herramienta conocida y usada, sobre todo a partir de la implantación de la última reforma educativa. La propuesta de incluir el proyecto del portfolio en el PEC se presenta como una forma de darle un carácter institucional, más allá de los docentes de lengua que estarán más implicados en su aplicación. El claustro de docentes del centro y grupos o comisiones específicas de niveles, ciclos o



materias deberán plantearse el interés del proyecto para su ámbito y, en conjunto, el debate redundará en una mayor implicación de todas las personas en el desarrollo de la propuesta.

Adaptamos de Cassany, Luna y Sanz (1993) un cuadro del PEC para el proyecto de portfolio:

### El portfolio de lenguas en el Proyecto Educativo de Centro

*Identidad lingüística del centro.* Cada centro define su perfil lingüístico (lengua propia de la escuela, lengua vehicular de la enseñanza en cada línea, idiomas que se enseñan, programas plurilingües en que se participa, etc.). El centro puede formular como objetivo explícito el fomento del plurilingüismo individual y de la multiculturalidad.

*Objetivos educativos de lengua.* El centro hace un análisis de las necesidades lingüísticas del alumnado (perfil, lenguas y registros que domina y que no domina, etc.) y formula sus objetivos educativos en las materias lingüísticas. El proyecto portfolio puede contribuir a formular los conocimientos previos del alumnado y los objetivos inmediatos. Por ejemplo:

- Análisis de necesidades: el nivel sociocultural de las familias; el porcentaje de alumnos con una u otra lengua como primera lengua; las características lingüísticas del entorno y los aspectos educativos que de él se derivan.
- Objetivos. Será objetivo del centro:
  - iniciar, mantener, aumentar en un X % la presencia oral/escrita de una lengua determinada en el aula, o en la escuela;
  - relacionarse, implicarse, colaborar con otras entidades culturales o cívicas;
  - pedir a los familiares / maestros / personal no docente colaboración, participación, implicación;
  - promover acciones y actividades que contribuyan a fomentar el uso de una lengua determinada en todos los ámbitos.

*Estructura de funcionamiento.* Organización en departamentos, seminarios de lengua, ciclos. Determinación del tutor lingüístico —ver más abajo— de cada grupo. Determinar si hay necesidad de personal lingüístico de apoyo, tiempo para formación del profesorado, presupuesto para material didáctico. En concreto:

- la distribución de las horas lectivas dedicadas a cada lengua;
- la organización en departamentos o seminarios y las relaciones entre ellos;
- la composición y distribución lingüística de la biblioteca de aula y de centro;
- la selección de libros de texto, de lectura y otros materiales;
- la selección y celebración de fiestas y tradiciones que el centro hace propias;
- la lengua en la que se deben redactar formularios y documentos de comunicación interna y externa de la escuela.

#### • El tutor lingüístico.

La idea del *tutor lingüístico* es que cada centro, nivel educativo, línea o grupo de alumnos disponga de una persona, normalmente el docente de una de las lenguas, que asuma la gestión y la coordinación del portfolio, especialmente en los primeros niveles y en los primeros momentos de cada curso, cuando el aprendiz no conozca el proyecto. Se trata de una figura nueva, que no tiene tradición —que sepamos— en el contexto educativo español.

Las funciones básicas del TL serán:

- Entregar a los aprendices su portfolio al inicio del ciclo e informarles de sus objetivos, utilidad, funcionamiento, etc.; fomentar actividades periódicas transcurreculares que exijan el uso del portfolio.
- Velar para que todos los docentes de lengua o de otras materias de cada grupo desarrollen actividades (viajes, encuentros, actividades culturales) con el portfolio en cada grupo.
- Asesorar individualmente en la tutoría a los aprendices que tengan confusiones o problemas en su uso.

De este modo se pretende evitar que el portfolio sea utilizado exclusivamente como un instrumento de la clase de inglés, sin ninguna relación con el resto de lenguas y de actividades. Se espera que de este modo el portfolio pueda convertirse en un auténtico revulsivo para la enseñanza de la lengua.

Este tutor lingüístico debería cumplir estas características: ser docente de una de las lenguas que adquiere el aprendiz, tener conocimientos generales sobre el aprendizaje de lenguas (sociolingüística, didáctica, recursos en la red, etc.) y tener formación especializada en tutoría general y en concreto en tutoría sobre portfolios.

### 3.4. Características de los materiales

Algunas consideraciones sobre este conjunto de materiales:

- **Formato.** Cada herramienta debería tener distinta forma material. Mientras que los elementos *a* y *b* deberían tener un formato en papel, bien editado y con una vida larga, puesto que se dirigen a los alumnos; los puntos *c* y *d* pueden tener versiones en papel y digitales, mucho más dinámicas y flexibles, que pudieran asumir las modificaciones continuadas que puede tener el proyecto. Para los puntos *d* y *e* podría ser interesante disponer de un web específico con acceso universal, que pudiera acumular y ofrecer a toda la población las experiencias y los instrumentos de Portfolio desarrollados.
- **Modularidad.** Parece no sólo interesante sino necesario concebir un proyecto 'modular', con un esquema común que pudiera tener formas diferentes en distintas zonas del territorio español (mono/plurilingües).
- **Utilidad.** El conjunto anterior de documentos también debería responder a la pregunta de cómo hacer útil, funcional o práctico, a los ojos del alumno, el portfolio dentro y fuera del aula. Difícilmente podrá tener éxito pedagógico un instrumento exclusivamente escolar que no tiene vida, más allá de las paredes de los centros escolares. En consecuencia, el proyecto portfolio debe preocuparse por encontrar funcionalidades reales al portfolio, dentro y fuera del ámbito académico, para que el aprendiz pueda percibir este objeto como una herramienta útil para su desarrollo personal. La funcionalidad del portfolio puede derivarse de su utilidad en los traslados entre centros educativos de diferentes comunidades del estado español, de su consideración en el acceso a las universidades, de su utilidad para presentarse a becas, etc.

### 3.5. Equipos de trabajo

El proyecto se desarrollará en los cuatro niveles educativos básicos: infantil, primaria, secundaria y adultos. Un equipo de especialistas desarrollará de modo coordinado el portfolio

de cada nivel, siguiendo los principios generales que se exponen, además de las particularidades que siguen en los apartados individuales de más abajo.

### 3.6. Notas sobre la experimentación y el desarrollo

El desarrollo del portfolio en cada nivel educativo seguirá un proceso de experimentación con docentes y aprendices de diferentes centros y en clases de distintas lenguas para:

1. Validar que los planteamientos programáticos del portfolio son útiles para las comunidades en que se desarrolla el proyecto, y que cumplen los objetivos previstos.
2. Sugerir correcciones o mejoras en los distintos documentos, para que se adapten mejor a sus diferentes usuarios.
3. Explorar y desarrollar distintas formas didácticas de utilizar el portfolio en clase, fuera de clase, teniendo en cuenta los distintos aspectos a tener en cuenta:
  - la formación del aprendiz en el uso de estas herramientas;
  - el desarrollo de materiales hetero y autodirigidos para fomentar la autonomía en el uso de los materiales;
  - la coordinación entre los distintos docentes de lengua en el centro;
  - la posible imbricación del portfolio con otros programas o iniciativas didácticas.

A partir de la validación del portfolio se podría elaborar una primera versión 'definitiva' de los instrumentos del programa, preparada para ser distribuida y aplicada a todo el territorio.

Algunas consideraciones sobre la experimentación:

- **Diversidad.** Deberá poder experimentarse el portfolio en distintas comunidades del estado, y entre los distintos grupos lingüísticos, con el doble fin de garantizar la validez del proyecto y de implicar a los distintos agentes educativos. En este sentido, resulta imprescindible contar con la participación de las autoridades educativas de cada autonomía.
- **Evaluación.** La experimentación debe incluir sistemas de evaluación previa, continuada y final, con instrumentos cuantitativos y cualitativos, para permitir obtener datos ricos y fiables sobre el proyecto.
- **Docentes.** La figura central de la experimentación es el docente del centro, que debería tener este perfil:
  - profesorado de lenguas extranjeras o propias;
  - profesorado con experiencias previas en actividades de este tipo o afines (uso del portfolio, formación del aprendiz, autonomía, formación del profesorado, etc.);
  - profesorado con capacidad para coordinar, implicar, trabajar con otros docentes de su centro;
  - profesorado dispuesto a aplicar el proyecto durante el segundo y el tercer trimestre del curso 2001-2002, e interesados en desarrollar todo un conjunto variado y rico de materiales;

Un aspecto que resultará también muy relevante en el proceso de experimentación y de implementación del portfolio será la formación inicial y continuada de los tutores lingüísticos y de los docentes. Se desarrollarán distintas actividades:

- Celebración de unas primeras jornadas de presentación del proyecto, con la asistencia de representantes del Consejo de Europa, en las que se podrían presentar los datos y la experiencia realizada, poniéndola en contraste con otros proyectos europeos.
- Celebración de jornadas y sesiones de presentación del proyecto y formación en su uso, dirigidas a formadores de docentes (asesores de ceps, cefocops, centros de recursos, cops, ices, asociaciones de maestros, colegios de licenciados, etc.) y multiplicadores.
- Acciones locales y diversas de formación inicial.

Finalmente, el portfolio es un proyecto sin fecha de caducidad. Sus planteamientos de formar al aprendiz para un aprendizaje a lo largo de la vida, de constituir un instrumento de referencia en la comunidad europea o de atender a todas las lenguas usadas por los aprendices, determinan que debemos plantearnos una vida larga, indefinida, para este proyecto. También creemos claro que se trata de un proyecto dinámico, que evolucionará y se enriquecerá a medida que se integra en la enseñanza y es más conocido por sus usuarios. Estas características exigen que el proyecto de desarrollo del portfolio considere mecanismos de mantenimiento y evaluación continuada. Deben tenerse en cuenta:

- Formas de evaluación continuada de la aplicación del portfolio.
- Sistemas de dinamización, renovación y enriquecimiento continuado de los distintos productos que componen el proyecto.

## 6. El portfolio de secundaria.

El portfolio de secundaria se basará en las conclusiones del documento *Estudio comparativo del DCB de la ESO, así como el decreto de mínimos aparecido en el BOE de 14 .01. del 2001 y el MER*, que compara los planteamientos generales del Consejo de Europa y del proyecto Portfolio de lenguas europeas con el currículum de lenguas de secundaria y con la situación lingüística que presenta este documento. Estas conclusiones son las siguientes:

1. El DCB de la ESO, el decreto de mínimos y el MER coinciden esencialmente en las concepciones de lengua y aprendizaje y, en conjunto, en la concepción de enseñanza / aprendizaje de idiomas. Esta sólida base compartida permite que el desarrollo del Portfolio de secundaria pueda basarse, con diversas matizaciones —que comentamos a continuación—, en la propuesta curricular de la ESO que es ya conocida y utilizada en la enseñanza en España.
2. Un punto de especial interés radica en el ámbito de aplicación de los conceptos de multilingüismo y plurilingüismo. El DCB y el decreto de mínimos no hacen mención específica de la realidad cultural y lingüística española. Convendrá incorporar esta dimensión en el Portfolio.
3. Otra diferencia importante, de orden más técnico, corresponde a la equiparación de niveles de dominio del idioma y tipos de habilidades. El Portfolio deberá establecer esta correlación con el objetivo de que los niveles establecidos por el DCB tengan una traducción clara en la escala del MER.
4. Aspectos menos relevantes que el MER incluye con más detalle y que la elaboración del Portfolio para secundaria debe tener en cuenta son: la dimensión textual del uso lingüístico (el tipo y género discursivo), o las especificaciones más detalladas sobre evaluación, tipología de actividades o ámbitos y situaciones de uso de la L2. El Portfolio puede aprovechar las especificaciones del MER para profundizar en el desarrollo y la aplicación a distintos contextos del DCB.

## Bibliografía citada

ANTÚNEZ, Serafí. (1987) *El projecte educatiu de centre*. Barcelona: Graó. 2ª ed. 1989.

- ANTÚNEZ, Serafí *et al.* (1991) *Del projecte educatiu a la programació d'aula. El què, el quan i el com dels instruments de la planificació didàctica*. Barcelona: Graó.
- CASSANY, Daniel; LUNA, Marta y SANZ, Glòria. (1993) *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- COUNCIL OF EUROPE. (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Modern Language Division (Strasbourg). Cambridge University Press. Versión catalana provisional: Consell d'Europa. Consell per a la cooperació cultural. Comitè d'Educació. *Llengües modernes. Aprenentatge, ensenyament, avaluació. Un marc europeu comú de referència per a llengües*. Generalitat de Catalunya. 2001.
- COUNCIL OF EUROPE. Education Committee. *European Language Portfolio (ELP)*. Documentación diversa: "Rules for the Accreditation of ELP Models" (setiembre, 2000), "European Language Portfolio. Principles and Guidelines." (octubre, 2000); "Application for Validation and Accreditation of an ELP model" (Julio, 2000).
- VILA, Ignasi y Josep M. SERRA "Los sistemas educativos bilingües en el Estado español", de: Uri Ruiz Bikandi (editora) *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*. Madrid. Síntesis. 2000.

## **Anexo núm. 2.** *Las políticas lingüísticas educativas de lenguas primeras y extranjeras en la enseñanza reglada.*

### **Índice**

1. Introducción
  2. Plurilingüismo y multilingüismo en España: breve repaso histórico.
  3. Las lenguas en el currículo escolar: primeras lenguas, lenguas extranjeras.
  4. Acciones entorno a las lenguas: programas que reúnen a varias autonomías, Aragón, Cataluña, Navarra, País Vasco.
  5. Conclusiones
- Referencias bibliográficas.

### **1. Introducción**

En este documento se presenta sucintamente cómo se inserta la realidad sociolingüística de nuestro país en el mapa de la Europa de las lenguas (Siguán, 1991), con una breve mención histórica. Sin perder de vista el marco europeo, se exponen algunas líneas generales de la política educativa vigente en relación con las lenguas primeras o maternas y segundas ambientales (sea el español o la lengua propia de las comunidades históricas), por una parte, y con el idioma extranjero, por otra. También se exponen ejemplos de las diferentes acciones innovadoras que se han desarrollado en los últimos años en la enseñanza reglada, primaria y secundaria, de estas lenguas.

Se pretende así identificar el estado de la cuestión sobre las lenguas en el contexto educativo actual con el fin de que el desarrollo del portfolio en España entronque fielmente con la realidad. Por supuesto, se trata solo de un documento orientador que de ningún modo aspira a recoger todas las particularidades y experiencias educativas de las distintas comunidades españolas.

### **2. Plurilingüismo y multilingüismo en España: breve repaso histórico**

La situación de las lenguas en España durante gran parte del siglo XX pasó por dos períodos claramente diferenciados. Un período inicial, después de la guerra civil, durante el cual el español es declarado la única lengua oficial de todo el territorio de España, sin que otras lenguas de las llamadas autonomías históricas como el vasco, el catalán o el gallego constaran como tales o incluso pudieran utilizarse. Ello conllevó que el español fuera la única lengua utilizada en la enseñanza reglada. Nos hallamos pues en una situación oficial de monolingüismo social frente al plurilingüismo individual de una gran cantidad de la población española.

Hacia los años 60, el uso social familiar de aquellas lenguas que habían sido acalladas oficialmente empezó a penetrar informalmente en algunos ámbitos educativos. Este cambio, posible por la relajación del control sobre el uso de las lenguas en la enseñanza, coincidió, incidentalmente, con la segunda ola de migración interna en el estado español, que desplazó a amplios sectores de población hacia las zonas más industrializadas de Madrid, Cataluña y el País Vasco. La llegada de dichos sectores de población hizo descender el porcentaje de hablantes de las lenguas propias, en las comunidades históricas, y empezaron a aparecer por

tanto dos colectivos de población: un colectivo autóctono, generalmente bilingüe, y otro migrante recién llegado, generalmente monolingüe.

El segundo período, al que llegamos con el advenimiento de la democracia, marcado por la aprobación de la constitución (1978), y por los estatutos de autonomía (Boletín oficial del estado, 1981, 101), permite la oficialidad de las lenguas catalana, gallega y vasca, además la promoción de otras lenguas como el bable o asturianu en Asturias, el aranés en el Valle de Arán, el catalán de la Franja de Aragón. El proceso político de democratización también conlleva la descentralización de los medios de comunicación y de la educación y su diversificación en cada región. Ello hará posible la utilización de las diferentes lenguas del territorio español no tan sólo en ámbitos privados, de donde nunca desaparecieron en numerosos casos, sino también en ámbitos oficiales y públicos, pasándose así de una situación de monolingüismo oficial a una bien diferente de multilingüismo aceptado.

Efectivamente, a partir de dichos estatutos se controla la política lingüística que afectará a la educación y a los medios de comunicación. Dicho proceso tenía como objetivo tanto la plena integración de la población emigrada en una comunidad esencialmente bilingüe, por medio del acceso a la lengua propia de la comunidad en la enseñanza reglada (los programas denominados de inmersión lingüística), como la normalización del uso de la lengua autóctona, en paralelo a la lengua española en su caso.

Los últimos años de este período han venido marcados por un nuevo cambio cualitativamente importante, aunque cuantitativamente aún incipiente, sobretudo en ciertas zonas: la llegada de una emigración externa con un abanico muy variado de lenguas y culturas, muchas de ellas muy distantes de las del territorio español, y con circunstancias sociales a menudo desfavorecidas (Turell, 2001). La enseñanza ha tenido que dotarse de programas para acoger a una población escolar muy diferente y diversa, asimilarla a nuestro sistema educativo y así posibilitar su integración social.

### **3. Las lenguas en el currículo escolar**

#### **3.1. Primeras lenguas**

Así pues, a principios de los años 80 se desarrollaron diversos modelos de planificación lingüística en relación con las primeras lenguas en las diferentes comunidades autónomas españolas. De ellos surgieron una variedad de programas educativos, de los cuales resumimos el catalán y el vasco en el siguiente cuadro a la espera de obtener más datos sobre otras comunidades y sobre otros programas de reciente inicio.

No olvidemos que a finales de esta década asistimos también a la plena integración de España en la Comunidad Europea (actualmente Unión Europea), en la cual la riqueza lingüística y cultura del territorio europeo se destaca como un patrimonio a conservar. España se ha ido dibujando en el panorama europeo como un país que, a pesar de su retraso histórico en la cuestión del aprendizaje de idiomas, ha ido recuperando su enorme potencial, e incluso se ha granjeado un enorme respeto, citándose muy a menudo como ejemplo de recuperación lingüística modelo, en el seno de una transición democrática absolutamente acertada. El anexo núm. 2 ('Los sistemas educativos bilingües en el Estado español') sintetiza las principales experiencias de educación plurilingüe con las lenguas del Estado.

### 3.2. Lenguas extranjeras

Después de la integración de España en la comunidad europea, el país deberá dar respuesta a nuevas demandas sociales y conseguir nuevos objetivos académicos. El alumnado que inicia la enseñanza reglada deberá adquirir competencia en una o más lenguas extranjeras además del español, y en varios casos su lengua propia. Ello comporta mayor exigencia en los horarios escolares, y en los programas educativos, que deberían hacerse eco y poner los medios necesarios para lograr estos objetivos. Es un derecho de todo ciudadano europeo acceder a estudios universitarios en cualquier país de la Unión. ¿Cuáles son los medios y los programas lingüísticos implementados para que el alumnado español pueda ejercer ese derecho? Veamos algunos de los pasos dados en este sentido.

La Reforma Española de la Enseñanza (LOGSE, 1990, efectiva en 1998) indudablemente ofrece amplias posibilidades de mejora tanto estructural como cualitativa, y se reclama defensora y promotora de una sociedad multilingüe. Tres son los rasgos que aquí nos interesan particularmente:

- Promueve la transversalidad de la enseñanza de lenguas.
- Estructura la introducción temprana de la primera lengua extranjera (de los 11 pasa a los 8 años).
- Abre paso a la introducción de una segunda lengua extranjera opcional en la enseñanza secundaria, y en la primaria a petición de las familias.

Si bien dichas medidas son sin duda acertadas, es necesario medir los beneficios que comportan al final de la escolarización, teniendo en cuenta que los factores esenciales para un mayor rendimiento son la intensidad y la cantidad de exposición a la lengua meta en el momento más propicio. Hoy en día sabemos que los aprendices más jóvenes suelen ser más lentos que los aprendices cognitivamente más maduros, que avanzan más rápidamente en los primeros estadios del aprendizaje. Ahora bien, los más jóvenes podrían conseguir mayores niveles de competencia a largo plazo, siempre que tengan un mínimo de horas de exposición a la lengua. Si tenemos en cuenta que el número mínimo cifrado de horas para conseguir un nivel aceptable de dominio lingüístico son 5.000 y que en la escolarización obligatoria y el bachillerato nuestros escolares en la enseñanza pública han conseguido hacer 800, tendremos una idea orientadora de los resultados que se pueden esperar.

En este contexto, en 1995 la Comisión aprueba el “Libro blanco. Enseñanza y aprendizaje. Hacia una sociedad del aprendizaje”. En él se constata que el dominio de tres idiomas comunitarios es un objetivo prioritario y sugiere la enseñanza de materias curriculares en una lengua extranjera como vía para contribuir al logro de este objetivo, es decir el plurilingüismo individual, que nos deberá conducir a sociedades multilingües y multiculturales. Este tipo de enfoque didáctico, que en el terreno de las lenguas extranjeras se ha venido a denominar Aprendizaje Integrado de Contenidos Curriculares y Lenguas Extranjeras (AICLE)<sup>6</sup> ya había sido empleado en los programas lingüísticos de las diferentes comunidades autónomas con las lenguas ambientales (español o lengua propia), como hemos visto en el anterior apartado. Es decir, podríamos suponer que no debería costar aplicar el mismo modelo en el terreno de las lenguas extranjeras. Si atendemos a los beneficios lingüísticos, educativos y sociales, no es de extrañar que éste planteamiento haya sido recomendado por la Comisión Europea y que empiece a adoptarse en la mayoría de países europeos entre los que nos incluimos.

---

<sup>6</sup> En inglés *Content and Language Integrated Instruction* (CLIL), en francés *Enseignement de Matières Intégrés avec les Langues Étrangères* (EMILE).



Efectivamente, tras las experiencias ricas y fructíferas de los programas de inmersión en el Canadá, toda una serie de países europeos se han planteado adoptar esta metodología<sup>7</sup>. Finlandia, Suecia, Alemania, Holanda, Francia e Italia tienen amplios programas. Bélgica empieza lentamente a organizarse, así como España (Van de Craen & Pérez-Vidal, 2001). Veamos a continuación en qué situación nos encontramos.

#### 4. Acciones entorno a las lenguas

La progresiva descentralización de la política educativa, la integración en Europa y el período de globalización de la economía han generado una demanda social, vehiculada a menudo con gran preocupación a través de las familias. Ello está comportando una presión sobre las instituciones, las escuelas y el profesorado cuyo síntoma más productivo ha sido la aparición de un sinnúmero de iniciativas innovadoras en el terreno de las lenguas. Resumiremos a continuación los programas que actualmente podemos encontrar en nuestro territorio (ver Pérez-Vidal & Escobar, 2002).

##### 4.1. Programas que reúnen a varias autonomías

1. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte firma un acuerdo con el *British Council* en 1996 para el programa *The bilingual and bicultural project*. La lengua meta es el inglés que se adopta para las materias de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Dibujo, Música y Educación Física. Este proyecto afecta a 42 parvularios y escuelas de primaria y a 10.580 niños de entre 3 y 8 años. El proyecto comporta la presencia de 135 profesores británicos que trabajan en las escuelas con 620 profesores estatales y ha comportado la legalización de un currículo bilingüe denominado 'Currículo integrado'. Cubre las comunidades de Aragón, Asturias, Baleares, Cantabria, Castilla-La Mancha, Castilla-León, Extremadura, Madrid, Murcia y las ciudades de Ceuta y Melilla.
2. Proyecto *Comenius*: Desde el 1995 las escuelas de primaria y secundaria han estado participando a fondo en este programa de intercambio de escolares, proyectos y profesorado. En estos proyectos, tres escuelas de tres países diferentes toman contacto para desarrollar un proyecto educativo conjunto. Estas acciones integradas y compartidas generan unas necesidades multilingües que han llevado a las escuelas a adoptar un enfoque multilingüe en la enseñanza.

##### 4.2. Programas que abarcan una sola autonomía

**Aragón.** Desde marzo de 1995, existen programas bilingües español-francés en ocho escuelas estatales de secundaria. El programa debería extenderse hasta el 2005 y es el resultado de un acuerdo bilateral entre el Departamento de Educación y Cultura de Aragón y el Ministerio Francés de Asuntos Exteriores. Afecta a 25 profesores y a 465 estudiantes que pueden optar a cursar una de las materias de Ciencias Sociales, Dibujo, Música y Educación Física en francés. Programas similares se están implantando en las comunidades de Andalucía, Galicia y Murcia.

**Cataluña.** Distinguimos varios programas:

---

<sup>7</sup> Ver Arnau, J. & Artigal, J.M. 1997, Actas del simposio internacional sobre inmersión celebrado en Barcelona.

1. Ya desde 1998, el Departamento de Educación promocionó programas destinados a la introducción precoz del francés y el inglés. Dibujo y música para el francés, y enfoque interdisciplinario en inglés. Los programas duraron hasta el 1999 y afectaron a unas 260 escuelas y 52.000 niños.
2. En 1999 se lanzó el proyecto *Orator*, destinado a mejorar la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en la escuela primaria y secundaria, promocionando diferentes acciones. 15 escuelas y 910 estudiantes están integrados en proyectos AICLE, con el inglés como primera lengua y el francés como segunda lengua. Reciben apoyo formativo y financiero de la Generalitat catalana durante dos años al cabo de los cuales otras escuelas se incorporan. Otro ámbito que se promociona es el de los proyectos con TICs. El programa se acabará en el 2004.
3. Aparte del proyecto *Orator*, unas 66 escuelas están participando en toda una serie de programas internacionales que requieren el uso de una lengua extranjera: *Ciencia en Europa* (30 escuelas y 3000 alumnos), *Linguapax* (15 escuelas y 900 alumnos), *Bachillerato Internacional* (4 escuelas, 240 alumnos), *Globe* (8 escuelas y 240 alumnos), y *Eurosésame* (9 escuelas y 240 alumnos).

**Navarra.** Aparte de algunas iniciativas semiprivadas, como por otra parte se da en todas las otras comunidades, sabemos de una escuela estatal de primaria, en la ciudad de Tudela, que ha adoptado un programa bilingüe español-inglés para todos los alumnos. La iniciativa ha elevado el perfil de la escuela que ha doblado en número. Se imparten el Dibujo, la Música y las Ciencias Naturales y Sociales en inglés, y las Matemáticas y la Educación Física en español.

**País Vasco.** Durante el período de 1996-2000 se organizaron los siguientes programas en las escuelas estatales.

1. Un programa con niños de 8-12 años, en 4 escuelas primarias y otro de 12-16 años en 4 escuelas secundarias. En el año 2000-2001 tres nuevos programas vieron la luz en los que una o varias materias se imparten en inglés. En la actualidad hay más de 40 escuelas con alumnado de entre 8-12 años en las que en las clases de inglés se imparten contenidos de otras áreas.
2. El segundo programa abarca 6 escuelas de secundaria, con alumnado de 12-16 años. Las asignaturas que se imparten en inglés son Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Matemáticas, Dibujo y Música, y Educación Física, según las escuelas. Se distinguen por ser las más motivadoras o las más importantes en el currículo, y aquellas que utilizan un léxico ya conocido por el alumnado en eusquera o en español. Se priman las competencias académicas.
3. El tercer programa lleva el título de Bachillerato Trilingüe y corresponden a dicho ciclo post-obligatorio de la escolarización secundaria. Se utilizan las tres lenguas, español, eusquera e inglés en todo tipo de asignaturas de las tres ramas: científica, tecnológica y humanística. Los 26 estudiantes que lo siguen fueron seleccionados con tests iniciales en eusquera y vasco.

Por supuesto, se trata de una relación parcial y puramente orientadora, que recoge las experiencias más relevantes y conocidas a través de los datos bibliográficos. Una relación exhaustiva de este tipo de experiencias debería tener en cuenta las iniciativas no solo de todas

las administraciones públicas que gestionan algún tipo de actividad de educación lingüística, sino también de los centros privados que pueden desarrollar experiencias de este tipo por su cuenta.

Por otra parte, no hay que olvidar que detrás de la implantación de programas innovadores, durante todo este período que se inicia en los años 80 hemos asistido a un esfuerzo de la administración por dotar la estructura docente de una formación inicial y continuada del profesorado de gran calidad y envergadura (es decir, CEPs, ICEs, nuevo *Curso de Calificación Pedagógica* para futuros profesores de próxima implantación). Este aumento del nivel de conocimientos y habilidades del cuerpo docente, así como de su sensibilización positiva hacia las propuestas didácticas plurilingües, resultan especialmente relevantes y útiles en el contexto de la organización e implantación de un portfolio español de lenguas.

## 5. Conclusiones

En resumen, este fugaz repaso por la historia y el presente de la educación lingüística en España muestra los siguientes puntos:

1. La sociedad española es multilingüe y multicultural, a partir del mantenimiento de las distintas lenguas propias de las comunidades históricas, de la extensión del español como lengua franca y de la llegada de migraciones externas con otras lenguas y culturas. Incluso sin tener en cuenta su conocimiento de idiomas extranjeros, una parte importante de la ciudadanía posee un repertorio verbal plurilingüe, puesto que además de conocer su lengua materna aprendió el español y/o la lengua propia de la comunidad en que vive. Este repertorio plurilingüe varía sin uniformidad a causa de la diversidad de lenguas, formas de aprendizaje y programas educativos.

En consecuencia, el portfolio español, que aspira a fomentar una concepción global e integradora del aprendizaje lingüístico, no puede prescindir de este hecho tan relevante para los sujetos.

2. La enseñanza de idiomas europeos ha progresado de manera notable en las últimas décadas y se ha diversificado, a partir de la implementación de programas muy diversos de formación lingüística de segundas y terceras lenguas, como lenguas meta y como idiomas instrumentales para aprender otro tipo de contenidos.

En consecuencia, el portfolio español, que aspira también a servir a todos los usuarios y centros del estado, debe poder incluir en su diseño experiencias tan variadas como estas.

## Referencias bibliográficas

- ARNAU, J. y ARTIGAL, J. M. (eds.). 1997. *Els programes d'immersió: una Perspectiva Europea. Immersion Programmes: a European Perspective*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- ARTIGAL, J. M. 1993. "Catalan and Basque immersion programmes". En H. Baetens Beardsmore (ed.). *European models of bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BAETENS BEARDSMORE, H. 1993. *European models of bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CENOZ, J. (1997). L'acquisition de la troisième langue: bilinguisme et plurilinguisme au pays basque. En C. MUÑOZ, L. NUSSBAUM & M. PUJOL. (Eds.) *Acquisition et interaction en Langue Étrangère. Appropriation de langues en Contact*. Aile, 10, 159-175
- CUMMINS, J. 1977. *Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters*. Working Papers on Bilingualism, 19, 198-205.

- GABINET D'ESTUDIS del SEDEC. 1983. *Quatre anys de català a l'escola*. Barcelona: Departament d'Ensenyament Generalitat de Catalunya.
- GENESE, F. 1987. *Learning through two languages. Studies of immersion and bilingual education*. Cambridge, MA: Newbury House.
- LOGSE. Ley de Ordenación General del Sistema Educativo. Ley I/1990 3 Octubre. BOE 04.10.1990, 238.
- PÉREZ-VIDAL, C. y C. ESCOBAR. (2002) "The case of Spain". En Van de Craen, P. 6 M. Granfell (eds.) *Modern languages across the curriculum*. London: Routledge.
- SIGUÁN, M. 1996. *La Europa de las lenguas*. Madrid: Alianza.
- TURELL, M. T. 2001. (ed.) *Multilingualism in Spain*. Clevedon Multilingual Matters.
- VAN DE CRAEN, P. & C. PÉREZ-VIDAL, C. 2001. *The Multilingual Challenge / Le défi Multilingue*. Barcelona: Printulibro.

### **Anexo núm. 3. *Los sistemas educativos bilingües en el Estado español.***

Ignasi Vila y Josep M. Serra “Los sistemas educativos bilingües en el Estado español”, de: Uri Ruiz Bikandi (editora) *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*. Madrid. Síntesis. 2000. Anexo final. 332-37.

Reproducimos íntegramente este texto:

Para Siguan (1992), la situación actual de las diferentes lenguas del Estado español desde un punto de vista legal e institucional tiene una doble fundamentación. En primer lugar, el hecho de que la Constitución de 1978 reconozca el carácter plurilingüe y pluricultural del Estado y, en segundo lugar, su estructuración en Comunidades Autónomas. En este marco constitucional, los Estatutos de Autonomía promulgados por las diferentes Comunidades del Estado son el punto de referencia clave para el desarrollo de leyes que garanticen una adecuada normalización lingüística en sus territorios. Así, los Estatutos de Autonomía de dichas Comunidades reconocen la existencia de una lengua propia que, en su ámbito de gestión, comparte con el castellano el carácter de lengua oficial, y contemplan a tal efecto una serie de disposiciones que han sido desarrolladas mediante la promulgación de sus respectivas leyes de normalización lingüística.

Todas estas leyes tienen una estructura semejante y unos contenidos comparables. Se inician con un preámbulo que señala sus fundamentos legales en la Constitución y en los respectivos Estatutos, y exponen la justificación de su intencionalidad. Ya en el cuerpo de la ley comienzan por ratificar y ampliar los puntos ya citados en los Estatutos sobre la denominación y el carácter de lengua propia, su cooficialidad con el castellano, el derecho a conocerla y a utilizarla en cualquier circunstancia y el principio de no discriminación por motivos de lengua.

Algunas leyes delimitan y matizan el ámbito geográfico en el que se aplican, así la de la Comunidad Valenciana delimita la zona castellanoparlante donde la ley se aplica de forma restringida, y la de Navarra distingue tres zonas: vascófona, mixta y castellanófona, según su predominio lingüístico, previendo una aplicación diferenciada de la ley según zonas. Por otra parte, la ley de Cataluña define la política lingüística a aplicar en el Valle de Arán, donde se habla aranés, dialecto gascón de la lengua occitana.

Implícita o explícitamente, los preámbulos de todas las leyes confían a los respectivos Gobiernos la responsabilidad de promover el conocimiento y el uso de la lengua propia compensando la situación de inferioridad en que se encuentra y haciendo efectivo el derecho a utilizarla en cualquier circunstancia.

En relación con la enseñanza, las leyes de normalización lingüística manifiestan que los escolares, al finalizar la ESO, deben dominar el castellano y la lengua propia. En lo que sigue mostramos las características más importantes con relación a la organización de la educación bilingüe de los sistemas educativos de las Comunidades Autónomas que tienen otra lengua además del castellano.

## A.1. Los modelos de educación bilingüe en el País Vasco y Navarra

El País Vasco junto con Navarra son los dos territorios del Estado español en donde se habla euskera. La lengua vasca presenta un conjunto de rasgos que determinan que su distancia lingüística respecto al castellano sea muy grande. Así, por ejemplo, a diferencia de lo que ocurre con la lengua catalana o la gallega, las personas que no entienden el euskera representan un 54% y sólo un 20% lo consideran su lengua principal (Siguan, 1994).

La presencia de la lengua vasca en la enseñanza se inició en los años 60 a través de las ikastolas. Éstas eran escuelas privadas o en régimen de cooperativa de padres que tenían como objetivo escolarizar a niños y niñas euskaldunes en euskera, de modo que el castellano quedaba reducido a una asignatura y adquiría el rango escolar de segunda lengua, ya que estos escolares accedían a la lectura y a la escritura en su L1. En esos mismos años, la Academia de la Lengua Vasca inició sus trabajos para estandarizar el euskera. El resultado fue el "euskera batua", hecho que abrió sin duda la posibilidad de hacer del euskera una lengua vehicular de enseñanza generalizada a pesar de que, como en cualquier lengua, sigan manteniéndose vivas sus variantes dialectales.

La normativa escolar vigente en la Comunidad Autónoma Vasca designa a los distintos modelos educativos como modelos de enseñanza bilingüe. Sin embargo, tal y como hemos definido la educación bilingüe, el único modelo que se puede considerar como tal es el modelo B, que se utiliza para El y EP. Los modelos vigentes para estas dos etapas educativas son los siguientes:

1. *Modelo A.* En dicho modelo todas las materias, excepto el euskera, se imparten básicamente en castellano. El euskera se imparte como cualquiera de las otras materias comunes, dedicándole semanalmente 4 horas en parvulario, ciclo inicial y ciclo superior y 5 horas en el ciclo medio. En el ciclo superior, en función del nivel de euskera de los alumnos, se puede introducir ésta como lengua vehicular de diferentes temas del programa de las materias.
2. *Modelo B.* En este modelo, tanto el castellano como el euskera se emplean para impartir diferentes materias. En principio, la lengua castellana se usa para la lectura, la escritura y las matemáticas, limitándose el euskera a las otras áreas del currículum. Además, el euskera y el castellano se estudian como materia, dedicando a ambas el mismo número de horas (las ya descritas en el modelo A).
3. *Modelo D.* En este modelo todas las materias, excepto el castellano, se imparten básicamente en euskera. El castellano se imparte desde el inicio como asignatura. El número de horas semanales se corresponde con el número de horas de euskera en el modelo A.

Tanto el modelo A como el D son originariamente modelos en los que la enseñanza se vehicula mediante una lengua y la otra se enseña como asignatura. De hecho, son modelos que parten del concepto de lengua familiar como lengua vehicular de enseñanza. Es decir, para los euskaldunes (vascohablantes) se promueve el modelo D y para los euskaldunes (castellanohablantes) se promueven el A y el B. Sin duda, este planteamiento provoca desajustes importantes en la práctica, ya que a numerosos centros que aplican el modelo D acuden niños castellanófonos cuando teóricamente el modelo está diseñado para los vascohablantes.

En los últimos años se ha reducido notablemente el número de alumnos que asiste al modelo A y, por el contrario, ha aumentado el número de alumnos en modelos B y D. Así, los datos más recientes del Departamento de Educación del Gobierno Vasco sobre distribución del

alumnado en los diferentes modelos lingüísticos (Escuela Española, 1998), confirman el ascenso de la demanda del modelo D en la educación infantil donde cerca de seis de cada diez alumnos de dicha etapa cursaban durante el año académico 1998/99 sus estudios en el modelo D mientras que un 28% lo hacía en el modelo B, y un 15% en el modelo A. Por lo que respecta a la educación secundaria, etapa educativa en la que sólo se contemplan el modelo A y el D, la enseñanza en el modelo A sigue siendo la opción mayoritaria, estando más extendida en los centros privados que en los públicos.

En los últimos años se ha producido una evolución considerable de dichos modelos, en relación estrecha con la aparición y desarrollo de programas de inmersión. A diferencia de las experiencias que en este sentido se han desarrollado en Cataluña, la aparición de estos programas en el País Vasco proviene de un proceso de diferenciación respecto a los modelos establecidos. Así, existe un número creciente de programas de inmersión provenientes, en unos casos, de modelos D, que en la medida en que han ido incorporando alumnos no euskaldunes, y como consecuencia del ajuste necesario a los cambios de alumnado, han ido modificando su diseño original hasta adaptarlo a las características y condiciones que definen un programa de este tipo. En este sentido, pese a que las características que definen su diseño final se acercan a lo que llamamos inmersión, de hecho, sería más propio hablar de modelos D adaptados a alumnos de lengua familiar castellana. En otros casos, los más numerosos y extendidos, los programas de inmersión se derivan de los modelos B y surgen como respuesta a la dudosa eficacia del diseño original de éstos, tanto por lo que se refiere a su funcionamiento con relación a las disposiciones de la ley, como en relación al objetivo de capacitar en euskera a los escolares euskaldunes. En la actualidad, estos últimos se aproximan mucho a las características de los programas de inmersión total temprana.

Recientemente, se ha establecido en la enseñanza pública del País Vasco la incorporación del inglés como tercera lengua, a partir del segundo año del segundo ciclo de la Educación Infantil.

A diferencia del País Vasco, donde en los últimos años el conocimiento de euskera ha ido avanzando, en Navarra, su retroceso no se ha visto detenido hasta hace bien poco. Los programas bilingües están, también en esa Comunidad, relacionados con la aún incipiente recuperación lingüística. Como ya se ha mencionado con anterioridad, la legislación divide Navarra en tres zonas de acuerdo al conocimiento y uso del euskera: zona vascófona, zona mixta y zona no vascófona. Cada una de ellas tiene establecidas distintas formas de enseñanza bilingüe: así en la zona vascófona los modelos A, B y D se ajustan aproximadamente a los expuestos para el País Vasco, mientras que en la zona mixta esos mismos modelos deben ser explícitamente solicitados por los padres o tutores y puestos en marcha siempre que se garantice un número mínimo de alumnado. Por último, en la zona no vascófona el euskera puede existir únicamente como asignatura (modelo A), siempre que sea expresamente solicitado y el número de alumnos permita formar un grupo escolar.

Aunque la semejanza entre los modelos que diseña el Gobierno de Navarra y los que existen en el País Vasco es grande, conviene notar que los criterios que sustentan unos y otros no parecen ser los mismos. Así, mientras que en el País Vasco el criterio de lengua materna parece guiar su diseño, en el caso de Navarra no aparece en la legislación ninguna referencia que pueda llevar a la misma conclusión y, más bien, dicha existencia se relaciona con la voluntariedad.

## A.2. Los modelos de educación bilingüe en Cataluña

Cataluña es, junto al País Valenciano y Baleares, uno de los tres territorios del Estado español en el que una parte de sus habitantes utiliza habitualmente el catalán como lengua vehicular en sus relaciones sociales. La lengua catalana, a diferencia de la lengua vasca, es una lengua románica cuya distancia lingüística del castellano y del francés es pequeña. Por eso, su comprensión está ampliamente extendida entre la población de Cataluña. A pesar de que en el momento de la promulgación de la Ley de Normalización Lingüística (1983) la enseñanza bilingüe era limitada, ya entonces cerca de un 40% de las escuelas privadas utilizaban el catalán y el castellano como lenguas vehiculares de enseñanza. En la escuela pública, la presencia era más pequeña, si bien aproximadamente un 25% de los centros habían iniciado programas en catalán en el parvulario, de los cuales una parte importante eran programas de cambio de lengua hogar-escuela. Pero sin duda, a nuestro entender, el aspecto más importante de la enseñanza bilingüe en Cataluña lo constituye los programas de inmersión.

La modalidad de inmersión que se ha desarrollado en Cataluña es la de inmersión total temprana. En primer lugar, se define el programa como de inmersión total temprana basándose en dos características fundamentales: inmersión temprana porque los alumnos se inmergen en la segunda lengua desde el inicio de la escolaridad y, total, porque durante los primeros cursos el tiempo de instrucción en la nueva lengua oscila entre el 90% y el 100%. A pesar de que hasta 1992 inicialmente el programa de inmersión quedaba oficialmente restringido a parvulario y ciclo inicial de EGB, dicho programa comprende en la actualidad el periodo educativo que va desde la EI hasta al final de la EP y, a grandes rasgos, contempla tres momentos diferentes:

- a) Un primer periodo que comprende desde parvulario hasta al segundo curso de educación primaria, cuya duración estaría en función de si el centro que lleva a cabo el programa comienza el parvulario a los 3 o a los 4 años. Durante este periodo hay una exposición intensiva al catalán, lengua que representa aproximadamente el 90% de tiempo de instrucción, y una exposición limitada a la lengua castellana, en el tiempo de instrucción restante. Los objetivos con relación a las lenguas son, por un lado, respecto al catalán, trabajar durante los tres primeros años los usos informales en el plano oral para pasar posteriormente al aprendizaje de la lectura y la escritura y, por lo que se refiere al castellano, el tratamiento instrumental de algunos usos orales.
- b) Un segundo periodo de dos cursos (3.º y 4.º de EP) durante el cual la lengua principal de instrucción continúa siendo el catalán, al alrededor de un 70% del tiempo de instrucción, y el castellano aumenta hasta un 20% su presencia como lengua vehicular de contenidos. En este periodo, además, se introduce también la lengua extranjera con una presencia aproximada del 10%.
- c) El tercer periodo comprende dos cursos, el 5.º y 6.º de EP y el tiempo de instrucción en lengua catalana se establece al alrededor del 60% para dar paso a un aumento del castellano como una lengua de instrucción (30% aproximadamente), mientras que el tiempo de instrucción en la lengua extranjera se mantiene en relación a periodo anterior (10%).

Esta propuesta, tal y como la hemos expuesto, es orientativa y, en este sentido, la normativa legal permite una flexibilidad horaria que posibilita el diseño de diversos modelos organizativos en función de las decisiones recogidas en los proyectos lingüísticos de cada centro. Así, por ejemplo, existe la posibilidad de no incluir la lengua castellana como lengua de instrucción durante el primer periodo y acumular las horas que no se han hecho en los



ciclos siguientes (en este caso, estaríamos ante un periodo de inmersión total, seguido de otro de inmersión parcial).

El desarrollo de los programas de inmersión en Cataluña ha sido espectacular por lo que, actualmente, constituyen un elemento primordial en el sistema educativo con importantes implicaciones. Así, en 1994, más de un 50% de alumnos escolarizados en centros públicos de enseñanza primaria en Cataluña seguían un programa de inmersión, mientras que cerca de un 30% lo hacían en centros privados. No es de extrañar, por tanto, que dichos programas, en la medida en la que se han generalizado y extendido, reflejen desde ya hace unos años gran parte de las tensiones y contradicciones propias del sistema educativo. En este sentido, a pesar de que el análisis de dicha realidad tenga un enorme interés en relación con los retos que se plantea en la actualidad la educación bilingüe en Cataluña, no cabe duda de que resulta extremadamente complicado distinguir este tipo de experiencias de otras semejantes en relación con sus objetivos.

### A.3. Los modelos de educación bilingüe en el País Valenciano

A diferencia de Cataluña, en donde a lo largo del siglo pasado, de la mano de la "Renaixença" hubo una recuperación notable de la lengua catalana, en la Comunidad Valenciana la recuperación del valenciano fue muy débil y durante años su uso ha estado limitado al ámbito familiar y coloquial. Además, una parte de las comarcas occidentales de la Comunidad Valenciana nunca han tenido al valenciano como lengua de relación. A pesar de eso, el hecho de que más del 50% de la población afirme hablar el valenciano y un 90% diga entenderlo (Siguan, 1994) ha posibilitado que ya desde los años 70, sectores de padres y maestros impulsaran en el ámbito de la iniciativa privada escuelas que enseñaban en valenciano. Estas escuelas no deberían considerarse bilingües, en la medida en que la mayor parte de los escolares que asistían a ellas eran de lengua familiar valenciana pero, tras la aprobación en 1983 de la Ley de Uso y Enseñanza del Valenciano, éste se ha incorporado de diferentes formas al conjunto del sistema educativo de la Comunidad, de forma que las disposiciones y órdenes posteriores a dicha ley asumen que, independientemente de la lengua de aprendizaje de la lectura y la escritura, a partir del ciclo medio el valenciano, además de asignatura, debe estar presente como lengua vehicular de enseñanza.

Por otra parte, a partir de 1990, la Generalitat Valenciana regula la inmersión lingüística en la enseñanza, tanto con relación a los requisitos que un centro escolar debe seguir para ser catalogado como centro de inmersión lingüística, como con relación al diseño del programa. Así, de acuerdo con la normativa vigente, el programa de inmersión distingue las etapas siguientes:

- a) Una primera etapa intensiva en valenciano que comprende los primeros cinco años de la escolaridad. Esta etapa finaliza cuando los alumnos ya han aprendido a leer y a escribir en la segunda lengua, aproximadamente al final del primer ciclo de la EI'.
- b) Una segunda etapa que continúa durante cuatro cursos, en la que la primera lengua de los alumnos, el castellano, es introducida progresivamente en el proceso de enseñanza llegando a ocupar entre un 25% y un 40% del tiempo de instrucción al final de dicho periodo. En esta etapa se inicia el aprendizaje del castellano y el aprendizaje gradual de otra materia utilizando progresivamente el castellano como lengua vehicular.

En los últimos años se ha consolidado la inmersión lingüística y cada vez existen más aulas de parvulario que se suman a dicha experiencia (Turró y Brotons, 1995) aunque el peso relativo

de la enseñanza en valenciano o en programas de inmersión lingüística es aún reducido, representando el 11,01% (SEDEV, 1994).

#### A.4. Los modelos de educación bilingüe en Baleares

En las Baleares se emplean también variantes dialectales de la lengua catalana. Sin embargo, dicha lengua, a pesar de que cuenta con una importante extensión social (más del 90% de la población entiende el catalán y un 70% es capaz de hablarlo), y de que el Gobierno de Baleares ya tenía competencias para regular el catalán en la enseñanza, su presencia en el sistema educativo no ha comenzado a ser relevante hasta 1998, año en el que recibió las competencias en enseñanza.

Así, las últimas normativas parecen asentar definitivamente la educación bilingüe en las Islas Baleares. Respecto a la enseñanza en lengua catalana se señala que la Administración educativa deberá promover su uso vehicular en la enseñanza y que los centros escolares planificarán su implantación progresiva y lo especificarán en el Proyecto Lingüístico de Centro. Por último, se especifica que el cómputo total de horas de enseñanza en lengua catalana ha de ser como mínimo igual al de lengua castellana en la EI, EP y ESO.

Por otra parte, aunque en menor medida que en Cataluña y en la Comunidad Valenciana, también en Baleares la inmersión lingüística comienza a tener cierta presencia en el sistema educativo.

#### A.5. Los modelos de educación bilingüe en Galicia

En la sociedad gallega está ampliamente extendido el conocimiento del gallego. Así, cerca de un 90% de la población lo habla y es difícil encontrar en Galicia personas que no lo entiendan. Sintetizando, podríamos decir que la mayoría de la población de Galicia tiene como primera lengua el gallego y que alcanza sus mayores porcentajes en el medio rural, en las personas de más edad, en las de clase social más baja y en los que tienen menor nivel de estudios. Por el contrario, el castellano es la lengua de los más jóvenes, de los habitantes de las ciudades, de los miembros de las clases altas y de los que tienen mayor nivel de estudios. Es decir, aunque el gallego no es una lengua minoritaria por el número de hablantes, sí lo es por su uso social.

La Ley de Normalización Lingüística del Parlamento Gallego, a diferencia de las leyes de normalización lingüística de otras Comunidades, utiliza el concepto de "lengua materna" y establece el derecho a recibir la enseñanza en dicha lengua durante la etapa de educación infantil y el primer ciclo de la etapa de educación primaria.

Los modelos de enseñanza bilingüe en Galicia son relativamente recientes y, por tanto, su extensión es aún muy reducida. De hecho, hasta el curso 1988-89, la presencia del gallego en la enseñanza estaba reducida a su aprendizaje como asignatura a través de 4 horas semanales a lo largo de la EGB, 3 en BUP y COU y 2 horas semanales en la FP, más 5 en el curso de acceso, y a la posibilidad de realizar los primeros aprendizajes en gallego si ésta era la lengua familiar de los escolares.

Posteriormente, en 1995 se introdujeron nuevas disposiciones sobre la enseñanza del gallego (Decreto 247/1995), donde se determina que, "en la educación infantil y primer ciclo de la educación primaria los profesores y profesoras usarán en la clase la lengua materna dominante entre alumnos y alumnas, tendrán en cuenta la lengua ambiental y cuidarán de que adquieran

de forma oral y escrita el conocimiento de la otra lengua oficial de Galicia", para lo que deberán atender de forma individualizada a quienes no tengan conocimiento suficiente de la lengua materna predominante (art. 4). En el segundo y tercer ciclo de educación primaria se impartirán en gallego cuanto menos dos áreas de conocimiento, una de las cuales deberá ser el área de conocimiento del medio natural, social y cultural. El mencionado decreto, que regula las enseñanzas en los niveles no universitarios, establece las materias concretas que deberán ser impartidas en lengua gallega a lo largo de la enseñanza secundaria y el bachillerato, dejando el resto a la consideración del proyecto educativo de cada centro, que "cuidará y respetará el equilibrio entre las dos lenguas oficiales" (art. 9).

#### A.6. Los modelos de educación bilingüe en la Val d'Aran

La Val d'Aran, es una comarca catalana cuya lengua propia, el aranés, que se halla en situación de precariedad respecto al catalán y el castellano). Dicha realidad es reconocida tanto en el Estatuto de Autonomía de Cataluña (1979), como en las Leyes de normalización lingüística de 1983 y de 1998. La introducción del aranés como lengua vehicular se remonta al curso escolar 1987-88 cuando se establecieron tres líneas de escolarización en el parvulario. Cada línea consideraba una de las tres lenguas (aranés, catalán o castellano) como lengua base, eligiendo los padres aquella que sus hijos habían de seguir hasta 3.º de EGB; a partir de este nivel, los tres grupos se integraban en un mismo sistema de alternancia de lenguas, en el que el conjunto de horas quedaba dividido en partes proporcionales aunque, en general, las áreas relacionadas con el medio natural se vehiculaban en catalán, las relacionadas con el medio social en aranés y las matemáticas en castellano.

Sin embargo, desde el curso 96/97 han sido suprimidas las líneas cuya lengua base era el catalán y el castellano, y todos los alumnos se escolarizan en aranés durante la educación infantil y el primer ciclo de la educación primaria. A partir del segundo ciclo de la educación secundaria, se sigue un sistema de alternancia de lenguas.

## **Anexo núm. 4. Estudio comparativo del DCB (*Diseño Curricular Base*) de la ESO y el MCER (*Marco Común Europeo de Referencia*).**

### **Índice**

1. Presentación
2. Concepto de lengua: aspectos coincidentes, consecuencias.
3. Concepto de aprendizaje: aspectos coincidentes
4. Multilingüismo y plurilingüismo: aspectos coincidentes, consecuencias
5. Tipología de competencias lingüísticas: aspectos coincidentes, complementarios, consecuencias.
6. Escalas de niveles de dominio y clasificación de habilidades lingüísticas: divergencias, consecuencias.
7. Concreción de los ámbitos y situaciones de uso de la L2.
8. Tipos de actividades de aula.
9. Evaluación y acreditación: consecuencias.
10. Conclusiones

### **1. Presentación**

Hemos llevado a cabo un estudio comparativo entre el DCB (*Diseño Curricular Base*) de la ESO (*Enseñanza Secundaria Obligatoria*<sup>8</sup>), el decreto de mínimos de BOE (16.01.2001) y el MER (*Marco Europeo de Referencia*<sup>9</sup>) con el fin de poder establecer aquellos aspectos que convendrá introducir en el portfolio, apoyándose en los puntos de coincidencia y tomando en consideración los que se revelen como divergentes. Hemos basado este estudio en el DCB de la ESO, por tratarse del periodo educativo obligatorio de 12 a 16 años, que es el más importante dentro del periodo que cubre el portfolio de secundaria (12-18). Queda pendiente estudiar el DCB del bachillerato no obligatorio, pero no creemos que se presenten grandes diferencias con respecto al currículum de la ESO.

Los resultados del estudio ponen de manifiesto que un mismo enfoque subyace a los dos documentos, tanto en lo referente a la concepción de la lengua en la sociedad como en lo referente al aprendizaje de lenguas segundas o extranjeras. Las diferencias entre los dos documentos son menores en cuanto a la concepción de la lengua y su aprendizaje, si bien el MER aborda diversos aspectos prácticos con una profundidad y una extensión sensiblemente superiores a las del DCB.

En el presente informe se resaltan esas coincidencias y se enumeran aquellos aspectos que pudieran ser objeto de especial interés en la elaboración del portfolio de secundaria. El estudio se estructura en ocho ámbitos, cada uno de los cuales se subdivide en tres apartados: aspectos coincidentes, aspectos complementarios y consecuencias. Unas conclusiones finales resumen los aspectos más relevantes que debemos tener en cuenta durante el proceso de creación e implementación de un portfolio lingüístico español para la enseñanza secundaria.

---

<sup>8</sup> *Diseño Curricular Base*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 1989.

<sup>9</sup> Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press. 2001. Versión catalana provisional: Consell d'Europa. Consell per a la cooperació cultural. Comitè d'Educació. *Llengües modernes. Aprenentatge, ensenyament, avaluació. Un marc europeu comú de referència per a llengües*. Generalitat de Catalunya. 2001.

## **2. Concepto de lengua**

### **2.1. Aspectos coincidentes**

Como ya se ha señalado en la presentación, en el concepto de lengua la coincidencia entre los dos documentos es prácticamente total. Algunos de los puntos relevantes en que coinciden y que constituyen pilares o fundamentos básicos son:

- Asumir que la comunicación es la función primaria del lenguaje.
- Destacar la estrecha relación que mantiene la lengua con la comunidad de habla que la utiliza y con su cultura.
- Entender que también existe relación entre las reglas del sistema lingüístico y la función comunicativa que desarrolla la lengua en cada contexto.
- Equilibrar la importancia que tienen los dos modos o canales comunicativos básicos (oralidad y escritura), en los objetivos y los programas de enseñanza.

### **2.2. Aspectos complementarios**

El MER contempla los siguientes aspectos que el DCB y el decreto de mínimos solamente apuntan:

- La dimensión textual de la lengua y la función de los textos en el uso verbal.
- Las tipologías y géneros textuales.

### **2.3. Consecuencias**

Será conveniente atender a la dimensión textual en la elaboración del portfolio, y en particular en las repercusiones que tal dimensión tendrá en los objetivos de aprendizaje.

Hay que señalar, no obstante, que los diversos instrumentos presentes en el MER y a los que el portfolio deberá remitirse (Escala de competencia, objetivos de aprendizaje, etc.) ya recogen suficientemente esa dimensión; esta circunstancia facilitará por sí misma las decisiones que haya que tomar.

## **3. Concepto de aprendizaje**

También en este apartado la coincidencia entre los dos documentos ha sido ya comentada. Los aspectos coincidentes afectan a la filosofía básica del aprendizaje, mientras que los aspectos complementarios no son otra cosa que el énfasis o el mayor desarrollo de cuestiones implícitas en los primeros.

### **3.1. Aspectos coincidentes:**

- La concepción constructivista del aprendizaje.
- La importancia de los procesos de aprendizaje y adquisición.
- La importancia del fomento de la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje.

### 3.2. Consecuencias

El papel de la competencia estratégica en el aprendizaje y uso de una L2 parece especialmente apropiado para su inclusión en el portfolio y en acciones relacionadas (véase la propuesta del *Tutor lingüístico*).

## 4. Multilingüismo y plurilingüismo

En este apartado hay también coincidencia de planteamientos. La importancia de este aspecto, indiscutible en el marco europeo, se incrementa todavía más en el ámbito español, por su propia constitución interna plurilingüe y pluricultural. A este respecto, hay que señalar que el decreto de mínimos hace hincapié en la dimensión plurilingüe; el MER recoge además el concepto de multilingüismo como una situación social de contacto de lenguas. Esta última perspectiva coincide más con la realidad lingüística del ámbito español.

### 4.1. Consecuencias

Dada la especial relevancia de esta aproximación para un aprendizaje de la lengua que no se limite a sus aspectos funcionales e intelectuales, sino que se extienda a los actitudinales y existenciales, convendrá tener muy en consideración estos conceptos.

## 5. Tipología de competencias lingüísticas

De manera consecuente con la mayor extensión y profundidad ya señaladas anteriormente, el MER incluye un tratamiento más rico de los diversos tipos de competencias que hay que desarrollar en el aprendizaje de lenguas.

### 5.1. Aspectos coincidentes

Ambos documentos descansan en el supuesto de que el aprendizaje de segundas lenguas requiere el desarrollo de conocimientos (“saberes”), y que éstos necesitan complementarse y conjugarse con habilidades (“saber hacer”).

### 5.2. Aspectos complementarios

El MER añade otras dos competencias: “Saber ser” y “Saber aprender”.

En particular, en el “Saber ser”, el MER hace especial hincapié en la comprensión de sí mismo por parte del estudiante, y de su contexto social y lingüístico. Hace referencia el documento a aspectos tan importantes del plurilingüismo y el multilingüismo como:

- la competencia cultural de una persona, en relación con diversas culturas (nacional, regional, social),
- el conocimiento de lenguas de otros estados miembros de la Unión Europea, “o de otras comunidades que pertenezcan al mismo país”,
- “el respeto mutuo a las identidades y a la diversidad cultural”,
- “el conocimiento mutuo de las lenguas nacionales y regionales, incluidas las menos estudiadas”.

### 5.3. Consecuencias

Estos aspectos recogidos por el MER tienen un particular interés para la situación de la enseñanza en España, dada la diversidad lingüística y cultural que caracteriza el conjunto de aprendices de lenguas: la existencia de comunidades autónomas con lengua propia, junto a aquellas en las que existen variedades cuya recuperación y desarrollo está recibiendo especial atención por parte de instituciones oficiales y civiles; el sentimiento de pertenecer a una comunidad culturalmente diferenciada, que poseen amplios grupos sociales pertenecientes a las comunidades autónomas consideradas históricas así como a las de reciente creación; la imperiosa necesidad de una educación en el respeto a la alteridad y la convivencia entre culturas (sean éstas de base territorial o social). Todos ellos son factores que recomiendan incorporar las consideraciones del MER en el portfolio español.

Cabe hacer hincapié en la referencia expresa del MER a las lenguas menos estudiadas y a aquellas que son propias de comunidades pertenecientes al mismo país.

## 6. Escalas de niveles de dominio y clasificación de habilidades lingüísticas

Éste es el punto en el que existe un claro desfase entre ambos documentos.

### 6.1. Divergencias

El DCB recoge la tradicional clasificación en cuatro destrezas (*hablar, escuchar, leer, escribir*), y el MER adopta una perspectiva diferente, más detallada y compleja, basada en torno a los siguientes ejes:

1. Recepción – Producción – Interacción – Mediación
2. Lengua oral – Lengua escrita
3. Fluidez – Corrección – Repertorios lingüísticos, etc.

### 6.2. Consecuencias

En las programaciones de los diversos niveles educativos habrá que contemplar la correlación entre las escalas de referencia del MER y los objetivos finales de cada etapa. El desfase recogido en este apartado supone un reto y una cierta dificultad. No obstante, es absolutamente necesario establecer esta correlación, a fin y efecto de que el portfolio pueda cumplir su función orientadora.

## 7. Concreción de los ámbitos y situaciones de uso de la L2

El MER, desde una coincidencia de enfoque con el DCB, presenta unos listados más exhaustivos, que pueden servir de base para los distintos niveles educativos.

## 8. Tipos de actividades de aula

El MER, también desde la coincidencia de modelo de actividades, presenta una descripción más detallada de dichas actividades, explicitando aquellos factores que influyen en el

aprendizaje, más allá de los lingüísticos: factores cognitivos, afectivos y actitudinales, e integrando así en el modelo de las tareas el componente de valores y normas que aparece entre los objetivos del DCB.

## 9. Evaluación y acreditación

El MER desarrolla más extensamente el concepto y los procedimientos de autoevaluación, que ya quedan recogidos en las instrucciones del DCB.

Asimismo, en el MER se hace una propuesta relativa a los exámenes y certificados, acorde con su enfoque de las competencias lingüísticas, que aboga por la modularidad, la especialización y la variabilidad.

### 9.1. Consecuencias

Será conveniente, especialmente en los niveles educativos de la enseñanza reglada, dar suficiente cabida en el portfolio a la diversificación de certificados y acreditaciones, con el doble objetivo de, por una parte, permitir el registro ordenado de todos aquellos certificados que el usuario pudiera obtener; y, por otro lado, desempeñar una función orientadora en cuanto a la fijación de metas en el aprendizaje y la orientación hacia la obtención de certificados que respondan a competencias lingüísticas variables.

## 10. Conclusiones

El portfolio de secundaria se basará en las conclusiones del documento *Estudio comparativo del DCB de la ESO, así como el decreto de mínimos aparecido en el BOE de 14 .01. del 2001 y el MER*, que compara los planteamientos generales del Consejo de Europa y del proyecto portfolio de lenguas europeas con el currículum de lenguas de secundaria y con la situación lingüística que presenta este documento. Estas conclusiones son las siguientes:

1. El DCB de la ESO, el decreto de mínimos y el MER coinciden esencialmente en las concepciones de lengua y aprendizaje y, en conjunto, en la concepción de enseñanza / aprendizaje de idiomas. Esta sólida base compartida permite que el desarrollo del portfolio de secundaria pueda basarse, con diversas matizaciones —que comentamos a continuación—, en la propuesta curricular de la ESO que es ya conocida y utilizada en la enseñanza en España.
2. Un punto de especial interés radica en el ámbito de aplicación de los conceptos de multilingüismo y plurilingüismo. El DCB y el decreto de mínimos no hacen mención específica de la realidad cultural y lingüística española. Convendrá incorporar esta dimensión en el portfolio.
3. Otra diferencia importante, de orden más técnico, corresponde a la equiparación de niveles de dominio del idioma y tipos de habilidades. El portfolio deberá establecer esta correlación con el objetivo de que los niveles establecidos por el DCB tengan una traducción clara en la escala del MER.
4. Aspectos menos relevantes que el MER incluye con más detalle y que la elaboración del portfolio para secundaria debe tener en cuenta son: la dimensión textual del uso lingüístico (el tipo y género discursivo), o las especificaciones más detalladas sobre evaluación, tipología de actividades o ámbitos y situaciones de uso de la L2. El portfolio puede aprovechar las especificaciones del MER para profundizar en el desarrollo y la aplicación a distintos contextos del DCB.



## Anexo núm. 5. Cartas de presentación del proyecto PEL.

### Carta de presentación del PEL al director del centro educativo:

Sra. M. Teresa Xxxx Xxxxxx  
Directora  
**IES Xxxx Xxxxxx**

Benvolguda directora,

Us escric com a coordinador del projecte *European Language PEL* per a secundària, gestionat pel MECD seguint directrius europees, per informar-vos de l'existència d'aquest projecte i de la nostra voluntat d'implicar-hi el vostre centre en la fase d'experimentació, en la persona de la professora Margarita Caballero de los Arcos, que ja ens ha expressat la seva acceptació i interès.

*European Language PEL* (PEL Europeu de Llengües) és un projecte del Consell d'Europa que pretén incrementar l'interès per aprendre llengües a Europa, la consciència de conviure en comunitats plurilingües i la tolerància i el respecte envers la diversitat d'identitats lingüístiques i culturals. El projecte consisteix a elaborar un 'PEL' estàndard, una espècie de carnet o carpeta personal per a cada aprenent, en el qual aquest anota totes les llengües que usa, les experiències d'aprenentatge que ha tingut, els interessos futurs, etc. A l'escola i l'institut, el PEL esdevé una eina didàctica que el professorat de totes les llengües utilitza per dinamitzar l'aprenentatge i millorar la qualitat docent. Diversos estats europeus ja disposen de PELs actius i positivament valorats, com pot comprovar al web d'aquesta Institució:

[http://culture2.coe.int/PEL/inc.asp?L=E&M=\\$t/208-1-0-1/main\\_pages/welcome.html](http://culture2.coe.int/PEL/inc.asp?L=E&M=$t/208-1-0-1/main_pages/welcome.html)

A Espanya, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte va engegar al maig del 2001 el procés d'elaboració, experimentació i difusió dels PELs d'infantil, primària, secundària i adults. Un equip docent de la UPF que coordino s'ha encarregat del PEL de secundària i ha escollit un petit grup de docents de llengües maternes i estrangeres, que treballassin en diversos centres de Catalunya, per experimentar al curs 2002-03 el prototip de PEL. És en aquest equip que participa la professora esmentada de llengües del vostre centre.

Les nostres previsions pel que fa a l'experimentació del projecte durant el curs 2002-03 són aquestes:

- Alguns grups d'alumnes d'ESO i Batxillerat del vostre centre, als quals farà classe la docent esmentada i que elegirà ella mateixa, iniciaran el treball amb el PEL.
- Com que el projecte implica tots els docents de llengua —i no només el d'estrangera o materna— és possible que aquesta professora sol·liciti la col·laboració voluntària d'altres docents de llengua del mateix grup d'alumnes que experimentin el PEL, a fi de compartir activitats puntuals.

Durant aquest període aquesta professora participará en trobades de coordinació amb l'equip de la UPF. Intentarem que aquestes reunions no interfereixin en els horaris del centre, però és probable que alguna cita trepitgi inevitablement l'activitat d'algun docent.

Tots els costos que generi aquesta experimentació aniran a càrrec del MECD i la direcció didàctica del projecte és responsabilitat de l'equip de docents de la UPF. Però també és clar que el projecte necessita la col·laboració inestimable de tot l'IES i del seu equip directiu a fi de facilitar i afavorir l'experimentació.

Estem convençuts que es tracta d'un projecte suggeridor que farà augmentar la qualitat de l'ensenyament al vostre centre —i a casa nostra—, a més d'engrescar els alumnes a millorar la seva formació lingüística.

Quedo a la vostra disposició per a qualsevol consulta. Em podeu localitzar al tel. 93 542 22 53 o al correu electrònic: cccc.cccccc@ccc.cccccc

Atentament,

### Versión castellana:

Distinguida directora,

Le escribo como coordinador del proyecto *European Language PEL* para secundaria, gestionado por el MECD siguiendo directrices europeas, para informarle de la existencia de este proyecto y de nuestra voluntad de implicar su centro en la fase de experimentación, en la persona de la profesora XXXXXXXX XXXXXXXXXXXX, que ya nos ha expresado su aceptación e interés.

*European Language PEL* (PEL Europeo de las Lenguas) es un proyecto del Consejo de Europa que pretende incrementar el interés por aprender lenguas en Europa, la conciencia de convivir en comunidades plurilingües y la tolerancia y el respeto hacia la diversidad de identidades lingüísticas y culturales. El proyecto consiste en elaborar un 'PEL' estándar, una especie de carné o carpeta personal para cada alumno, en el que este anota todas las lenguas que usa, las experiencias de aprendizaje que ha tenido, sus futuros intereses, etc. En el centro escolar, el PEL se convierte en una herramienta didáctica que el profesorado de todas las lenguas utiliza para dinamizar el aprendizaje y mejorar la calidad docente. Varios estados europeos ya disponen de PELs activos y positivamente valorados, como se puede comprobar en la web de esta Institución:

[http://culture2.coe.int/PEL/inc.asp?L=E&M=\\$t/208-1-0-1/main\\_pages/welcome.html](http://culture2.coe.int/PEL/inc.asp?L=E&M=$t/208-1-0-1/main_pages/welcome.html)

En España, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte inició en mayo del 2001 el proceso de elaboración, experimentación y difusión de los PELs de nivel infantil, primaria, secundaria y adultos. Un equipo docente de la UPF que coordino se ha encargado del PEL de secundaria y ha escogido un pequeño grupo de docentes de lenguas maternas y extranjeras, que trabajen en varios centros de Catalunya, para experimentar durante el curso 2002-03 el prototipo de PEL. Es en este equipo que participa la profesora citada de su centro.

Nuestras previsiones respecto a la experimentación del proyecto durante el curso 2002-03 son:

- Algunos grupos de alumnos de ESO y BACH del centre, a los que imparte clases la docente citada y que ella misma elegirá, iniciarán el trabajo con el PEL en octubre.
- Puesto que el proyecto implica a todos los docentes de lengua —y no solo al profesor de idioma extranjera— es posible que esta profesora solicite la colaboración voluntaria de otros docentes de lengua del mismo grupo, con el fin de compartir actividades puntuales.

- Durante este período esta profesora participará en encuentros de coordinación con el equipo de la UPF, en Barcelona. Intentaremos que estas reuniones no interfieran en los horarios del centro, pero es probable que alguna cita se solape inevitablemente con la actividad de algún docente.

Todos los costes que genere esta experimentación correrán a cargo del MECD y la dirección didáctica del proyecto es responsabilidad del equipo de docentes de la UPF. Pero también es cierto que el proyecto necesita la colaboración inestimable de todo el personal del IES y de su equipo directivo principalmente, con el fin de facilitar y favorecer la experimentación.

Estamos convencidos de que se trata de un proyecto sugerente que aumentará la calidad de la enseñanza en el centro que dirige —y en nuestro país—, además de motivar a los alumnos a mejorar su formación lingüística.

Quedo a su disposición para cualquier consulta. Me pueden localizar en el tel. 90 000000000 o en el correo electrónico:

Atentamente,

**Carta de presentación del PEL al presidente del Consejo Escolar** (que es el director del centro):

Sra. XXXXXX XXXXXX  
Presidenta del Consell Escolar

Benvolguda presidenta,

Us escric com a coordinador del projecte Portfoli Europeus de Llengües (*European Language PEL*) per informar-vos d'aquest projecte d'investigació educativa, i de la nostra voluntat de posar-lo en pràctica en alguns grups d'ESO i/o BAT del vostre centre.

El Portfoli Europeu de Llengües és un projecte del Consell d'Europa que pretén incrementar l'interès per aprendre llengües a Europa, la consciència de conviure en comunitats plurilingües i la tolerància i el respecte envers la diversitat d'identitats lingüístiques i culturals. A la pràctica, el projecte consisteix que cada alumne disposi d'un 'PEL', carnet o carpeta personal —a l'estil dels portfolios dels artistes—, en el qual aquest anota totes les llengües que usa, les experiències d'aprenentatge que ha tingut, els seus interessos futurs, etc. A l'aula, el portafoli esdevé una eina didàctica que el professorat de totes les llengües utilitza per dinamitzar l'aprenentatge i millorar la qualitat docent. Diversos estats europeus ja disposen de portafolis actius, que han demostrat tenir un efecte molt beneficiós en la formació dels estudiants. Ho podeu comprovar al web d'aquesta Institució:

[http://culture2.coe.int/PEL/inc.asp?L=E&M=\\$t/208-1-0-1/main\\_pages/welcome.html](http://culture2.coe.int/PEL/inc.asp?L=E&M=$t/208-1-0-1/main_pages/welcome.html)

A Espanya, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte va engegar al maig del 2001 el procés d'elaboració, experimentació i difusió dels PELs d'infantil, primària, secundària i adults. Un equip docent de la UPF que coordino s'ha encarregat del portafoli de secundària i ha escollit un petit grup de docents de llengües maternes i estrangeres, que treballassin en diversos centres de Catalunya, per experimentar al curs 2002-03 el prototip de portafoli. És en aquest equip que participa la professora XXXXXXXX XXXXXXXX del vostre centre, que ha elegit alguns dels seus grups per dur a terme aquesta experiència.

Tots els costos que generi aquesta experimentaci3n aniran a c3rrec del MECD i la direcci3n did3ctica del projecte 3s responsabilitat de l'equip de docents de la UPF. Per3 tamb3 3s clar que el projecte necessita la col·laboraci3 inestimable de tot l'IES, del seu equip directiu i del Consell Escolar a fi de facilitar i afavorir l'experimentaci3.

Estem convençuts que es tracta d'un projecte suggeridor que far3 augmentar la qualitat de l'ensenyament al vostre centre —i a casa nostra—, a m3s d'engrescar els alumnes a millorar la seva formaci3 lingüística.

Quedo a la vostra disposici3 per a qualsevol consulta. Em podeu localitzar al tel. 93 542 22 53 o al correu electr3nic: [daniel.cassany@trad.upf.es](mailto:daniel.cassany@trad.upf.es)  
Atentament,

### Versi3n castellana:

Distinguida presidenta,

Le escribo como coordinador del proyecto Portfolio Europeo de Lenguas (*European Language PEL*) para informarle de la existencia de este proyecto de investigaci3n educativa y de nuestra voluntad de ponerlo en pr3ctica en algunos grupos de ESO y/o Bachillerato de su centro.

El Portfolio Europeo de las Lenguas es un proyecto del Consejo de Europa que pretende incrementar el inter3s por aprender lenguas en Europa, la conciencia de convivir en comunidades plurilingües y la tolerancia y el respeto hacia la diversidad de identidades lingüísticas y culturales. En la pr3ctica, el proyecto consiste en que cada alumno disponga de 'PEL', carn3 o carpeta personal —al estilo de los portfolios de los artistas—, en el que este anota todas las lenguas que usa, las experiencias de aprendizaje que ha tenido, sus futuros intereses, etc. En el centro escolar, el PEL se convierte en una herramienta did3ctica que el profesorado de todas las lenguas utiliza para dinamizar el aprendizaje y mejorar la calidad docente. Varios estados europeos ya disponen de PELs activos, que han demostrado tener un efecto muy beneficioso en la formaci3n de los estudiantes. Lo pueden comprobar en la web de esta Instituci3n:

[http://culture2.coe.int/PEL/inc.asp?L=E&M=\\$t/208-1-0-1/main\\_pages/welcome.html](http://culture2.coe.int/PEL/inc.asp?L=E&M=$t/208-1-0-1/main_pages/welcome.html)

En España, el Ministerio de Educaci3n, Cultura y Deporte inici3 en mayo del 2001 el proceso de elaboraci3n, experimentaci3n y difusi3n de los PELs de nivel infantil, primaria, secundaria y adultos. Un equipo docente de la UPF que coordino se ha encargado del PEL de secundaria y ha escogido un pequeño grupo de docentes de lenguas maternas y extranjeras, que trabajen en varios centros de Catalunya, para experimentar durante el curso 2002-03 el prototipo de PEL. Es en este equipo que participa la profesora XXXXXXXX XXXXXXXX de su centro, que ha elegido algunos de sus grupos para llevar a cabo esta experiencia.

Todos los costes que genere esta experimentaci3n correr3n a cargo del MECD y la direcci3n did3ctica del proyecto es responsabilidad del equipo de docentes de la UPF. Pero tambi3n es cierto que el proyecto necesita la colaboraci3n inestimable de todo el personal del IES y de su equipo directivo principalmente, con el fin de facilitar y favorecer la experimentaci3n.

Estamos convencidos de que se trata de un proyecto sugerente que aumentar3 la calidad de la enseñaanza en el centro que dirige —y en nuestro país—, adem3s de motivar a los alumnos a mejorar su formaci3n lingüística.

Quedo a su disposici3n para cualquier consulta. Me pueden localizar en el tel. 90 000 00 00 o en el correo electr3nic: [daniel.cassany@upf.edu](mailto:daniel.cassany@upf.edu)

Atentamente,

## **Anexo núm. 6. *Las lenguas ambientales en el PEL español. Informe a favor de su inclusión.***

Equipo del portfolio de secundaria: Daniel Cassany (coord.), Olga Esteve, Ernesto Martín Peris y Carmen Pérez-Vidal. Contacto: [daniel.cassany@trad.upf.es](mailto:daniel.cassany@trad.upf.es)

### **Índice**

1. Presentación
2. La perspectiva del *Marco de Referencia Europeo*
3. La perspectiva del proyecto *Portfolio de Lenguas Europeas*
4. La perspectiva de la investigación científica
5. El contexto educativo español
6. Conclusiones

### **1. Presentación**

En la reunión del pasado 19-6-02, en el MECD, con los distintos equipos de diseño del portfolio español, se entregó el documento anónimo, titulado *Informe sobre el portfolio de educación secundaria*, en el que se evalúan distintas cuestiones de la propuesta presentada por este equipo. Este informe presenta un desacuerdo importante con el enfoque del portfolio de secundaria, que se manifiesta muy claramente en estas dos citas:

- (1) “Este Ministerio estima que **este objetivo, aunque muy importante, sobrepasa el marcado por el Proyecto Portfolio** el cual se debe centrar en el progreso de las competencias lingüísticas referente a las lenguas que no domina el estudiante” [punto 1.1, 1ª página]
- (2) “...pero esto llevaría a otro planteamiento distinto a las directrices indicadas para el Portfolio que debería limitarse **a la evaluación de las segundas lenguas y las lenguas extranjeras**” [punto 1.1, inicio 2ª página]

En otras palabras, se trata de decidir si el portfolio:

- a. debe atender solamente o de modo primordial a las denominadas lenguas extranjeras (inglés, francés, alemán, etc.; que aquí denominaremos *lenguas no ambientales*, o sea, a las lenguas que no tienen presencia en el entorno cotidiano del sujeto —tal como afirma este informe—, o si
- b. debe atender a todas las lenguas del aprendiz (las no ambientales y las *ambientales*, o que tienen presencia en el entorno familiar, local, regional y estatal del docente, o sea: castellano, catalán, árabe, suahili, etc.).

Cabe destacar que esta es una cuestión fundamental por distintas razones:

1. Este punto quedaba expresamente recogido en el primer documento programático que establece las bases generales de todos los portfolios españoles, en el denominado *Documento-Guía*, elaborado en diciembre del 2001 (apartado Objetivos, pág. 2).
2. Se trata sin duda de una cuestión de fondo que afecta a todos los portfolios, y no exclusivamente al de secundaria. La coordinación entre los portfolios de infantil, primaria

y secundaria resulta esencial en este aspecto; por supuesto, es inconcebible un portofolio infantil basado en **a** y otro de primaria basado en **b**.

En este contexto, el propósito de este informe es detallar todas las razones que confluyen en la propuesta **b**. En concreto, demostraremos que:

- la filosofía y los planteamientos del Marco de Referencia Europeo son más coherentes con la opción **b** que con la **a**;
- que los parámetros establecidos en el proyecto de Portfolio de Lenguas Europeas, aplicados al contexto español, también conducen a **b** y no a **a**;
- que la investigación científica sustenta **b**;
- que **b** tiene muchas más posibilidades de ser asumido por las distintas comunidades que conforman el estado español.

## 2. La perspectiva del Marco de Referencia Europeo

El Marco de Referencia Europeo (MRE más adelante) establece las bases generales para el desarrollo de los portofolios europeos. En este sentido, resulta fundamental determinar si su planteamiento lingüístico y psicopedagógico fomenta a o b en el contexto español. Para ello, analizamos dos cuestiones, que también se mencionan en el informe crítico:

2.1. ¿La filosofía del MRE está relacionada con a o con b?

2.2. ¿Qué otras cuestiones del MRE se conectan mejor con a o con b?

### 2.1. La filosofía del MRE es más coherente con la opción **b**.

Es incuestionable que el MRE tiene como objetivo fundamental la promoción del multilingüismo y del plurilingüismo, como conceptos asociados al de ‘ciudadanía europea’. La cuestión es discernir:

- si es posible un discurso coherente sobre estos conceptos que deje fuera alguna de las lenguas del sujeto (la propia y las ambientales, incluso si éstas no son europeas) y,
- si el MRE propone un discurso así.

A tal efecto es conveniente distinguir entre dos dimensiones del MRE:

1. la dimensión político-técnica, que remite a los objetivos perseguidos y los instrumentos puestos a su servicio,
2. la dimensión ideológica o filosófica, es decir, los conceptos básicos en que descansa la definición de aquellos objetivos y la elaboración de aquellos instrumentos.

Si en la primera de las dimensiones el MRE se limita a las lenguas extranjeras (y, aunque no se diga explícitamente, sólo a las europeas), en la segunda resulta imposible establecer una división entre las distintas lenguas de una misma persona:

- (3) “[...] el enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela o en la universidad, o por experiencia directa), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que

contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en las que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan.” (MRE, 1.3, subrayados añadidos).

- (4) “[...] en la competencia cultural de una persona, las distintas culturas (nacional, regional, social) a las que ha accedido esa persona no coexisten simplemente una junto a otra. Se las compara, se las contrasta e interactúan activamente para producir una competencia pluricultural enriquecida e integrada, de la que la competencia plurilingüe es un componente, que a su vez actúa con otros componentes.” (MRE, 1.4)

Para el MRE estos dos términos (multilingüismo y plurilingüismo) no son equivalentes, sino que adquieren estos sentidos diferentes:

- El multilingüismo se concibe como una situación social de contacto de lenguas.
- El plurilingüismo se concibe como una capacidad de la persona.
- El plurilingüismo se relaciona con una de las competencias de la persona, precisamente la de: “Saber ser”.
- El plurilingüismo se asocia al pluriculturalismo.

Por un lado, parece difícil concebir un plurilingüismo y un pluriculturalismo de los que quedaran al margen las competencias de la persona en su lengua y cultura propias. Más bien parece ineludible postular lo contrario: que todo plurilingüismo y pluriculturalismo se construyen a partir de esas primeras lengua y cultura.

Tal perspectiva queda reforzada en uno de los pilares de estas competencias, según la filosofía del MRE, a saber: el mencionado concepto de “Saber ser”. El MRE hace hincapié en la comprensión de sí mismo por parte del estudiante, así como de su contexto social y lingüístico. En este sentido, hace referencia a aspectos tan importantes del multilingüismo y el plurilingüismo como:

- la competencia cultural de una persona, en relación con diversas culturas (nacional, regional, social),
- el conocimiento de lenguas de otros estados miembros de la Unión Europea, “o de otras comunidades que pertenezcan al mismo país”,
- “el respeto mutuo a las identidades y a la diversidad cultural”,
- “el conocimiento mutuo de las lenguas nacionales y regionales, incluidas las menos estudiadas”.

Está fuera de toda duda que el MRE no es un documento programático para el desarrollo de las competencias de los europeos en su propia lengua, sino para su desarrollo en otras lenguas. De ello, sin embargo, no puede derivarse una desautorización de nuestra propuesta de Portfolio, precisamente como la más idónea para una promoción del plurilingüismo y del pluriculturalismo que defiende el Consejo de Europa en el MRE.

Cabe añadir que el MRE es suficientemente explícito en el tratamiento de lenguas no mayoritarias ni oficiales en las instituciones europeas. Como ya se ha recogido, habla del conocimiento de lenguas de otros estados miembros de la Unión Europea, “o de otras comunidades que pertenezcan al mismo país”, y de “lenguas nacionales y regionales, incluidas las menos estudiadas”. No parece arriesgado afirmar que el documento no ha querido ser más concreto en temas de potencial sensibilidad en el interior de los estados miembros del Consejo de Europa, como el del tratamiento a las lenguas cooficiales o sin ningún tipo de oficialidad reconocida. Pero precisamente en el momento de desarrollar sus

propuestas en uno de esos estados, caracterizado por un muy intenso grado de multilingüismo como lo es el nuestro, lo más acertado parece apurar al máximo la filosofía del Consejo de Europa.

Nuestra propuesta de Portfolio asume esos planteamientos en cuanto a las lenguas cooficiales del estado y los extiende a otras lenguas. En una situación histórico-social como la nuestra, con una creciente presencia de otras culturas y otras lenguas en las aulas y en los espacios públicos, ¿cómo puede hablarse de “saber ser”, de “competencia cultural de una persona, en relación con diversas culturas”, de “respeto mutuo a las identidades y a la diversidad cultural”, y al mismo tiempo hacer caso omiso de la presencia de esas otras lenguas y culturas?

## 2.2. Otros aspectos también inducen a preferir *b*

Finalmente, cabe añadir que, si bien las descripciones de competencias que contiene el MRE han sido elaboradas por especialistas en lenguas extranjeras y han sido validadas en este contexto, no existe razón técnica alguna para considerar que estas no puedan ser provechosas para describir el dominio de las lenguas ambientales. Por supuesto, unas futuras descripciones ensayadas en contextos de lenguas ambientales ofrecerían más base y seguridad científica para este uso, pero mientras no existan estas, las descripciones actuales pueden resultar muy provechosas. Cabe recordar que el objetivo de la enseñanza de la primera lengua no consiste en facilitar el dominio de la gramática básica (que se consigue por procedimientos innatos y sin necesidad de escolarización, si N. Chomsky tiene razón), sino más bien en desarrollar competencias en su uso.

El MRE descansa en una concepción constructivista del aprendizaje (MRE 2.1.1.) que hace, si no imposible, muy recomendable la integración de la propia lengua en un tratamiento didáctico fuertemente centrado en la definición de habilidades de uso y de estrategias de autoconocimiento del discente. A ese tratamiento didáctico pretende servir de pequeño apoyo nuestra propuesta de Portfolio. En otro apartado de este informe se sustenta tal aproximación con argumentos de tipo científico. En cualquier caso, el MRE se concibe a sí mismo como una propuesta no dogmática, abierta a la intervención activa de las instituciones, organismos, colectivos e individuos que vayan a recurrir a él. En ese sentido, nuestra propuesta se siente no solo en consonancia con los planteamientos ideológico-filosóficos del MRE, sino legitimada expresamente por el propio documento:

- (5) “[...] el Marco se propone ser no sólo integrador, transparente y coherente, sino también abierto, dinámico y no dogmático. [...] establece parámetros, categorías, criterios y escalas que pueden utilizar los usuarios y que posiblemente los lleve a tener en cuenta una serie de opciones más amplia de lo que pensaban” (MRE, 2.3)

## 3. La perspectiva del proyecto Portfolio de Lenguas Europeas

El proyecto de elaboración del portofolios de lenguas europeas (PLE más adelante) es un desarrollo posterior, más concreto y aplicado —y en consecuencia diferente— al del MRE, aunque se fundamente en este. En consecuencia, el análisis de los principales documentos fundacionales del proyecto PLE resulta esencial para determinar la cuestión que se propone este informe.

El documento “Rules for the accreditation of ELP Models”, que se puede encontrar en la red, que presenta el cuestionario con que el Consejo de Europa avala los distintos portfolios que se someten a evaluación, incluye las siguientes preguntas:



- (6) 2.1. Is a tool to promote plurilingualism and pluriculturalism?  
 2.3. Values the full range of the learner's language and intercultural competence and experience regardless of whether acquired within or outside formal education?

Es indiscutible que un portfolio basado en la concepción **a**, que establezca una distinción entre las lenguas ambientales y no ambientales, o entre las que se aprenden en contextos formales y las que no (como da a entender el informe crítico, punto 1.1) no podría superar la pregunta 2.3. Más adelante, encontramos preguntas como:

- (7) 2.9. Caters for the specific needs of your target group?  
 3.1. Allow an overview of the individual's proficiency in different languages at a given point in time?  
 3.2. Allow the recording of significant language and intercultural experiences?

Respecto a 2.9, una necesidad específica de una buena parte de la población española (entre un 35% y el 40%) es aprender la lengua propia de la comunidad que no es materna personal: quien tiene el catalán, el gallego, el euskera aprende español y viceversa. Estos alumnos poseen en su currículum escolar de 6 a 16 años asignaturas en tres lenguas (la materna, la propia alternativa y la no ambiental o extranjera). Un portfolio que solo atendiera a esta última es claramente discriminatorio con el resto y no favorece los puntos 3.1 y 3.2. En consecuencia, un portfolio basado en **a** no podría superar tampoco estas preguntas.

Finalmente, de manera más general, el documento 'European Language Portfolio: Guide for Developers' (de Günther Scheneider y Peter Lenz; también en la red) aborda explícitamente este problema en su capítulo 7.4. (pág. 52) en los siguientes términos:

- (8) "Another recurring issue concerns whether learners should include their mother-tongue in the ELP, as for example, the ELPs from North Rhine-Westphalia or Portugal suggest. It was often recommended that learners should do so if their mother-tongue was a migrant or heritage language, in order to give value to this additional competence and to draw a differentiated picture of these skills that are not always balanced or complete.

But should mother-tongue speakers of the first language spoken locally also provide information about their skills in that language? What about "perfect" bi- or plurilinguals who use their languages regularly? What about those who live in a diglossic situation where dialects and standard languages are each used for specific purposes? Should they describe their skills? As the authors of the North Rhine-Westphalian ELP point out, it could in fact be important to provide information about mother tongue competence because an ELP may be used in regions where that language is not spoken (e.g. German in France)."

A continuación, los autores de este documento reconocen que los descriptores presentados en el MRE se han desarrollado en un contexto de lenguas no ambientales y que todavía no han sido validados o adaptados en contextos de lenguas ambientales. Pero esta limitación técnica o ausencia de validación científica no invalida, por supuesto, los principios filosóficos anteriores en los que descansa en proyecto PLE.

En resumen, cabe concluir que, en el contexto español, los distintos documentos del proyecto PLE apoyan la opción **b** sin discusión.

#### 4. La perspectiva de la investigación científica

Revisamos brevemente dos aspectos: la tradición de investigación en la adquisición y el aprendizaje de lenguas y segundas lenguas y los últimos encuentros sobre el desarrollo del multilingüismo en Europa.

#### 4.1. La investigación en adquisición de lenguas

La propuesta planteada en nuestro Portfolio parte de la idea de que entre las diferentes lenguas que maneja un aprendiz que avanza hacia el plurilingüismo se establece algún tipo de relación en los estadios de procesamiento y uso de dichas lenguas y que las metodologías de enseñanza de lenguas no pueden prescindir de este dato. La investigación sobre adquisición de lenguas ha corroborado esta relación entre las diversas lenguas de los aprendices en edad escolar, o sea, entre la lengua materna (primera o primeras) y las segundas o terceras lenguas que pueda aprender:

1. Una de las hipótesis más conocidas al respecto es la de 'Interdependencia evolutiva' propuesta originalmente en Canadá por Jim Cummins (Universidad de Ottawa; 1979, 1980), que postula que el desarrollo de la proficiencia en una L2 depende del nivel que el aprendiz ha alcanzado en su L1 en el momento en que se inicia una exposición intensiva a la segunda lengua. Esta hipótesis ha sido Diferentes trabajos presentados en foros europeos han seguido mostrando datos que van en la misma dirección.
2. En concreto, investigaciones más recientes en nuestro país han mostrado que el nivel de competencia en primeras lenguas guarda una estrecha relación con el nivel conseguido en terceras lenguas. Se ha investigado con el inglés como tercera lengua, en comunidades bilingües como Cataluña y el País Vasco (ver Lasagabaster, 1998; Muñoz, 1999).
3. Asimismo, desde la perspectiva de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas, se ha visto la necesidad de analizar las conexiones, tanto positivas como negativas, que el aprendiz establece en el proceso de aprendizaje entre su/s L1 como L2. El análisis contrastivo nos hablaba de transferencias positivas y negativas en la producción de segmentos discursivos.
4. Más recientemente, posiciones menos estructuralistas y más discursivo-funcionales analizaban los procesos de transferencia de procedimientos y habilidades en las diferentes destrezas lingüísticas (Swan y Lapkin; Kellerman; James) entre las diferentes lenguas de un aprendiz, los cuales permiten evitar redundancias en la docencia.

En definitiva, lo que parece evidente, es que es difícil aproximarse a cuestiones de aprendizaje de lenguas en contexto escolar sin tener una visión global del aprendiz y de las interrelaciones de las lenguas que maneja lo cual debe llevar a adoptar una perspectiva transversal sobre las lenguas en la enseñanza.

#### 4.2. Encuentros sobre el desarrollo del plurilingüismo en Europa

La reunión de expertos en enseñanza de lenguas segundas y extranjeras, celebrada a Biel (Suiza) del 13 al 16 de marzo de 2002, tuvo como punto central el concepto de "multilingüismo". Estos son los aspectos importantes reseñados:

- Necesidad de tratar las creencias y las representaciones de los aprendices respecto a todas las lenguas que les rodean (ejemplo: actitud de alumnos suizos de habla alemana ante el francés, lengua también oficial).
- Importancia del fomento del "language awareness" (se entiende por tal la sensibilización hacia las lenguas, el fomento de la conciencia lingüística, el establecimiento de relaciones entre las lenguas, la apertura cognitiva y sensitiva hacia otras lenguas, sin especificar que sean primeras o segundas).

- Importancia de los intercambios lingüísticos, también a nivel de lenguas en un mismo estado (ejemplo de intercambio entre alumnos de la Suiza alemana, francesa y de habla italiana).
- Importancia de la publicación de documentos que se centren en la interrelación entre Lengua-Cultura e Identidad

Todos los países representados en el simposio de Biel centraban su atención y sus esfuerzos en conseguir una integración de lenguas y culturas a través de medidas como las apuntadas y sobre todo a través de la incorporación del Portfolio. En todas las exposiciones por parte de los distintos representantes estuvo siempre presente la idea de "Multilingüismo" en el sentido más amplio, pues la problemática central reside en la convivencia de lenguas y, por lo tanto, de culturas, no tanto en el tratamiento de las lenguas extranjeras.

En el simposio se recogieron también todos los puntos más representativos del Congreso Internacional de Profesores/as de Alemán/LE celebrado en Lucerna (Suiza) en agosto del 2002, cuyo tema central era el "Multilingüismo". Estos puntos son los siguientes:

- Multilingüismo y fomento de una convivencia pacífica entre regiones del mundo
- Multilingüismo como responsabilidad de las instituciones educativas
- Multilingüismo y secuencias adquisitivas en distintas lenguas, tanto primeras como segundas y extranjeras
- Multilingüismo y lenguas minoritarias (dichas lenguas deberían ser contempladas desde todas las instituciones educativas)
- Multilingüismo y "política de lenguas"

En resumen, el tema central de trabajo en los más recientes foros sobre Portfolio es el concepto de multilingüismo, como aglutinador de toda la experiencia lingüística del aprendiz. Estas orientaciones son más coherentes con la opción **b**.

## 5. El contexto español

No vamos a entrar en muchos detalles en este apartado, que es mejor conocido por el MECED que por los propios autores de este informe. Reseñamos de modo sucinto los puntos más relevantes a favor de la opción **b**:

1. La opción **b** es la más válida para aplicar el portfolio a todas las comunidades bilingües del estado español. En estas zonas toda la población escolar está inmersa en el aprendizaje de una lengua ambiental que no es la materna. Un portfolio que pusiera el acento en las lenguas no ambientales inevitablemente discriminaría, por defecto u olvido, la consideración de las lenguas ambientales.
2. Cabe mencionar que muchas de las comunidades bilingües del estado están inmersas en procesos institucionales de normalización lingüística, por lo que la atención a sus lenguas propias adquiere todavía mayor significación política. Un modelo de portfolio **b** es más coherente con estos planteamientos.
3. La opción **b** es la más válida para fomentar la integración de las nuevas y recientes migraciones de habla no hispana, puesto que facilita que puedan integrar en su portfolio tanto sus lenguas maternas (ambientales en la familia) como su aprendizaje del español.

4. La opción **b** es la más válida para fomentar el uso del portfolio entre los más pequeños. Como sugiere la investigación, el dominio de la lengua materna o primera está directamente relacionado con el aprendizaje posterior de otros idiomas, por lo que parece un error metodológico fomentar un portfolio de lenguas extranjeras que no se construya sobre las capacidades lingüísticas que el alumno ya posee en su lengua primera.

En resumen, la situación lingüística y educativa del estado español aconseja el modelo **b**.

## 6. Conclusiones

En pocas palabras, podemos concluir que:

1. La filosofía del Marco de Referencia Europeo es más coherente con la propuesta **b** de incluir en el portfolio las lenguas ambientales (materna o propia del aprendiz, propia de la comunidad; español, catalán, gallego, vasco). Aunque algunos de los documentos que incluya (descripciones de capacidades, metodología de enseñanza, etc.) se hayan desarrollado en el contexto de la didáctica de las lenguas extranjeras, los principios generales políticos (atención y respeto a la diversidad lingüística y cultural), psicológicos (adquisición de muchas lenguas, autonomía del aprendiz, etc.) y pedagógicos (visión socioconstructivista) apoyan una concepción del portfolio que integre todas las lenguas.
2. Los documentos específicos sobre el desarrollo de Portfolios de Lenguas Europeas citan específicamente es problema de incluir o no las lenguas maternas o las habladas en zonas locales de Europa y se manifiestan a favor. Algunos ejemplos recientes de portofolios en Portugal y en Alemania ya adoptan esta visión.
3. La investigación sobre adquisición de lenguas y los últimos encuentros internacionales de desarrollo del portofio también se muestran a favor de la opción **b**.
4. La situación educativa y lingüística en el estado español aconseja el modelo **b**, también.

## 7. Bibliografía citada

- CUMMINS, J. 1979. "Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children", *Review of Educational Research*, 49, pp. 222-251.
- CUMMINS, J. 1980. "The construct of language proficiency in bilingual education", en: J. E. Alatis (ed.). *Georgetown Round Table on languages and linguistics.*, Washington, DC, Georgetown University Press.
- LASAGABASTER, D. (1998) *Creatividad y conciencia metalingüística: incidencia en el aprendizaje del inglés como L3*. Universidad del País Vasco.
- MUÑOZ, C. (1999) "The effects of age on instructed foreign language acquisition". En J. González Fernández Corregedo, R. Valdeón García, D. García Velasco, A. Ojanguren Sánchez, A. Antón Pérez & M. Urdiales Shaw (Eds.), *Essays in English Language Teaching. A Review of the Communicative Approach*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- SWAIN, M. y LAPKIN, S. 1982. *Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case study*. Clevedon: Multilingual Matters.

## **Anexo núm. 7. Experimentación del PEL en la educación secundaria. Informe sobre percepciones del profesorado.**

Fuente: Opiniones intercambiadas durante el transcurso de la reunión de balance de la experimentación (lunes, 30 junio de 2003)

Este resumen está compuesto de tres partes:

1. Las percepciones sobre la implementación del PEL compartidas por las experimentadoras.
2. Las conclusiones específicas de cada experimentadora y centro de enseñanza.
3. La descripción de cuál sería la situación ideal que presumiblemente garantizaría una correcta implementación del PEL.

### 1. Comentarios generales

Características del PTFL:

#### **Sobre su naturaleza**

- su naturaleza apela esencialmente a las enseñanzas transversales;
- apela al beneficio de una perspectiva de transversalidad de la lengua;
- apela innegablemente a la interculturalidad y el multilingüismo;
- un buen uso del PEL presupone por tanto 'buen trato' y 'mimo' de ambas cuestiones, transversalidad de la lengua y multiculturalidad, por parte del profesorado, el alumnado y el centro;
- una figura de *Tutoría lingüística* de centro podría ser muy útil

#### **Sobre su composición**

- El *Pasaporte* tiene demasiado detalle. Destacan en este sentido los descriptores, y sobre todo el segundo bloque.
- La *Biografía* contiene partes excelentes. Destacan: *My way of learning*. *El abanico lingüístico*, pero también contiene partes que son pesadas. El *Dossier* engaña pues parece simple componerlo pero no lo es, hay que establecer criterios.

#### **Sobre su implementación y los requisitos que ha de cumplir**

- requiere profesorado formado para su uso;
- requiere tiempo no intensivo sino extensivo;
- requiere la figura del tutor lingüístico que asiste o bien al Departamento de Lenguas o bien a todo un centro.

#### **Sobre sus efectos**

- tiene diferentes efectos según el tipo de alumnado que lo utiliza; aún así se aprecian efectos comunes:
  - lleva al alumnado a ser consciente del hecho de que el aprendizaje de lenguas comporta más trabajo del que puede parecer a primera vista;
  - mejora el grado de consciencia respecto a la dificultad de aprender lenguas;
  - prepara para aprender a aprender;

- enseña al alumnado a ser responsable de su propio aprendizaje;
- enseña al alumnado a ser realista;
- puede hastiar según como se utilice.

## 2. Comentarios individuales

### **E. G.** (Portafolio francés 2ª lengua extranjera y en catalán: 16 alumnos)

- Implementación:

Dudas respecto a si se ha sabido transmitir bien el sentido del PEL, y si se ha llevado a cabo la experimentación de manera correcta, positiva, eficaz (!). El PEL es indudablemente interesante.

- Percepciones del alumnado:

Después de la experimentación con el PEL, el alumnado aún no había entendido para qué servía. El alumnado parecía más tolerante antes de la experimentación que después.

- Apoyo en el centro:

El centro no ha apoyado la iniciativa, ni desde la dirección ni en el Departamento.

### **P. R. y A. M.** (Portafolio inglés y español: 3º ESO )

- Implementación

Ha sido una experiencia excelente. Parece muy beneficioso trabajarla en la tutoría, y además en alguna ocasión en el aula de inglés y español. Los descriptores se hacían en el aula. Parece que la tendencia general del alumnado es supervalorarse y al trabajar los descriptores se dan cuenta de su verdadero nivel. Es difícil para la mayoría calibrar su nivel y a menudo piden la ayuda de la profesora para que les confirme su grado de competencia en algún aspecto es alto o bajo.

- Percepción del alumnado

Han empezado con 24 alumnos de los cuales, a lo largo del curso, han quedado menos, pues al cumplir los 16 años que marca la ley desaparecen para ir a trabajar. Se ha percibido interés alto y mejoría en el cuestionario final. Ha aumentado el interés por las lenguas. Se han encontrado pesados los apartados de *Mis lenguas* y *Otras lenguas*.

- Apoyo en el centro

La dirección y el claustro estaban informados y de acuerdo con la experiencia.

### **C. H.** (Portafolio inglés: 2 Bachillerato; 4º ESO)

- Implementación

Se necesitan un mínimo de 20 horas para trabajar todo el PEL con un grupo y, si se hacen actividades introductorias serían unas 29. Esto es tanto como un crédito. ¿Podríamos pedir un

crédito para hacer el portafolio? —sugiere la experimentadora. Hay que mimar el PEL y eso requiere tiempo.

- Percepciones del alumnado

Algunas partes llevan a la 'indigestión' —los descriptores—; necesitan un espacio mental que a menudo durante el curso, insertado en una asignatura, el alumnado no tiene. Algunas partes no se comprenden en 4º ESO. En 2º de Bachillerato las entrevistas finales son muy interesantes. La figura del *Tutor lingüístico* sería muy útil.

- Apoyo en el centro

No se refiere a este punto.

### C. E. (Molins de Rei; PEL inglés, nocturno)

- Implementación

Ha sido cómodo, fácil, muy interesante. Se han utilizado muchas actividades introductorias, durante las cuales el alumnado hablaba en inglés. Sería muy útil contar con un banco de textos que trataran de algunos de los temas que están implícitos en las distintas partes del PEL.

- Percepción del alumnado

Han pasado de la indiferencia al interés y a experimentar mejoría. Ha sido una ayuda para el desarrollo del curso. Especialmente ha ayudado a alumnado de fracaso escolar. Les ha permitido empezar a responsabilizarse de su propio aprendizaje (ya no pudieron seguir diciendo: 'los profesores que hemos tenido no eran buenos').

- Apoyo del centro

Interés formal de la dirección (aumenta el perfil del centro). Habría profesorado interesado en el tema: 5 de inglés (de 5); 2 de catalán (de 4); 0 de castellano (de 4); 1 de francés (de 3).

### A. C. (Clase de inglés; Portafolio catalán: 3º ESO. 2 grupos de 16 alumnos)

- Implementación

El PEL es muy útil para la experimentadora, que ha tenido consciencia de ir descubriéndolo y aprendiendo al tiempo que lo experimentaba con el alumnado. Le hubiera gustado haberse fijado unos objetivos para la implementación. Ha utilizado bastantes actividades introductorias. Dificultad de tener el tiempo necesario para utilizarlo en clase. Se ha utilizado también en alguna tutoría. En total se han hecho 15 sesiones al año, es decir 4 por trimestre.

- Percepción del alumnado

A pesar de que se ha trabajado el PEL solamente esos 15 días en total, el alumnado tiene la sensación de haberlo trabajado mucho. El alumnado de nivel alto responde bien, el de nivel más bajo no. Perciben mejor su utilidad quienes participan en intercambios escolares, quienes estudian segundas lenguas. Lo que funciona mejor son actividades en las que se ha de hablar, hacer cosas; los cuestionarios se perciben como aburridos, así como los descriptores. Parece incluso que el PEL se identifica con los descriptores más que con la autoreflexión.

- Apoyo en el centro

Existe interés por parte del resto del profesorado que percibe la falta de tiempo para implementarlo.

#### G. O. (Portafolio inglés)

- Implementación

El grupo experimental estaba muy motivado. Sería interesante que utilizara el PEL el profesorado de materias no lingüísticas. Sería útil contar con textos sobre los temas subyacentes al PEL para las clases.

- Percepción del alumnado

La experimentadora concluye que el grupo con el que ha celebrado las entrevistas tenía un nivel demasiado alto como para aprovecharse del PEL. El grupo era muy exigente a la hora de contar las horas que habían 'perdido' de clase para trabajar el PEL. El alumnado pensaba que algunas de las preguntas del cuestionario tenían trampa (ejemplo: ¿Vale la pena aprender las lenguas de las minorías? "No! Cuidado, este es el caso del catalán!"), tenía que decir la profesora, y los alumnos se daban cuenta del sentido de la pregunta).

- Apoyo en el centro

Desde la Jefatura del Departamento se informó a todo el profesorado, que no ha vuelto a mostrar interés a lo largo del curso.

## 4. Implementación ideal del PEL

### Propuesta de plan de implementación:

- Plan A:

Trabajarlo en cada curso de la ESO con una lengua diferente y seguir en Bachillerato.  
Trabajarlo en las tutorías y tanto con profesorado de lenguas como de contenidos.  
Contar con una *Tutoría lingüística* del centro de apoyo y coordinación.

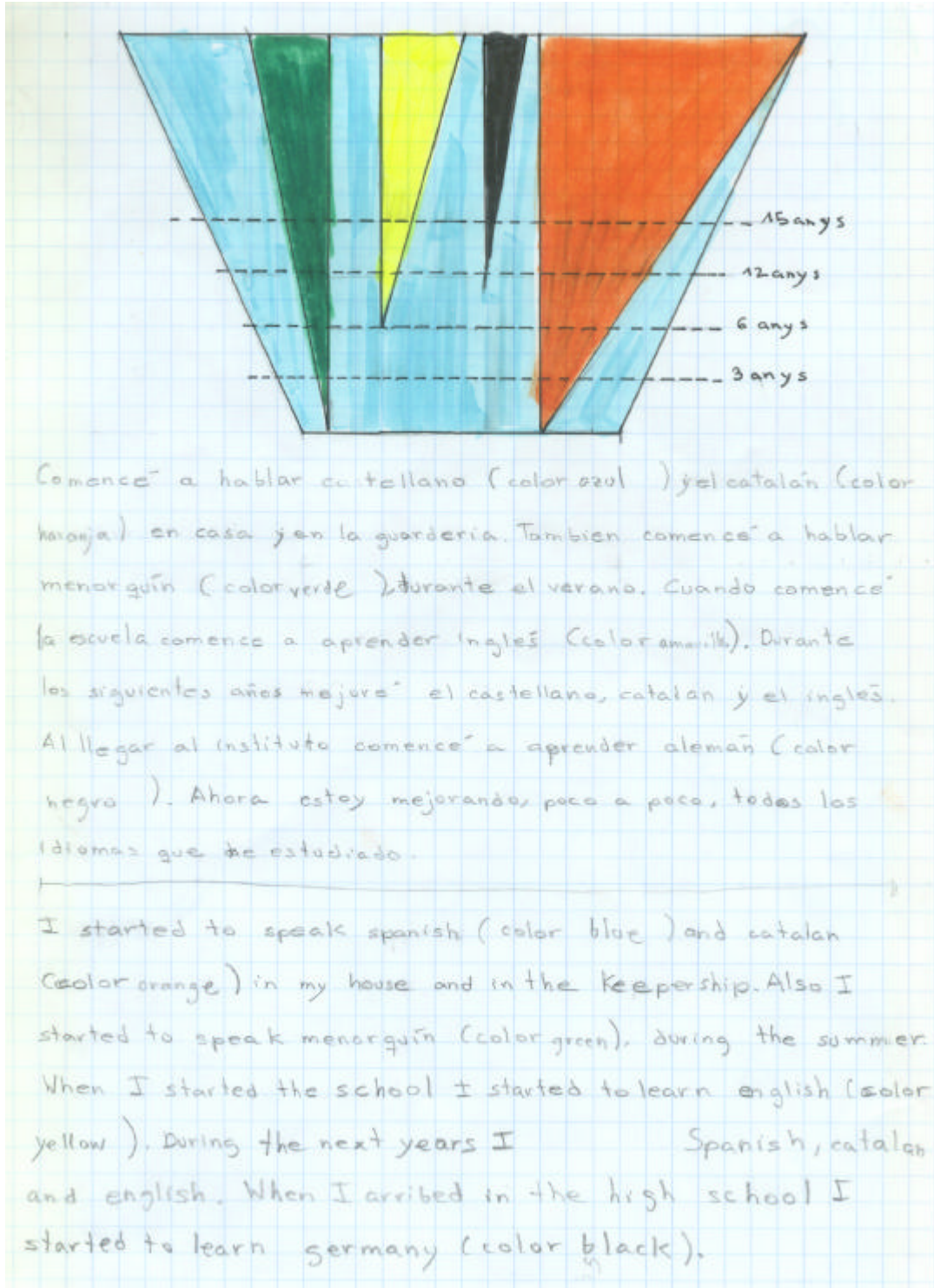
- Plan B:

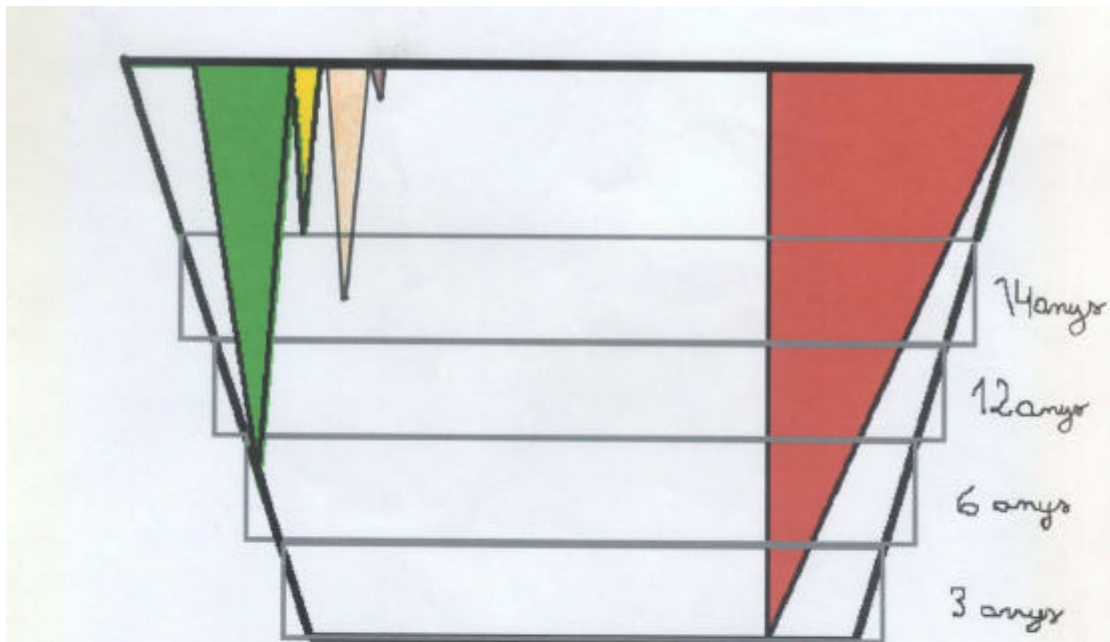
Organizar un crédito variable dedicado al PTFL.



## Anexo núm 8. Ejemplos de materiales del aprendiz.

### Documento núm. 1. IES Maragall. Abanico lingüístico. Clara.

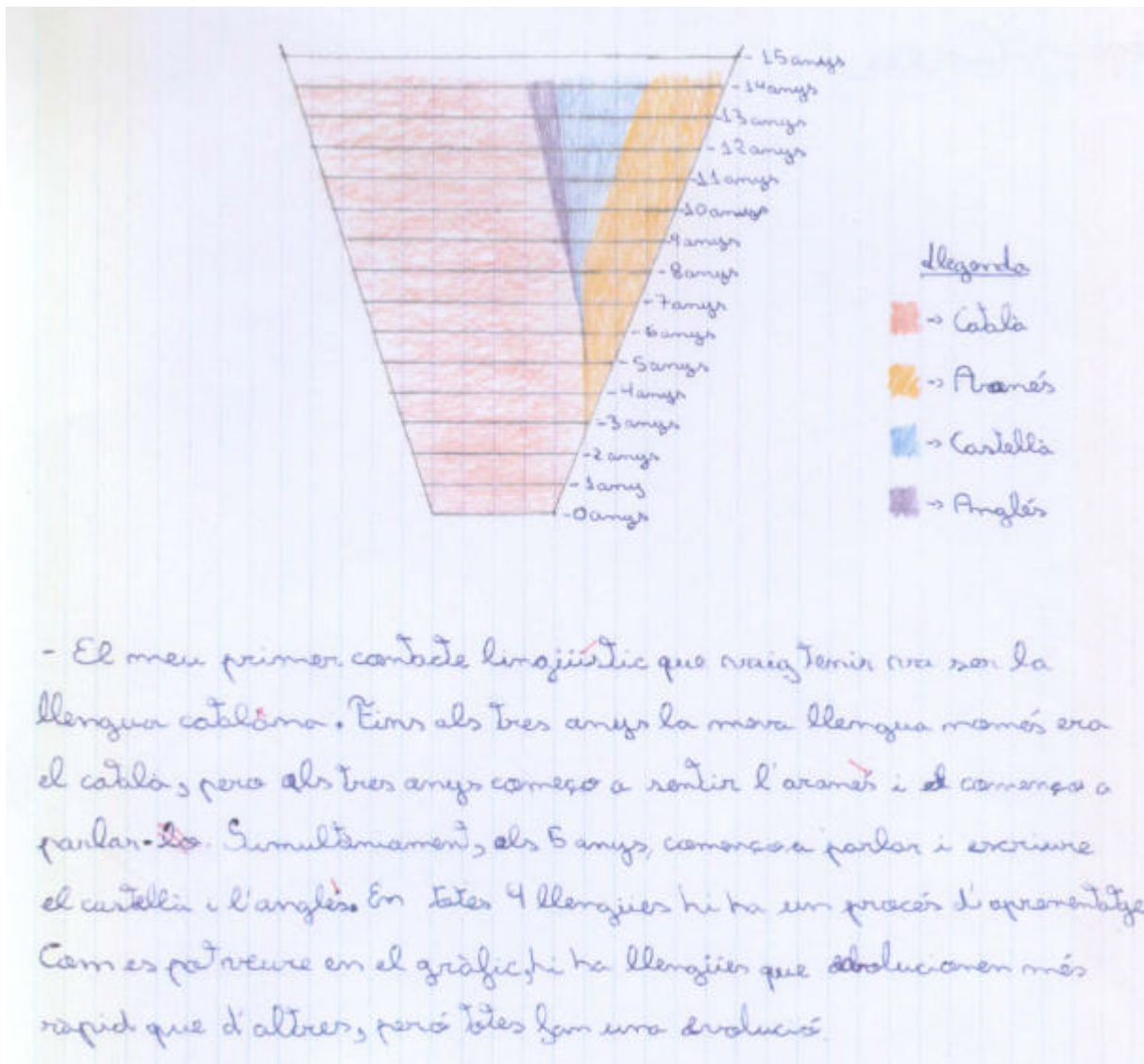


**Documento núm. 2.** IES Maragall. Abanico lingüístico. Marc. 14 años. 28-2-2003.**EL VENTALL LINGÜÍSTIC D'EN MARC :**

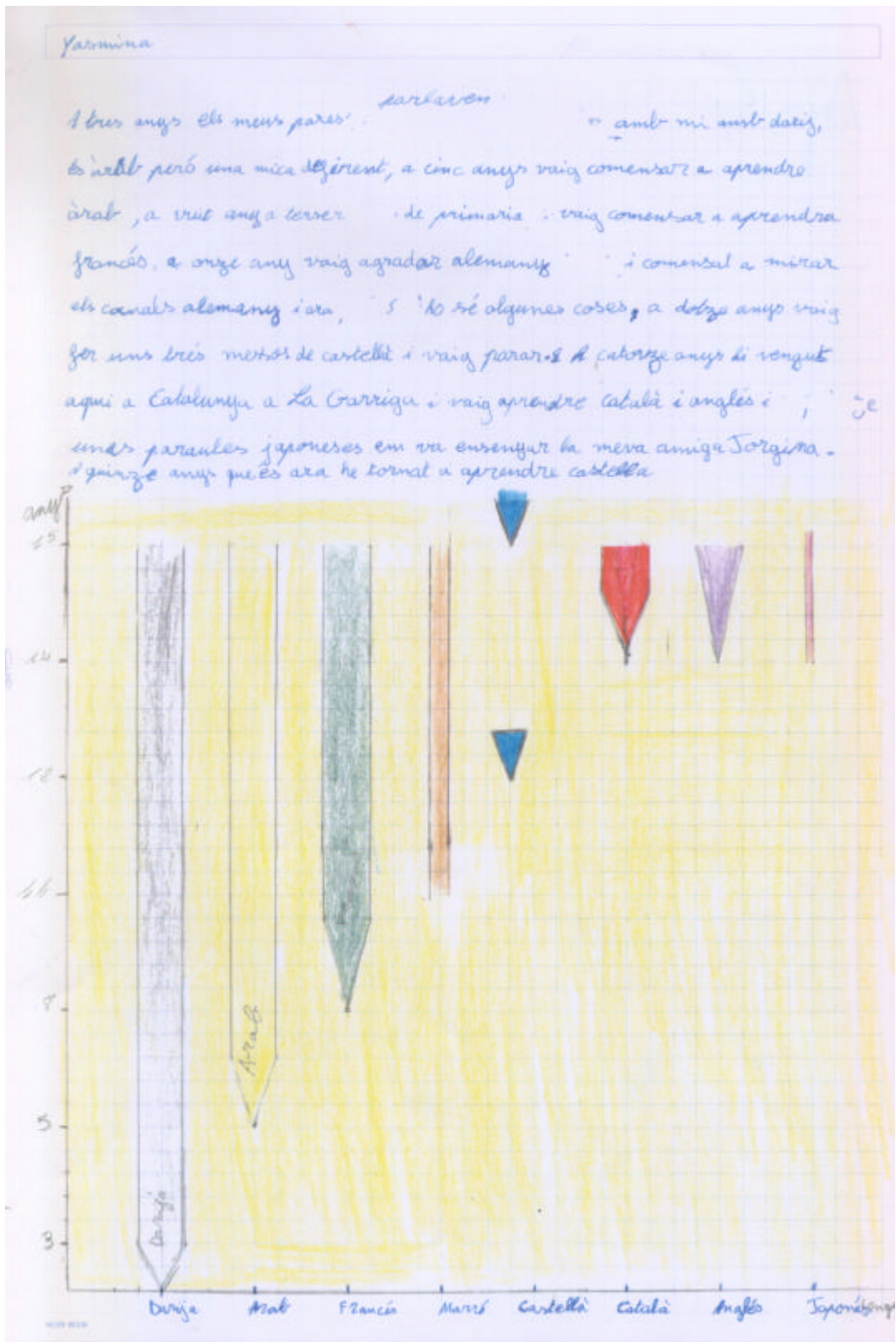
Vaig començar a parlar català a casa i amb la família (color blanc). El costellà el vaig començar a Primària (color vermell) i he anat millorant-lo i ho utilitzo molt. A mitjants de la Primària vaig realitzar classes d'Anglès (color verd) i mica en mica he anat millorant la completa pronunciació.

Aquestes llengües em començaven a costar i m'avorrien, per això em vaig encuriosir per l'Italià, una llengua que sabia parlar el meu pare i resultava ser fàcil (color groc). Després em vaig comprar uns quants llibres d'Euzkera (color taronja) i vaig aprendre unes quantes paraules que ara ja ni me'n recordo. Al final em vaig fixar amb alguna cosa d'Hebreu, una llengua molt curiosa amb una escriptura rara.

## Documento núm. 3. IES La Garriga. Abanico lingüístico. Enric. 6-12-2002



## Documento núm. 4. IES La Garriga. Abanico lingüístico. Yasmina.



**Documento núm. 5.** IES La Garriga. Qué sé hacer con mis lenguas extranjeras. Víctor.

Reading:					
A1	I can understand the instructions in the book and other teaching material related to classroom activities.	Yellow	Yellow		
	I understand basic texts (signs in the streets, in shops and in institutions; place names, etc.) provided I am familiar with the subject they refer to.	Yellow	Yellow		
A2	I can understand basic, simple texts of a personal nature (letters, e-mails) or for the general public (instructions on vending machines, on public transport, etc.)	Red	Red		
	I can grasp the general meaning of comics.	Red	Red		
	I know how to find the information I am looking for in more complex texts, such as menus, catalogues, brochures, biographies, etc.	Red	Red		
B1	I can distinguish between the main ideas and secondary ideas in narrative texts used in class (graded reading, comics and illustrated stories)	Green			Orange
	I know how to follow written instructions referring to various processes when I am interested in them (computer-related texts, recipes), with the help of a bilingual dictionary, provided they are illustrated.	Green			Orange
B2	I understand the general meaning of news reports and commentaries on current events (specifically targeted to young people and adapted to foreign language classes); I can pick out important details with the help of a dictionary.				Orange
	I can understand the lyrics of songs that I like and of simple poems, although I often need to use a dictionary.				Orange
C1	I can understand a wide range of texts (specialized articles, instruction manuals, literature), on different subjects, even though they may be new to me.				Orange
	I can understand these texts completely, although sometimes I need to reread certain passages or consult a dictionary.				Orange

## **Anexo núm. 9. Informe de valoración del Documento-Guía**

Informe sobre la valoración que las docentes experimentadores hicieron del Documento-Guía del proyecto Portfolio Europeo de las Lenguas. Barcelona, 23 de abril de 2002

### **Índice**

1. Presentación
2. Equipo de docentes
3. Informes
4. Conclusiones

## **1. Presentación**

El propósito del siguiente informe es resumir las opiniones que formularon los docentes experimentadores sobre el proyecto de portfolio español de secundaria, en el marco de la propuesta de *European Languages Portfolio*, del Consejo de Europa, auspiciado por el MECD. Este equipo de docentes de lengua en ejercicio se reunió con el grupo de diseño del proyecto en la Universitat Pompeu Fabra (8-3-02, de 16h-18h), para tomar un primer contacto y para sentar las bases de esta experimentación. Previamente, recibieron por correo electrónico varios documentos:

- ‘Documento – guía’ del proyecto, que constituye la adaptación para el contexto español de los objetivos de dicho proyecto europeo.
- ‘Experimentación’, resumen de la propuesta de experimentación del proyecto en secundaria.
- Información complementaria sobre el conjunto de proyectos en Europa, disponible en la web del Consejo de Europa.

Durante esta reunión se presentó el grupo, se plantearon los objetivos de la experimentación del proyecto y se establecieron sus líneas generales. Se pidió a los docentes que elaboraran un brevísimo informe escrito con sus percepciones sobre la propuesta general de Portfolio. Estas opiniones son las que se resumen aquí. Tienen el interés de constituir una primera valoración de una muestra de los docentes en ejercicio que van a gestionar el proyecto en el aula con los alumnos. Al tratarse de personas con un notable conocimiento de los centros y con mucha experiencia en didáctica y formación del profesorado, sus opiniones son seriamente interesantes.

## **2. Datos del equipo de docentes experimentadores:**

La elección del equipo de docentes experimentadores del proyecto corrió a cargo del equipo de diseño del proyecto, coordinado por el profesor Daniel Cassany, y tuvo en cuenta los siguientes criterios:

- Interés en los proyectos de renovación didáctica de enseñanza de lenguas.
- Interés en los proyectos europeos.

- Experiencia educativa reconocida en la docencia, en la formación de docentes.
- Presencia de diversidad de centros educativos en variedad de localidades.
- Presencia de lenguas objeto de enseñanza y grupos diversos de alumnos.

Para encontrar las personas más idóneas se recurrió a algunas consultas internas con instituciones catalanas encargadas de la organización de la enseñanza de las lenguas extranjeras. En un principio, se contaba solamente con docentes de lenguas extranjeras pero posteriormente, precisamente gracias a una sugerencia suya, se estableció que resultaba más coherente incluir dos docentes de lengua materna, uno en catalán y otro en castellano, para fortalecer el carácter de portfolio global plurilingüe, que incluye todo tipo de lenguas (extranjeras, propias, ambientales, etc.).

### 3. Informes de los docentes sobre el documento guía

Se incluyen a continuación los informes de los docentes. Faltan los textos de A. M. (docente de castellano, por confirmar) y de E. P. (docente de catalán), que al incorporarse posteriormente al grupo no han podido presentar el informe. Omitimos en los textos siguientes algunas referencias circunstanciales.

#### 1. P. R.

**Tutor/a lingüístico.** Veo primordial la figura de este tutor/a para poder coordinar a todos los profesores del centro implicados en llevar a cabo el portfolio con los alumnos. En el momento que se generalice este proyecto, habrá muchos profesores implicados, con lo cual el trabajo de este tutor será excesivo para lograr coordinar a todos. Pienso que será indispensable que se cree este nuevo cargo en los centros con su reducción de horas lectivas e incremento económico (?).

**Pilotaje del portfolio.** El pilotaje del portfolio lo veo más viable con alumnos del primer y segundo ciclo de la ESO que con los alumnos de Bachillerato. Los alumnos de 1º y 2º de Bachillerato no están acostumbrados a este tipo de dossiers. Ya tienen suficiente trabajo con el "Treball de recerca" y la selectividad. En mi centro veo un poco difícil motivarlos para que realicen el portfolio; sin embargo estoy segura que con los pequeños de 1º, 2º, 3º y 4º de la ESO, me sería mucho fácil motivarlos para que lo hagan.

Cuando se generalice y lo empiecen desde pequeños, no habrá problema para que lo sigan haciendo a lo largo de los años.

#### 2. C. H.

Reunión Proyecto Portfolio en la UPF, viernes 8.3.02, de 16 a 18.

Me parece especialmente acertado darle al portfolio una dimensión pedagógica y dinamizadora en el proceso de enseñanza/aprendizaje, aparte de la certificación de las competencias adquiridas. Si sólo se tratara de esto último, caeríamos en el peligro de una burocratización del proyecto.

También en este sentido, las escalas del MER resultan más valiosas —tanto para el profesor como para el alumno— como instrumento de orientación para el proceso de aprendizaje que como certificación del nivel adquirido. Este aspecto 'orientador' del currículo me parece especialmente valioso.

Aspecto físico concreto del portfolio: Al examinar los ejemplos concretos de diversas instituciones y países, es verdad que hay algunos demasiado voluminosos. Creo, sin embargo, que las escalas (y el resto) deben formularse en todas las lenguas del estado, ya que ignorarlas sería pasar por alto la riqueza lingüística que se propone promover. Supongo que el inconveniente del volumen podría subsanarse con el diseño del material. El portfolio suizo sí que incluye varias lenguas.

También me parece acertado adecuar los materiales —debería haber diferencia entre los de 1º de ESO y los de Bachillerato—, ya que el grado de madurez, los conocimientos y la capacidad de análisis y autoevaluación son muy distintos.

En cuanto al dossier (esto no lo dije en la reunión) pone más acento en el producto final que en el proceso, que es lo realmente importante. Supongo que es inevitable, pero quizás el diseño de los materiales podría encontrar la forma de introducir este matiz.

Integración de profesores de otras lenguas del centro en el proyecto y la figura del tutor lingüístico: Este aspecto no plantearía muchos problemas en épocas de tranquilidad académica, ya que el proyecto es atractivo y cabe suponer que la colaboración sería fácil. Por el contrario, estamos en tiempos de desconcierto, dados los múltiples y contradictorios cambios anunciados (la Ley de Calidad, los anuncios sobre una inmersión parcial en inglés en todo el sistema educativo, etc.). Esta incertidumbre produce recelos y tensiones en los centros. Dicho de otro modo: si bien a todo el mundo le parece muy positivo que nuestros alumnos aprendan idiomas, no todos están tan de acuerdo a la hora de decidir cómo, dónde ni cuándo deben hacerlo.

Quizás sea más fácil buscar esta colaboración puramente a nivel personal durante la etapa de experimentación, pero deberían tenerse en cuenta estos inconvenientes a la hora de generalizar la figura y evitar herir susceptibilidades.

Quizás el diseño de materiales podría facilitar que en esta etapa la colaboración fuera muy puntual (recogida de datos, de información general, de materiales). Me parecería interesante incluir en la experimentación los TAES o el seguimiento de alumnos inmigrantes de diversos orígenes.

### **3. G. O.**

Comentario sobre el proyecto Portfolio en general y la reunión del pasado día 8 de marzo en particular:

- Experimentación tipo A como docente de idioma extranjero: Por tratarse de un trabajo individual (nosotros con nuestros alumnos), podemos comprometernos a realizarlo.
- Experimentación tipo B como tutor lingüístico: Por tratarse de un trabajo en equipo, su realización dependerá en gran medida de los otros profesores de lenguas con los que compartiremos el grupo. En estos casos puede funcionar el “amiguismo” y, si la carta al Director llegara con tiempo suficiente, podría intentarse crear un grupo con profesores de catalán / castellano / primera lengua extranjera / segunda lengua extranjera motivados por nosotros.
- Deduzco que las dos primeras partes del pasaporte forman un documento que debe durar toda la vida e ir pasando por las diferentes etapas: infantil, primaria-secundaria y vida adulta. Reconozco que el contenido del pasaporte es primordial, pero el envoltorio



(resistencia al uso, diseño) jugará un papel también importante. Pregunta: ¿Entre sesión y sesión lo guardarán los alumnos (las familias) o los centros de enseñanza?

- En cuanto a la tercera parte, es decir el dossier, el alumno en secundaria lo usará —si todo va bien— 6 cursos académicos consecutivos (4xESO y 2xbachillerato). Debe ser, por lo tanto, “a prueba de todo” y tener un aspecto de mucha calidad para que el alumno lo valore. Nuestros alumnos están acostumbrados a comprar y tirar y valoran muy poco el almacenamiento de información impresa; habrá que insistir sobre este punto.

#### 4. E. G.

El proyecto me parece interesante vistas sobre todo las condiciones de aprendizaje del francés como segunda lengua extranjera en los centros (grupos pequeños y casi siempre un poco filtrados por la distribución de grupos de crédito variable). Las propuestas que se lanzaron como la creación de la figura de un tutor lingüístico me parecen algo ambiciosas sin el apoyo de la administración, la dirección del centro y el claustro aunque ciertamente beneficiosas para los alumnos a veces perdidos entre los cuatro profesores de lengua que llegan a tener. Finalmente, el proyecto del portfolio parece interesante de experimentar aunque me sea difícil intentar prever un posible resultado de su aplicación.

#### 5. C. E.

##### Reunión Portafolio Europeo 08.03.2002

Expongo telegráficamente mis impresiones sobre la reunión de ayer. Añado preguntas y temores que me vienen a la cabeza mientras releo mis anotaciones:

- Valoro positivamente la “**organización**” de la reunión: puntualidad en el comienzo y final de la reunión, agenda ágil y turnos de intervención. Tuve la impresión de aprovechar cada minuto que estuve en la sala de juntas, lo cual es MUY de agradecer.
- **El portafolio europeo:** creo que quedaron bastante bien explicados los diferentes componentes del portafolio y su relación entre ellos. Preguntas que me han ido viniendo a la cabeza:
  - a) ¿Podríamos tener un ejemplar del pasaporte? Aunque está en Internet sería interesante, si es posible, tener en las manos un ejemplar impreso.
  - b) Eché de menos ver algún material de los que estáis diseñando sobre “la biografía del aprendiz de lenguas”, aunque hubiera sido en estado embrionario. ¿Tienen algo que ver vuestros materiales con los materiales ingleses, por ejemplo?
  - c) Aunque mencionasteis la posible elaboración de distintos materiales para ESO y Bachillerato, no me quedó claro cómo está previsto hacer la transición de unos materiales a otros. ¿Una “biografía” sustituye a otra? ¿Se acumulan? Las mismas preguntas son válidas para la transición de parvulario a primaria y de primaria a secundaria.
  - d) Temor: en la explicación que ofrecisteis sobre el tipo de documentos que se archivarán en la carpeta o dossier como muestra de las competencias adquiridas se mencionaron explícitamente los certificados, documentos escritos (cartas, etc.) y documentos en soporte informático. No se mencionaron los documentos orales: grabaciones audio o vídeo. Supongo que fue simplemente un olvido. Pienso que el portafolio europeo es una magnífica ocasión de dar a la lengua oral la relevancia que se merece en el ámbito escolar.

Esto no se va a conseguir jamás en España por la vía de los exámenes de salida (selectividad, reválida, etc.), puesto que la administración no parece dispuesta a realizar las inversiones necesarias. La inclusión en la carpeta de grabaciones de tareas orales que demuestren competencias determinadas puede ser un estímulo y un referente para el trabajo en el aula.

- e) Más temores: me parece que el portafolio europeo, tal como está concebido, es una herramienta de gran potencial educativo en secundaria y educación de adultos. En el parvulario no acabo de ver cómo puede ser útil. Si los alumnos comienzan a hacer portafolio en parvulario, ¿no es de prever que llegarán a secundaria agotados de tanto portafolio? ¿No acabará siendo el portafolio un requerimiento burocrático más en la vida de la escuela? Aunque esto salga de vuestro ámbito de responsabilidad, no me resisto a hacer este comentario.

**El portafolio y los tutores lingüísticos:** creo que es un acierto por vuestra parte aprovechar la oportunidad que os brinda el encargo del ministerio para plantear el reto pendiente abordar las competencias lingüísticas en lengua/s del territorio, lengua/s familiares y lenguas extranjeras de forma global dentro del ámbito escolar. La definición de competencias que hace el portafolio puede ayudar a superar la visión de “las faltas de ortografía” como indicador casi-único de las carencias lingüísticas de los alumnos. Por otro lado, no hay que subestimar los aspectos puramente prácticos que la figura del tutor comporta, algunos de los cuales ya se mencionaron ayer.

## 6. M. C.

Respecto a la figura del tutor lingüístico. En primer lugar quiero decirte que me parece esencial. He estado leyendo lo que se comenta en los materiales que nos enviaste y coincido con los comentarios que se hicieron en la reunión. La tarea del tutor es relativamente viable en el periodo de experimentación si bien en el momento de expansión del proyecto ha de quedar totalmente clara la importancia de esta nueva figura ante la Administración y los Centros.

## 7. A. C.

El proyecto portafolio me parece muy interesante pero también muy ambicioso y difícil de poner en práctica en todos los centros de secundaria, si no va acompañado de un proceso de sensibilización sobre la importancia de las lenguas en la secundaria. Creo que actualmente el aprendizaje de las lenguas se valora poco por parte de la sociedad y de los alumnos, y la administración tampoco apoya suficientemente al profesorado (tres horas semanales con grupos de hasta 30 alumnos).

No creo que haya problema en introducir el proyecto con un grupo experimental de alumnos, ya que veo factible motivar a los alumnos para participar en el proyecto, especialmente los del primer ciclo de la ESO. Respecto a la figura del tutor lingüístico creo que como idea está bien, pero es de difícil aplicación.

A menudo es difícil coordinar a los profesores de un mismo departamento o incluso de un mismo seminario, ya que los profesores de secundaria tenemos muchas reuniones y poca disponibilidad horaria. Sin embargo, en mi caso podría intentar coordinarme con alguna profesora de catalán o castellano, siempre que el instituto facilite el horario de reuniones y se les reconozca su participación en el proyecto.

La inclusión del proyecto Portfolio en el PEC la veo más compleja en una primera fase. Creo que tendríais que explicar el proyecto a los directores para que no parezca un proyecto de un determinado seminario o profesor. La situación actual de incertidumbre respecto a la secundaria (itinerarios, curriculums, posibilidad de que los centros se especialicen en un área determinada etc.) hace que los profesores estemos desconcertados y que no sepamos como quedara la ESO. De todas formas siempre hay un cierto rechazo por parte de un sector del claustro a promocionar un área determinada, ya que los profesores temen que si se impulsa el aprendizaje de las lenguas esto supondrá una reducción de horas de otras materias (menor número de créditos variables).

### 3. Conclusiones

Algunas de las valoraciones que se repiten en los informes anteriores y que los docentes manifestaron también oralmente en la reunión son las siguientes:

- Muchos docentes valoran el interés didáctico y la ambición del proyecto, al mismo tiempo que destacan las dificultades connaturales que significa desarrollarlo en los centros. Tanto en los informes como en la reunión, los docentes manifestaron el interés intrínseco del proyecto portfolio, además de las posibilidades que aporta para poder desarrollar buenas actitudes y habilidades hacia el plurilingüismo. Las circunstancias actuales sociopolíticas y culturales que vive la educación, especialmente la secundaria, seguramente no constituyen el entorno más favorable para plantear la introducción del portfolio.
- La figura del tutor lingüístico merece comentarios por parte de la mayoría de docentes. Su necesidad e importancia están fuera de toda duda, pero también se presentan de modo claro las dificultades, que son las habituales de tener que coordinar personas de ámbitos diferentes. El apoyo pedagógico, administrativo, económico de la Administración parece imprescindible.
- Dos profesores valoran como positivo el énfasis que tiene el proyecto general en la dimensión formativa del portfolio, en vez de la sumativa. También se sugiere buscar procedimientos para revalorizar los procesos de enseñanza, además del producto (que inevitablemente queda revalorizado con un portfolio físico que destaca los materiales por encima de las actividades). También se sugiere la necesidad de incluir registros audio y vídeo de las producciones orales, para revalorizar la lengua hablada.
- Dos docentes valoran también positivamente la inclusión en el portfolio de todos los idiomas del estado, además de las lenguas extranjeras europeas. La idea de usar el portfolio como un instrumento para avanzar desde la educación en la construcción de una comunidad plurilingüe merece buenas opiniones.
- El hecho de que el portfolio de secundaria abarque desde los 12 a los 18 años, ESO y Bachillerato incluidos, plantea diversas reflexiones. Por una parte, parece claro que el tratamiento didáctico con alumnos de niveles tan diferentes debe ser también distinto y adaptado a cada caso —queda en el tintero la cuestión de si un solo modelo de portfolio puede dar respuesta a alumnado tan diverso. Por otra parte, también se insiste en el propósito de elaborar un portfolio que sea muy manejable y duradero.
- Respecto a la experimentación, los docentes no plantean excesivas dudas. Algún docente menciona la dificultad de trabajar con Bachillerato, habida cuenta de la carga lectiva que ya tienen los alumnos (selectividad, trabajos de investigación, etc.).

## **Anexo núm. 10.** *Informe de valoración del prototipo de PEL*

Informe que recoge las opiniones de las futuras docentes experimentadoras sobre el prototipo (diseño, contenido, estructura, etc.) de Portfolio Europeo de las Lenguas.

### **Índice**

1. Resumen de las ideas aportadas en la reunión con docentes-experimentadores del 8/5/02 (coordinador del grupo, D. Cassany).
2. Informes de los docentes experimentadores.
3. Anexo: bibliografía de ayuda.

1. Resumen de las ideas aportadas en la reunión con docentes-experimentadores del 8/5/02, valoradas y corregidas por el grupo de diseño en la reunión posterior del 22/5/03 (coordinador del grupo, D. Cassany):

### 1.1. Portfolio

#### Diseño

Un archivador en formato DINA4, de tapas duras, con diseño atractivo y con cuatro anillas que pueda contener de forma reforzada los siguientes componentes:

- **El pasaporte.** Una cartilla de formato más pequeño (cuartilla), en la línea de los portfolios europeos.
- **La biografía.** Conjunto de hojas individuales para cada subcomponente, apartado o actividad del portfolio, con espacio suficiente en cada hoja para que el aprendiz escriba, corrija, anote, etc.
- **El dossier.** Un conjunto de tres fundas o camisas de plástico, que puedan contener los distintos documentos que vaya a guardar el aprendiz. Debería tener un espacio específico para guardar cintas audio y vídeo.

Este diseño permitiría:

- Añadir hojas nuevas en cualquier momento, a partir de que el alumno quiera ampliar o completar el portfolio; sustituir hojas viejas con errores por otras nuevas, etc.
- Distinguir físicamente los tres componentes del Portfolio y poder ubicarlos de la forma más personal y adecuada al uso que se haga en clase.

#### Orientaciones generales

- Tenemos la duda de si el portfolio de secundaria debe abarcar de los 12 hasta los 18 años o solo hasta los 16 y dejar el periodo 16-18 para el portfolio de adultos. El único argumento a favor de tratar el periodo 12-18 es que se trata de un portfolio de clase, al revés del de adultos, que es más un portfolio del ciudadano independientemente de la clase. Se propone incluir en los objetivos de la experimentación la valoración final de este punto.
- Énfasis en la familia y el entorno familiar. En el prototipo no aparece este ámbito que en el MER es muy importante. Debería incluirse. No se cambiará *Fuera de clase* por *En mi*

*casa*, como se dijo en principio, sino que se incluirán actividades específicas para trabajar este concepto en la Guía del Portfolio.




- **Instrucciones.** Como norma general, muy pocas y poco detalladas. Se presupone que el docente actúa como mediador entre el Portfolio y el aprendiz.
- **Los ejemplos.** Varias cuestiones:
  - Sacar los ejemplos que figuran en algunas parrillas del Portfolio y ponerlos en la *Guía del Portfolio*. Esto permitiría buscar más ejemplos, darlos solo al docente y dejarle a él / ella la decisión de cuáles utiliza.
  - Vigilar que los ejemplos cubran todos los posibles ámbitos de cada parrilla, que incluyan lenguas prestigiadas socialmente y no prestigiadas (berebere, árabe, portugués, etc.), que incluyan habilidades orales y escritas, receptivas y productivas, que sean plausibles y adaptados a las posibilidades del aprendiz, etc.
  - Añadir ejemplos de experiencias claramente culturales en los apartados de experiencias culturales.
- ¿Qué pasa con lenguas como el latín o el griego? En la Guía del Portfolio debería tratarse este tema. Posiblemente pueden incluirse datos de estas lenguas en el apartado *Mis experiencias lingüísticas y culturales*. En cambio, parece descartado que incluírlas en el perfil lingüístico.
- La Guía debería incluir actividades muy diversas para atender a alumnos de ciclos diferentes de ESO y de Bachillerato. Se puede consultar ‘Au jardín des langues’ (ver anexo), además de otros aspectos, para encontrar ideas.

### *Pasaporte*

- Dejar espacio suficiente para escribir varias direcciones y centros, para el caso en el que el aprendiz cambie de domicilio, centro educativo, etc.
- Dejar como facultativa la foto; buscar algún mecanismo que permita cambiar la foto, a medida que crezca el alumno.
- Poner el texto del Consejo de Europa en un segundo plano.

#### **1. Mi perfil lingüístico:**

- Utilizar tres categorías de gradación de un mismo color para rellenar las casillas del apartado *Mi perfil lingüístico*:

	Empiezo a saber hacer estas actividades en algunas circunstancias.
	Ya puedo resolver bastantes situaciones de este tipo, de un modo satisfactorio.
	Sé hacer estas actividades siempre y sin dificultades relevantes.

- Podemos prescindir de las denominaciones L1, L2, L3, L4, etc. que introducen confusión. Basta con denominar las lenguas.

#### **2. Mis experiencias lingüísticas y culturales:**

- Cambiar la categoría *Tiempo* por *Fecha y duración*, más específica y clara.
- Sustituir los corazones por *smiles* y dejar algún espacio vertical en la parrilla para ponerlos.

- Añadir más cuadros de certificados. Especificar en los ejemplos que aquí podrían incluirse también los premios literarios.
- En la Guía deberían darse orientaciones sobre qué experiencias culturales son relevantes o qué es una experiencia cultural en comparación con una lingüística. ¿Hay experiencias culturales dentro de una propia lengua materna? Deberían ponerse ejemplos y aclarar su interés. Entendemos que puede haber una experiencia intercultural de contacto entre comunidades diferentes que hablan una misma lengua o que hablan dialectos diferentes de una misma lengua.

### 3. Mis certificados:

- Dejar más espacio en las casillas para escribir.

## Biografía

### 1. Mis lenguas:

- Eliminar ‘Dime qué puedes hacer con las lenguas y te diré quién eres’ por las lecturas ‘sexuales’ que pueden hacer adolescentes de secundaria.
- Mejorar las instrucciones confusas sobre cómo especificar las lenguas con iniciales. Eliminar el cuadro de lenguas y especificar una inicial para cada una, en la Guía del Portfolio.
- Se pueden confundir las letras de los 6 niveles con las iniciales de las lenguas. ¡Atención!
- Mejorar el diseño de los cuadros de *¿Qué puedo hacer?* Dejar más espacio en las casillas entramadas y dejar espacio para las letras iniciales de las lenguas.
- Quizá en la Guía se podrían incluir descriptores más finos para lenguas específicas.
- Eliminar las instrucciones del tipo ‘Rellena estos cuadros para explorarlo’.

### 2. Otras lenguas:

- Matizar el ‘¿Qué otras lenguas conozco?’. Cambiar conozco por reconozco o encuentro a mi alrededor.
- Añadir el ejemplo de cómo se cuenta del 1 al 10 en estas otras lenguas.

### 3. Mi forma de aprender:

- En ‘Mi forma de aprender’ cambiar Hablar por Conversar o añadir conversar. Matizar los ejemplos en cuestión. Desarrollar esta parte en la Guía del Portfolio, que los docentes valoran como muy importante, con propuestas del tipo: ‘No hablo porque me da vergüenza, porque...’.
- Eliminar ‘kellogs’, añadir revistas de música, informática, etc.
- ¡Atención al sentido que adquiere ‘Contactos personales’!
- Eliminar las preguntas de ‘Mis planes de aprendizaje’.

## Dossier

- **Mis mejores trabajos:** incluir ejemplos de hablar y leer: incluir fichas de lectura realizadas.
- Cambiar ‘souvenirs’ por recuerdos.
- Atención a *No es un archivo* y *Mi archivo*. Incoherencia.
- Indicar en la Guía que debe evitarse caer en un almacenamiento estático, mecánico y exhaustivo de trabajos. Al contrario, debe ser selectivo, cualitativo, dinámico y reevaluable periódicamente, etc.

## 1.2. Guía del profesor

### Aspectos generales

- **Destacar el carácter experiencial del portfolio.** El docente debe entender que la actividad principal del portfolio no es rellenar las parrillas o responder a las preguntas de cada parte, sino desarrollar diversas actividades vivenciales y cooperativas en clase que permitan al aprendiz tomar conciencia de su perfil lingüístico, de sus intenciones y procesos de aprendizaje, etc. La anotación en el portfolio del resultado de esta actividad es solo una tarea final de conclusión y registro de datos.
- **Materiales para la explotación del portfolio.** La guía debe incluir actividades dirigidas a grupos de ESO y a grupos de Bachillerato, con comentarios sobre posibles variaciones. Aunque el documento portfolio sea el mismo para 12-16 años, la aproximación puede variar en cada grupo y nivel educativo. Por este motivo, la selección de actividades debe tener en cuenta también este aspecto.
- **Estructura de las actividades.** Cada actividad de clase se presentará con los siguientes descriptores: objetivos (especificando a qué parte o componente del portfolio se refiere), nivel educativo (especificando a qué curso de ESO o Bachillerato se refiere), procedimiento (con las indicaciones didácticas sobre el desarrollo de la tarea), tiempo (que debe especificar el momento del curso más idóneo para hacer la actividad y los minutos que requiere), material (con el material necesario o las indicaciones para construirlo) y referencia (con las indicaciones bibliográficas pertinentes sobre el origen de la idea).

## 2. Informes de las docentes experimentadoras.

### 2.1. E. P.

#### *Informe de la reunión del 8 de mayo de 2002*

El proyecto Portfolio en sí me parece interesante y motivador tanto para el alumnado de secundaria como para el profesorado. No veo difícil la realización de las actividades en clase ni tampoco implicar al profesorado de lenguas del mismo equipo docente, eso dependerá de la capacidad de liderar esta iniciativa. El profesor o la profesora que lo conduzca deben tener dotes de dinamizador/a de grupo para que no caiga en rutina o no parezca una prueba más de las que se están imponiendo últimamente al alumnado de secundaria.

Respecto al diseño y formato del Portfolio coincidí en algunas de las ideas que se dijeron en la reunión: debe ser un material atractivo, resistente y que tenga diferentes apartados o compartimentos para poder conservar los documentos, certificados y recuerdos. La idea de las fundas de plástico me parece bien, pero ¿con los años no tienden a deteriorarse? Para guardar los billetes, entradas... no iría bien incluir las hojas con plástico adherente, como el de los álbumes de fotografía. Veo un problema en la forma práctica de poder conservar los certificados, ya que no son de la misma medida, pero las fundas de plástico o un sistema de carpetas estarían bien. Desde el primer momento me lo imaginé dentro de una carpeta de proyectos.

Coincidió con la idea de poder guardar en él documentos sonoros u orales, lo que pasa es que cada día el CD y otros sistemas más sofisticados, desplazan el casete y no sé si hoy en día todos los alumnos pueden grabar documentos orales en otros sistemas alternativos a la cinta de magnetófono. De todos modos se puede empezar por aquí y adaptarlo a las tecnologías que vayan saliendo.

Cuando leí los documentos me vinieron a la cabeza ideas para realizar con los alumnos:

- Anotar las lenguas que van descubriendo, ya sea porque se incorporan compañeros o compañeras hablantes de lenguas desconocidas para los aprendices, o porque estos aprendices viajan o entran en contacto con nuevas lenguas.
- Confección de un pequeño vocabulario básico en las diversas lenguas que descubren: saludos, afirmación y negación, felicitación de Navidad o de cumpleaños, *me llamo...* y *soy de...*
- A quién conozco que hable de la lengua...

El resto me pareció correcto e interesante, pero creo que el Portfolio español debe estar redactado en las diferentes lenguas del estado o en cualquier caso en castellano y en la lengua propia de cada Comunidad.

## 2.2. G. O.

### COMENTARIOS SOBRE EL PRIMER PROTOTIPO DE PORTFOLIO I DE GUIA PORTFOLIO:

#### 1. DE CARACTER GENERAL:

- ¿El alumno recibirá los documentos sólo en soporte papel o también informatizados?
- ¿Se contemplan las lenguas “latín” y “griego”? ¿Se trata de LENGUAS!
- ¿En qué lengua se rellenarán los cuestionarios? ¿Las actividades inglesas en inglés, las alemanas en alemán...?
- En el Portfolio las hojas deberían ser “extraíbles”, ya que en algunos casos “Otros” escribirán en ellas.

#### 2. MI PORTFOLIO DE LENGUAS:

- Las tres partes del Portfolio deberían estar muy diferenciadas. Debería quedar claro que la *Biografía* es una especie de cuaderno de prácticas que permitirá al alumno llegar a conclusiones muy ajustadas que más tarde “pasará a limpio” en el *Pasaporte*. En cambio el *Dossier* es un archivo personal y oficial al mismo tiempo.
- En la primera hoja debería constar únicamente “Mi portfolio de lenguas, 12-18 años, el nombre, la dirección, el centro y la foto” (¿Espacio para dos fotos, una a los 12 y otra a los 18 años?).  
Las explicaciones del Consejo de Europa deberían ir en hoja aparte.
- Las instrucciones que ahora vienen también en la primera hoja deberían ir asimismo en hoja aparte y resumir de manera muy clara lo que *es mi Portfolio de lenguas* y que éste se divide en tres partes: *Pasaporte*, *Biografía* y *Dossier*.
- p. 2: El ejemplo debería quedar más separado y remarcado del resto.
- p. 2: En el ejemplo se ha rellenado “*Hablar: A1 y Conversar: A3*”. No parece un buen ejemplo.
- p. 3: ¿Hay que especificar las lenguas maternas en “*Mis experiencias lingüísticas y culturales*”?
- p. 3: ¿En lugar de “*Tiempo*” no podría indicarse “*Fecha y duración*”?
- p. 3: Anular el comentario “*Marca con un corazón...*” Como mínimo cambiar de símbolo (corazón).
- p. 4: Programar espacio para más de cuatro *Certificados* y *diplomas*.
- p. 4 - No. 3: Propuesta de nuevo redactado: “Busca en tu casa todos tus certificados. Elige los más importantes y rellena los cuadros. Luego guárdalos en el *Dossier*”. Eliminar en este caso la última frase de la página 5: “*Guarda estos certificados en el Dossier*”.
- p. 4/5: ¿En los cuadros de los *Certificados* y *diplomas* no podría eliminarse uno de los dos apartados “*¿Qué representa para mí? o Otros comentarios*”?



- p. 6: La pregunta “*Dime qué puedes hacer con las lenguas y te diré quién eres*” parece poco adecuada y puede ser fácilmente malinterpretada.
- p. 6: Las preguntas “*¿Cuáles son? ¿Dónde las uso? ¿Cómo las uso? ¿Cómo las aprendí?*” no coinciden exactamente con las instrucciones de la Guía del Portfolio, p. 7.
- p. 6: En la pregunta “*¿Cómo las uso?*” habría que añadir los medios visuales: cine, vídeo, televisión...
- p. 7-10: El apartado “*Metas*” no me parece necesario.
- p. 10: El apartado “*¿Cómo me siento?*” está pensado para ocasiones y alumnos muy especiales y las respuestas de los ejemplos son opiniones de profesores (*¡películas en versión original!*).
- p. 11: No me parece necesario el apartado “*¿Cómo hablan los otros mis lenguas?*” y encuentro demasiado aleccionadora la conclusión final “*Todas las formas de hablar una lengua son útiles para comunicarse*”.
- p. 12/13/15: Pasaría los apartados “*Otras lenguas*”, “*Mi forma de aprender en clase*” y “*Qué palabras y expresiones he aprendido*” a “*Materiales complementarios*”. En muchos de los métodos actuales estos temas aparecen con mucha frecuencia, prácticamente al final de cada unidad.
- p. 14: En cambio daría tal vez mayor importancia a “*Fuera de clase*”. Actualmente muchos alumnos chatean, se envían e-mails. En “*Trabajo individual*” cambiaría “*envoltorios de productos (kellogs)*” por “*envases*” y añadiría “*revistas especializadas*”.
- p. 17: Cambiar “*No es un archivo,*” por “*Es un archivo y una recopilación personal*”. Anular nuevamente los corazones.
- p. 18: ¿Habría alguna funda especial para guardar las cintas de audio y vídeo?

### 3. GUIA DEL PROFESOR

- p. 1: En lugar de “*profesores de aula*” escribiría solamente “*profesores*”.
- p. 2: En lugar de “*(...) el docente que quiera implantar el portfolio en sus clases (...)*” escribiría “*(...) los docentes que vayan a implantar el portfolio en sus clases (...)*”.
- p. 2: En lugar de “*(...) más durador (...)*” escribiría “*(...) más duradero (...)*”.
- p.2: En lugar de “*(...) en la clase de lengua (...)*” escribiría “*(...) en las clases de lenguas (...)*”.
- p. 2: En lugar de “*(...) Cuando varios docentes trabajan con el portfolio (...)*” escribiría “*(...) Ya que son varios los docentes que trabajan con el portfolio (...)*”.
- p. 2: Reordenar el punto No. 2 de *Consideraciones generales: Pasaporte, Biografía, Dossier*.
- p. 3: En lugar de “*estadias*” escribiría “*estancias*”.
- p. 3: En el apartado 3 del punto 6 habría que contemplar la posibilidad de “regresión de conocimientos”, p. e. en el caso que un alumno haga sólo un par de créditos de una lengua y luego abandone.

### 2.3. P. R. y A. M.

Como acordamos, te enviamos por escrito las sugerencias de la reunión del 8 de mayo.

En primer lugar estamos de acuerdo con la necesidad de registrar en audio algunas intervenciones orales de los alumnos, ya sea una conversación, una exposición... Convendría hacer una al inicio y otra al final de curso para que el alumno/a evalúe sus progresos.

En segundo lugar convendría fijar la temporización de las distintas actividades llevadas a cabo durante el curso, a fin de que todos los experimentadores del proyecto podamos hacer periódicamente una puesta en común.

Finalmente, en lo referente a la guía portfolio que comentamos en la reunión, en el apartado 4 de la Biografía de la Guía del Portfolio para profesores, encontramos el punto 4.2 sin que haya aparecido el 4.1.

Por último no nos importaría presentar el portfolio en otros centros. Nos gustaría hacerlo juntas.

Hasta la próxima un abrazo de las 2

Adelaida y Piedy

#### **2.4. A. C.**

1. Creo que el portfolio es adecuado para trabajar con los alumnos de secundaria. Quizás los alumnos de 1r ciclo puedan tener alguna dificultad con la terminología cuando han de indicar su nivel en las distintas lenguas y competencias. Por eso creo que es muy necesario encontrar actividades bien pensadas y adecuadas a las distintas edades para motivar al alumno a completar la biografía.

Por otro lado creo que si conseguimos motivar a los alumnos el portfolio puede ser un instrumento muy eficaz para mejorar el aprendizaje de las lenguas y para hacer reflexionar a los alumnos sobre el propio aprendizaje. Respecto al diseño actual yo cambiaría la página 6 de la biografía tanto el enunciado como el cuadro. En vez de "¿cuáles son mis lenguas?" podríamos decir "¿que idiomas conozco?", y en vez de "somos lo que decimos", "los idiomas que hablas reflejan cómo eres", también sustituiría "explora" por "descubre". En el cuadro especificaría las lenguas, por ejemplo Català C en vez de L1, Español E en vez de L2 etc. A cada lengua le daría un código que el alumno siempre utilizaría en el portfolio.

La sección más compleja es la página 7 a la 11 ¿Qué puedo hacer? Sobre todo al principio los alumnos necesitaran cierta práctica para ser capaces de identificar su nivel en las distintas competencias y en las distintas lenguas. A los alumnos en general no les gusta reflexionar sobre el propio aprendizaje, pero si conseguimos convencerles de que es útil y las actividades son atractivas puede funcionar. También veo difícil que los alumnos sean capaces de evaluar a sus compañeros, sobre todo en el primer ciclo. Es posible que la profesora tenga que intervenir. Las competencias más difíciles de evaluar son hablar y conversar. Los alumnos en general tienen poca práctica en autoevaluarse. Será necesario pensar actividades adecuadas.

Quizá ampliaría más el apartado mi forma de aprender. En vez de un ejemplo para cada habilidad, pondría dos o tres para ayudar al alumnado a hacer su propia reflexión.

b. Creo que el portfolio es coherente con los principios y los objetivos que se han fijado y se adapta al curriculum de secundaria.

c. El portfolio me lo imagino de la siguiente manera: el pasaporte puede ser parecido al que nos enseñaste en francés. La biografía me la imagino como una agenda escolar, que sea manejable, de tapas duraderas (plastificadas). El dossier como una carpeta con o sin anillas con compartimentos en los que el alumno pueda guardar sus trabajos orales y escritos.

c. Las instrucciones para el alumno son claras y la guía portfolio también.

d. No he tenido tiempo para pensar actividades que se podrían añadir al apartado final. Pero sí creo que es de muy importante diseñar actividades adecuadas a los distintos niveles de los alumnos. Las actividades no pueden ser iguales para el primer ciclo que para bachillerato.

Seguramente el curso en el que experimentaré el portfolio será 3º de ESO. Cuando sepa el equipo docente de este nivel ya te diré que profesoras están dispuestas a colaborar.

Hasta pronto, Ana Coll

#### **2.5. C. E.**

Comentarios a la sesión de trabajo sobre el "portfolio" europeo de 8.05.02

En primer lugar presento mis excusas por el retraso en el envío de este comentario. El ajetreo del final de curso me ha impedido hacerlo antes.

Comentarios que me gustaría resaltar:

Repito lo que ya se comentó en la sesión: el borrador de trabajo de portfolio para el alumno que enviasteis parece un documento de base interesante. Con los pequeños retoques que se sugirieron a lo largo de la unidad, creo que puede quedar un material muy adecuado para trabajar en las aulas de secundaria. Creo que en este sentido sería muy importante contar con la colaboración de un especialista en diseño, de forma que la calidad del contenido se viera realzada por un “envoltorio” adecuado. La presentación me parece muy importante para ganar la aceptación del alumnado. Y en este sentido me preocupan más los mayores (15-18 años) que los pequeños (12-15).

Sobre el nombre “portfolio”: me resulta antipático y un tanto forzado escribir la palabra con la ortografía inglesa /francesa, máxime cuando la palabra “portafolio” se usa en español en diversos ámbitos sin ningún tipo de problema. Por ejemplo, en economía. Al argumento de que “portfolio” es el término oficial usado en toda Europa, cabría oponer la adaptación al español que se ha hecho de otros términos de uso europeo. Por ejemplo, los “cent” de euro o eurocent se han denominado en España “céntimos” de euro.

Sobre el aspecto físico de la “carpeta” ya mencionamos la necesidad de contar con un espacio para la cinta de audio. Realmente una cinta de 60’ es muy poco para recoger las producciones de 6 años de trabajo, por mucha selección que se haga (10’ por año). Pensaba, que, quizá, se podría incluir espacio para tres cintas: 1 cinta por ciclo = una cara de cinta por año escolar. (También pensaba que muy pronto las casetes estarán anticuadas, y que se podría intentar promover la grabación en CD, pero creo que en este momento es muy prematuro). También se deberían pensar propuestas concretas de almacenamiento de las carpetas en los centros. Por ejemplo, diseño de armarios o estanterías preparadas para una gestión eficiente de las carpetas. Esto me lleva al tema de la propiedad. Si bien es cierto que el propietario del portfolio es el alumno, la experiencia diaria en el aula nos enseña que la gestión de la carpeta debe estar muy dirigida. Si los alumnos traen y llevan la carpeta a casa a voluntad, lo más probable es que un número importante de alumnos pierdan una parte importante de los contenidos de la misma, o la carpeta completa.

Sobre la guía: me parece que en este terreno queda mucho trabajo por hacer. La clave estaría en conseguir un documento claro, de extensión limitada que proporcionara al profesor la información necesaria sobre el portfolio, y a la vez, pudiera ser un mini-banco de actividades. Sin meditarlo mucho, se me ocurre que podría ser modular: un cuadernillo con toda la información básica sobre el portfolio europeo. Más tres cuadernillos, uno por ciclo, con sugerencias de actividades concretas que se pueden realizar en cada ciclo.

También me parece importante cuidar el tono en el que nos dirigimos al profesorado. Los profesores españoles aceptan (aceptamos) mal el modo imperativo.

Sobre las escalas: De entrada me parecen bien y creo que no estaremos en disposición de juzgarlas hasta que no las utilicemos con aprendices reales.

Respecto a la posibilidad de colaborar en la difusión del proyecto, en principio éste es un trabajo que me resulta atractivo, evidentemente, siempre que no interfiera con otras obligaciones o compromisos previos.

## 2.6. C. H.

No comento los aspectos de detalle del Portfolio que ya salieron a relucir en la reunión (cómo marcar ‘Mis mejores trabajos’, etc.)

En general, creo que la 'Guía Portfolio' debería revisarse a fondo.

Ignoro si va acompañada de una presentación general aparte. Tal como está, explica el Portfolio en más detalle a gente que ya sabe lo que es. Falta, a mi parecer, una presentación más general para un profesor que jamás haya oído hablar del portfolio, explicando su sentido, origen, utilidad, etc.

Sigo pensando que para su aplicación general en actividades de aula, el profesor debería contar con una versión más amplia de los descriptores, aunque éstos no se incluyan en el portfolio del alumno. En la guía (p. 8) se sugiere que se utilicen 'descriptores muy simplificados' y esta simplificación corre por cuenta del profesor a cargo de la clase. Creo que esta simplificación resulta problemática (p 47 *Guide for Developers*). Por otra parte, parecen haberse estudiado minuciosamente a varios niveles (Dialang) y sólo se trataría de adaptarlos.

Hay una gran confusión de niveles en este momento (PAU, Competencias básicas) y un poco de orden y sentido común no nos vendrían mal.

Pongamos por caso las actividades propuestas en la p.8. 'Describir cómo es el lugar donde vivo' o 'Describir a alguien que conozco bien' son un ejemplo típico del 'avanzar en espiral' en el aprendizaje de una lengua, y son actividades que se pueden desarrollar desde el esquematismo de los primeros cursos hasta una prosa dickensiana (visto el ejemplo). Por otra parte, el 'grado de corrección' es un tema delicado, ya que no es igual a los 12 que a los 17 años. Resulta fácil para un alumno de 17 años verlo retrospectivamente, pero no tanto al de 12 –y hay que procurar que sus 'logros' no se disuelvan. Quizás nos iría bien consultar el Swiss ELP for Younger Learners, si pudiéramos acceder a él.

También debería quedar claro que se trata de producción 'espontánea' –destrezas que se pueden 'activar' en cualquier momento– en cuanto opuestas a las actividades preparadas, de aprendizaje. Quizás se podrían proponer como objetivos a principios de curso y como autoevaluación sumativa al final –considerando su adaptación al currículo (pero, ¿qué currículo?).

La actividad 1 (p.15, Guía) resulta poco adaptada al contexto de secundaria. Muy pocos alumnos tienen certificados exteriores y el aprendizaje de la lengua se realiza principalmente en el ámbito escolar. Son pocos los que se presentan a exámenes externos; como actividad de clase, por tanto, es bastante problemática.

Finalmente, resaltaría la importancia de la adecuación en el 'tono' en que se proponen las actividades. Algunos libros de texto creen que los alumnos son más pequeños de lo que realmente son –o quieren ser. La formulación de las actividades tendría que ser simple y comprensible, pero no infantil, porque ellos quieren 'ser grandes' –nada más horroroso que el tono de 'chachi piruli'. Al fin y al cabo, se trata de ayudarlos a madurar.

Un último comentario: la bibliografía de que disponemos es de carácter más bien teórico. Nos iría bien ver ejemplos concretos de otros países y más actividades de aula, aparte de los tres o cuatro ejemplos.

## 2.7. E. G.

Resumen de la reunión del 8 de mayo:

El proyecto de portfolio presentado en esta reunión me pareció bien, aunque me es difícil valorar cómo puede funcionar en el aula. Hay algunos puntos del proyecto de portfolio de los que me gustaría hablar:

Me ha parecido muy acertado no limitar las lenguas que se trabajan en el portfolio en lenguas extranjeras o maternas. Puesto que los alumnos de secundario no tienen adquiridas

completamente las lenguas maternas, éstas son susceptibles de verse reflejadas en el portfolio. Es por ello que encuentro importante la participación de profesoras de lenguas maternas en el proyecto.

Sería conveniente cambiar algunos aspectos del redactado del portfolio porque pueden ser malinterpretados («explica qué puedes hacer con las lenguas»).

Finalmente pienso que habría que añadir ejemplos de competencias más variadas (a parte de leer y escribir).