

COUNCIL OF EUROPE CONSEIL DE L'EUROPE

European Language Portfolio

Portfolio européen des langues



Guía didáctica

del Portfolio europeo
de las lenguas para
Enseñanza secundaria





MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL
Subdirección General de Programas Europeos

Edita:
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Información y Publicaciones

N.I.P.O.: 176-04-130-1
Dep. Legal: M-15.713-2004

Imprime: OMAGRAF, S.L.
Madrid



Índice

Presentación	5
1. ¿Qué es el PEL y para qué sirve?	7
1.1. El MCER y el Portfolio	7
1.2. Versión española del PEL	8
1.3. El PEL español de secundaria	9
2. PEL. Secciones y materiales	11
2.1. Pasaporte de lenguas	11
2.2. Biografía lingüística	17
2.3. Dossier	35
3. ¿Cómo se usa?	38
3.1. Consideraciones generales	38
3.1.1. Sobre la concepción del PEL	38
3.1.2. Sobre la organización	40
3.1.3. Sobre metodología	42
3.2. Propósitos y enfoques	44
3.2.1. Organizar la programación	44
3.2.2. Formular el perfil lingüístico del aprendiz	45
3.2.3. Formar al aprendiz	45
3.2.4. Desarrollar la sensibilización hacia la diversidad	46
3.3. ¿Cómo se pueden utilizar las tablas?	47
4. Materiales complementarios	51
Actividad 1: <i>Autobiografía lingüística</i>	51
Actividad 2: <i>¿Para qué sirven las lenguas?</i>	52
Actividad 3: <i>¿Qué puedo hacer?</i>	53
Actividad 4: <i>¿Cómo me siento aprendiendo lenguas?</i>	55
Actividad 5: <i>¿Cómo se pronuncia y qué significa?</i>	56
Actividad 6: <i>Curiosidades lingüísticas</i>	56
Actividad 7: <i>Busca a alguien que</i>	57
Actividad 8: <i>¿Has aprendido algún idioma anteriormente?</i>	58
Actividad 9: <i>El texto (in)comprensible</i>	59
Actividad 10: <i>Jugamos a detectives</i>	60
Actividad 11: <i>Mis planes de aprendizaje</i>	61
Actividad 12: <i>Mis mejores trabajos</i>	62
Actividad 13: <i>Antes y después de obtener un certificado</i>	63
Actividad 14: <i>El abanico lingüístico</i>	64
Actividad 15: <i>Mi mejor anécdota</i>	65
Actividad 16: <i>Test sobre actitudes lingüísticas</i>	66
Actividad 17: <i>Diario de aprendizaje</i>	68
Tabla: Correlación entre PEL y actividades complementarias	69
Tabla: Correlación entre nivel educativo y actividades	71
Bibliografía y referencias	72





Presentación

Esta guía se propone informar y formar al docente de secundaria que quiera utilizar en su clase el *Portfolio europeo de las lenguas* (PEL a partir de ahora), un proyecto diseñado y promovido por el Consejo de Europa, que en el Estado español ha sido coordinado por la Subdirección General de Programas Europeos, del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, con la colaboración de las distintas Comunidades autónomas. Caracterizado a grandes rasgos, el PEL es un cuaderno con cuadros, preguntas, orientaciones y ejercicios para sensibilizar al alumno respecto al aprendizaje de lenguas y a la realidad plurilingüe y pluricultural en que vive y para formarle como aprendiz autónomo de idiomas a lo largo de la vida.

En esta guía se explican los propósitos, la estructura y las características del PEL español para la enseñanza secundaria, se ofrecen orientaciones generales sobre su utilización en el aula y recomendaciones sobre la metodología que puede seguirse para ello, además de un conjunto variado de materiales y recursos didácticos de apoyo. Esta información es válida para los diversos contextos escolares (ESO, Bachillerato, Ciclos formativos; diversidad de currículos y niveles), lingüísticos (lengua propia de la comunidad, lengua ambiental, lengua extranjera) y culturales (comunidad autónoma, migración, etc.) que conforman la educación secundaria española.

Todas las orientaciones y sugerencias que se incluyen en este documento siguen las directrices generales establecidas por el Consejo de Europa para el proyecto PEL para todo el continente europeo y, de modo más concreto, las especificaciones y las adaptaciones acordadas para los diversos portfolios españoles de infantil, primaria, secundaria y de adultos. De modo particular, esta guía y el Portfolio correspondiente para secundaria han tenido en cuenta los resultados de una experimentación piloto realizada durante el curso 2002-03 en 13 centros españoles, con 16 docentes y más de 500 alumnos. Buena parte de las orientaciones didácticas, de los ejemplos y de los materiales de apoyo que contiene la guía provienen de esta experiencia de un curso de duración.

El conjunto de materiales didácticos que componen el *Portfolio europeo de las lenguas* para el alumno de secundaria y la *Guía didáctica* es el resultado de la colaboración de varios equipos docentes. Daniel Cassany, en calidad de coordinador, Olga Esteve, Ernesto Martín Peris y Carmen Pérez-Vidal (de la Universitat Pompeu Fabra) han elaborado y conducido el proyecto general: la aplicación de las directrices del Consejo de Europa al Estado español, el diseño del Portfolio del alumno y de la Guía didáctica para el docente y la experimentación del proyecto en el aula. Margarita Caballero, Anna Coll, Cristina Escobar, Estel Grífol, Cristina Holm, Adelaida Mínguez, Glòria Olivella, Eulàlia Purtí y Piedad Reglero (docentes de centros de secundaria en Catalunya) han experimentado dicho proyecto en sus aulas de lengua extranjera y materna, han recogido las opiniones del alumnado y han aportado valiosas sugerencias para la elaboración final de estos materiales. También se han tenido en cuenta los resultados y las aportaciones de la experimentación llevada a cabo en Galicia, coordinada por Elisa Vázquez. La colaboración de todas estas personas —con la ilusión y las reacciones positivas de todos los alumnos que ya han utilizado el PEL en sus clases— ha hecho posible el trabajo que aquí se presenta.

La estructura de esta guía es sencilla. El primer capítulo, *¿Qué es el PEL y para qué sirve?*, presenta las líneas básicas del proyecto *Portfolio europeo de las lenguas* en el plano europeo y en el Estado español. El segundo capítulo, *PEL. Secciones y materiales*, describe por separado cada una de las tres secciones (*Pasaporte de las lenguas*, *Biografía lingüística* y *Dossier*) y subsecciones del Portfolio





del alumno, explicando sus objetivos y procedimientos didácticos. El capítulo tercero, *¿Cómo se usa?*, informa de todas las decisiones metodológicas que debe considerar el docente en el momento de utilizar esta propuesta en el aula. Y, para terminar, *Materiales complementarios*, incluye actividades de aula para ampliar las diferentes secciones del Portfolio y tablas informativas que relacionan las actividades con el nivel educativo.

En definitiva, nuestro deseo es que el *Portfolio europeo de las lenguas* pueda llegar a ser una herramienta valiosa para el aprendiz y para todas las Comunidades que configuran el Estado español: que la futura ciudadanía incremente su interés por las lenguas, así como el respeto y el reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural, y que pueda usar y aprender sus lenguas de manera más autónoma, eficaz y feliz.





¿Qué es el PEL y para qué sirve?

En este apartado se presentan de modo sucinto los objetivos y las características generales del *Portfolio europeo de las lenguas* (PEL).

1.1. El Marco Común Europeo y el Portfolio

El PEL está estrechamente relacionado con el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER en adelante). Éste último a su vez forma parte esencial del proyecto general de política lingüística del Consejo de Europa, en tanto que ha desarrollado unas directrices unificadas sobre el aprendizaje y la enseñanza de lenguas para todos los estados europeos que sirvan de orientación tanto a docentes como a alumnos. El MCER ofrece instrumentos muy completos para reflexionar sobre lo que es el lenguaje y las lenguas, sobre lo que significa aprender lenguas, sobre las capacidades que es preciso desarrollar en el aprendizaje de lenguas, sobre las maneras de establecer los propios planes de aprendizaje y de llevar a cabo un seguimiento de los mismos.

Como vemos, el MCER ofrece un abanico de instrumentos útiles para el trabajo específico con el PEL. Podríamos decir que éste último es la aplicación práctica de los principios conceptuales del MCER. De hecho, el PEL incorpora algunos instrumentos extraídos directamente del Marco, como los descriptores sobre los niveles de competencia que se pueden alcanzar.

Formulado en términos sencillos, el PEL es un documento personal, en el que las personas pueden registrar sus experiencias de aprendizaje de lenguas y culturas, y reflexionar sobre ellas. Se compone de tres secciones (el *Pasaporte de lenguas*, con un formato internacional, la *Biografía lingüística* y el *Dossier*), que a su vez constan de diferentes apartados. Sus funciones primordiales son de dos tipos: pedagógicas (ayudar a potenciar y mejorar los procesos de aprendizaje de lenguas) e informativas (constituir una herramienta de información). El siguiente cuadro detalla los objetivos en que se desglosan estas funciones (a partir de Conde, en prensa):

Funciones pedagógicas	Funciones informativas
<ul style="list-style-type: none">• Fomentar un aprendizaje y una enseñanza lingüística más reflexiva.• Clarificar y precisar los objetivos de aprendizaje en términos comunicativos.• Favorecer la autoevaluación en la identificación de las competencias adquiridas, de las necesidades lingüísticas o de los objetivos de aprendizaje.• Fomentar un cambio educativo hacia un modelo de enseñanza que otorga mayor responsabilidad al alumno en su propio aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none">• Incrementar la transparencia y la coherencia entre las tradiciones de enseñanza y aprendizaje de lenguas en los diferentes países europeos.• Proponer un lenguaje común entre los enseñantes europeos.• Utilizar la descripción de las competencias lingüísticas del MCER, que son fácilmente identificables y reconocibles por parte de terceros usuarios.



En la web del Consejo de Europa se puede encontrar toda la información relacionada con este proyecto, además de vínculos con las páginas de las diversas instituciones europeas que han adaptado a sus países el modelo del PEL.

1.2. Versión española del PEL

La publicación y popularización del PEL en el estado español supone una importante oportunidad para desarrollar, mejorar y actualizar la enseñanza de idiomas, desde todas las perspectivas. Por este motivo, en el diseño original del proyecto español se incluyen los siguientes objetivos didácticos para los distintos agentes e instituciones implicados en el desarrollo del Portfolio:

Para el **aprendiz**, que es el destinatario primero y más importante, el PEL permitirá:

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 los idiomas francos internacionales, sino las diversas lenguas de las comunidades autónomas, de las comunidades inmigrantes 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 responsabilidad en el aprendizaje de idiomas, la conciencia lingüística y pedagógica del sujeto y su autonomía en situación de aprendizaje.

Para el **docente**. El proyecto asume que, especialmente en secundaria, los docentes de lengua son los destinatarios indirectos importantes del proyecto, porque serán los responsables de formar al aprendiz en la utilización del PEL. Así, este proyecto permitirá:

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 entre los distintos docentes de lengua en los centros (español, lengua de la comunidad, idioma extranjero, 2º idioma extranjero, etc.).
4. Fomentar el desarrollo de experiencias de aplicación del Portfolio a entornos particulares y divulgarlas en forma de publicación en revistas, exposición en jornadas, etc.

Esta diversidad de objetivos se concreta en dos líneas básicas, que se corresponden con las funciones pedagógica e informativa apuntadas en el apartado anterior:

- El Portfolio debe ser un instrumento de interrelación y un referente común entre las distintas lenguas, comunidades y culturas europeas. Este objetivo pone énfasis en los niveles y las orientaciones del MCER, y en la socialización del aprendizaje de cada individuo.
- 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 requiere la elaboración de instrumentos





muy adaptados a las necesidades y características del alumno.

La aplicación del PEL en el Estado español cuenta con cuatro Portfolios para diferentes grupos de edades. Un primer Portfolio de educación infantil, para niños de 3 a 5 años, utiliza una estructura y un formato de cuento ilustrado para iniciar la toma de conciencia sobre las lenguas. Un segundo Portfolio de primaria, de 6 a 12 años, supone la continuación y profundización de la reflexión sobre las lenguas. Este tercer Portfolio de secundaria, de 12 hasta 18 años, cierra el periodo de educación obligatoria y prepara al aprendiz para el uso del cuarto y último Portfolio, el de adultos, que se puede usar a partir de los 16 años y que se presenta con el formato europeo más estandarizado.

Algunas de las características más relevantes que presentan estos portfolios son:

- Incluyen todas las lenguas del aprendiz: las oficiales de cada comunidad, las que son objeto de aprendizaje, las que aporta el alumno inmigrante, las que escucha en la calle, etc. Se espera de este modo que el Portfolio pueda contribuir no solo a fomentar el aprendizaje de lenguas europeas, sino también a mejorar la convivencia entre las diversas lenguas y culturas que conforman el Estado español: que se incremente la aceptación y la tolerancia de la diversidad lingüística interna española, que mejoren las actitudes y disminuyan los prejuicios hacia determinadas variedades dialectales de una misma lengua, o que se facilite la integración de las personas que han llegado al Estado español desde el extranjero.
- Ponen más énfasis en la función pedagógica del Portfolio que en la informativa, sobre todo en el caso de los PEL de infantil, primaria y secundaria. Se entiende que el Portfolio constituye una excelente herramienta para formar al aprendiz, y que el proyecto en sí también es una oportunidad para incrementar la formación didáctica del docente.
- Proponen relacionar el Portfolio con proyectos educativos ya existentes –sobre todo en las comunidades bilingües–, como el *Proyecto educativo de centro* (PEC), el *Proyecto lingüístico de centro* (PLC) o el *Planteamiento integrado de lenguas*. El PEC y el PLC son sendos documentos programáticos de los centros educativos en los que se especifican los propósitos que se plantean y en los que se podrá incluir explícitamente el Portfolio. El *Planteamiento integrado de lenguas* propone que los elementos comunes de las diversas lenguas que aprende el alumno (por ejemplo, la estructura SN/SV, la estructura de una carta o un cuento, los conceptos de *registro* y *dialecto*, etc.) se trabajen de modo integrado para evitar repeticiones y potenciando las comparaciones entre los idiomas. En resumen, al relacionar el Portfolio con otros proyectos se propone enraizar una iniciativa nueva con actividades que ya cuentan con una cierta tradición en la educación española, además de intentar implicar a docentes de diferentes lenguas y áreas curriculares.

1.3. El PEL de secundaria

En líneas generales, el PEL de secundaria sigue las directrices generales del proyecto formuladas por el Consejo de Europa y los objetivos establecidos para el conjunto de los portfolios españoles.

La estructura del Portfolio del alumno es la reproducida en la página 10.

Dada la importancia que ha tenido la experimentación en el aula en el resultado final del proyecto, concretado en el esquema anterior, vale la pena mencionar algunos datos al respecto.

El desarrollo general del proyecto, que se inició en mayo de 2001, tuvo tres fa-

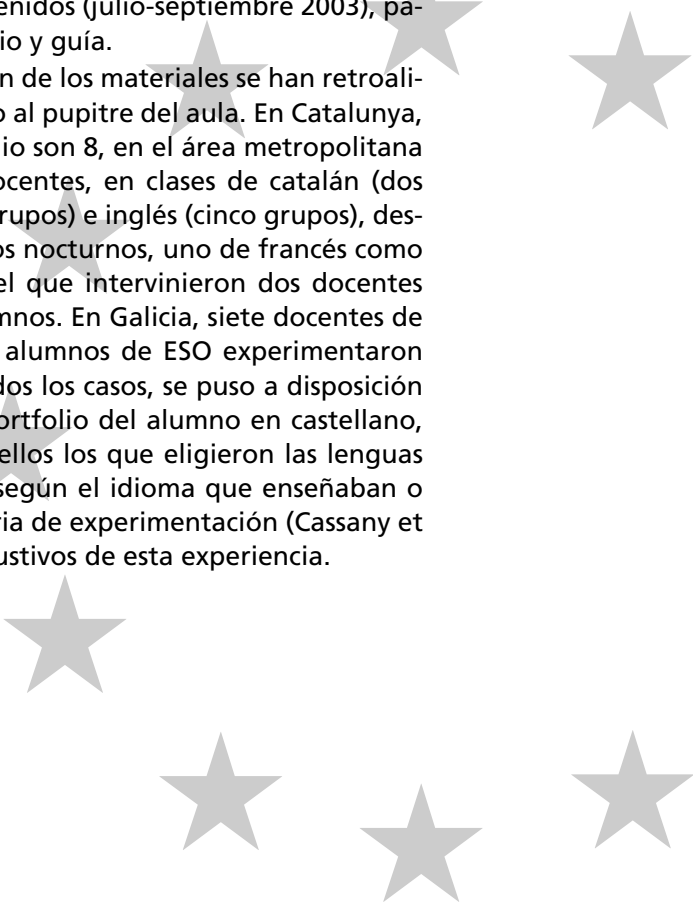




Pasaporte	Biografía	Dossier
<p>Mi perfil lingüístico</p> <p>Mis experiencias lingüísticas y culturales:</p> <ul style="list-style-type: none">• En el Instituto• Fuera de clase <p>Certificados y diplomas</p>	<p>Mis lenguas:</p> <ul style="list-style-type: none">• ¿En qué lenguas me comunico con los demás?• ¿Qué sé hacer con mis lenguas?• ¿Cómo hablan mis lenguas otras personas? <p>Otras lenguas:</p> <ul style="list-style-type: none">• ¿Qué otras lenguas se hablan a mi alrededor? <p>Mi manera de aprender:</p> <ul style="list-style-type: none">• ¿Cómo aprendo?• ¿Qué he aprendido y qué me ayudó a aprenderlo?• ¿Qué hago para aprender fuera de clase? <p>Mis planes de aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none">• ¿Qué quiero saber hacer en cada lengua?	<p>Primer sobre: trabajos escritos y grabaciones audio y video.</p> <p>Segundo sobre: documentos y recuerdos.</p>

ses. En primer lugar, se analizó la situación lingüística y educativa en nuestro país para elaborar un instrumento que fomentara el plurilingüismo y el aprendizaje de lenguas como eje transversal del proyecto curricular de centro (julio-septiembre 2001). En una segunda fase se trabajó esta propuesta con el equipo de docentes de secundaria (de catalán, castellano, francés e inglés), que posteriormente llevarían el proyecto al aula (enero-junio 2002). A continuación se involucró a diferentes centros de secundaria de Catalunya y Galicia, para llevar a cabo la experimentación (durante el curso completo 2002-03). Finalmente, se analizaron e interpretaron los resultados obtenidos (julio-septiembre 2003), para elaborar la propuesta definitiva de Portfolio y guía.

En conjunto, la elaboración y experimentación de los materiales se han retroalimentado en un ir y venir de la mesa de diseño al pupitre del aula. En Catalunya, los centros que han experimentado el Portfolio son 8, en el área metropolitana de Barcelona y en Tarragona, con nueve docentes, en clases de catalán (dos grupos), castellano (un grupo), francés (dos grupos) e inglés (cinco grupos), desde 2º ESO a 2º de Bachillerato, con dos grupos nocturnos, uno de francés como segundo idioma extranjero y un grupo en el que intervinieron dos docentes (castellano e inglés), con un total de 349 alumnos. En Galicia, siete docentes de cinco centros de diferentes contextos y 186 alumnos de ESO experimentaron durante nueve semanas el mismo PEL. En todos los casos, se puso a disposición de los docentes un juego de versiones del Portfolio del alumno en castellano, inglés, francés y catalán o gallego y fueron ellos los que eligieron las lenguas con las que llevarían a cabo la experiencia, según el idioma que enseñaban o las características del alumnado. En la memoria de experimentación (Cassany et al. 2003), se pueden consultar los datos exhaustivos de esta experiencia.





PEL.

Secciones y materiales



En este capítulo describimos con detalle las tres secciones del PEL español para secundaria: exponemos los apartados y los materiales que se incluyen en cada una, formulamos sus objetivos didácticos y algunos procedimientos metodológicos que se pueden seguir en el aula y ejemplificamos la mayoría de los cuadros y cuestionarios con respuestas de los alumnos. Después de una presentación general de cada sección, se comenta cada cuadro o actividad con detalle, con los apartados siguientes:

- **¿Para qué?** Describe los propósitos concretos de la actividad, además de formular consideraciones sobre su idoneidad o necesidad según los contextos sociolingüísticos y educativos.
- **¿Cómo?** Expone las cuestiones más relevantes de la utilización de la actividad en el aula; incluye reproducciones fieles del material del alumno con ejemplos de respuestas.
- **Otras consideraciones.** Incluye comentarios adicionales de diverso tipo, como algunas de las reacciones o respuestas que obtuvo la actividad en la experimentación, algunas de las dificultades que plantea, las ventajas y los beneficios que aporta, diferentes formas de utilizar los cuadros, etc.

Los ejemplos de respuestas de las tablas merecen varios comentarios. Dada su importancia, se reproducen numerosas respuestas, buscando que sean representativas de lenguas, situaciones sociolingüísticas, perfiles de alumno y ámbitos territoriales diversos. Algunos ejemplos reproducen respuestas reales de aprendices, que se transcriben literalmente (en su idioma y ortografía originales) con la indicación entre corchetes del curso escolar y del idioma que estaba aprendiendo el alumno –aunque su respuesta pueda hacer referencia también al resto de lenguas que utiliza y aprende. El resto de ejemplos se inspira también en respuestas reales del alumnado. El hecho de que se presenten ejemplos variados, procedentes de varios sujetos, provoca que las diferentes respuestas de una misma tabla no sean coherentes entre sí.

Las cuestiones generales sobre cómo se puede enfocar el PEL en el aula o las más concretas sobre cómo se pueden utilizar los cuadros o cómo se pueden secuenciar los materiales a lo largo de un curso se tratarán en el capítulo 3, *¿Cómo se usa?*

2.1. Pasaporte de lenguas

El objetivo principal del *Pasaporte de lenguas* es registrar de modo preciso el repertorio lingüístico completo del titular del documento, de modo detallado y según los niveles estandarizados del MCER, con el fin de que esta información se pueda utilizar en las diferentes situaciones en que sea necesaria: cambio de centro escolar en un país extranjero, intercambios escolares, viajes de estudios, etc. Este propósito queda perfectamente representado con el uso del término metafórico ‘pasaporte’ para denominar esta sección.



La documentación que incluye el Pasaporte para detallar el repertorio lingüístico del sujeto es de tres tipos y coincide con sus tres apartados:

1. **Mi perfil lingüístico.** Permite determinar el nivel de competencias adquirido para cada una de las 5 destrezas y en todos los idiomas, según los niveles comunes de referencia del MCER.
2. **Mis experiencias lingüísticas y culturales.** Recoge las principales actividades de aprendizaje lingüístico e intercultural, de carácter formal (*en el Instituto*) e informal (*fuera del Instituto*).
3. **Certificados y diplomas.** Describe los principales documentos acreditativos de conocimientos lingüísticos, obtenidos por el titular.

Además de estos componentes, el PEL incluye una breve información sobre el Consejo de Europa y sobre las propias funciones del Pasaporte. En una de las páginas, el aprendiz puede anotar su nombre y dirección, además de poner su foto, para acreditar la propiedad del documento.

El Pasaporte de lenguas es una especie de carné, que se presenta como un documento separado del resto del PEL, del tamaño de una cuartilla, para que su titular pueda llevarlo consigo fácilmente en sus viajes y presentarlo en diferentes ocasiones. El Consejo de Europa ha establecido un diseño estándar para todos los pasaportes de lenguas para adultos, con unas secciones, informaciones, cuadros y diseño generalizados. El modelo español para secundaria sigue estos mismos parámetros, cuando resultan idóneos para alumnos de 12 a 18 años, pero simplifica las tablas de información sobre experiencias de aprendizaje lingüístico e intercultural y las de descripción de certificados y diplomas, por ser excesivamente detalladas e innecesarias para un adolescente.

Desde un punto de vista pedagógico, el Pasaporte de lenguas pone énfasis en las funciones sumativas o certificativas del PEL. Permite determinar el perfil lingüístico de un individuo a partir de unos niveles estándar y unas descripciones comunes de capacidades lingüísticas, más allá de la tradición cultural (exámenes, certificados, niveles de referencia) de cada lengua y cultura europea. Facilita la intercomprensión en cuestiones de conocimiento lingüístico entre las distintas comunidades (lingüísticas, culturales, sociales) del continente.

Mi perfil lingüístico

¿Para qué?

El propósito de este apartado es establecer el nivel de competencia que ha adquirido el aprendiz en cada una de sus lenguas y en cada una de las cinco destrezas básicas (escuchar, leer, conversar, hablar y escribir), de acuerdo con los seis niveles comunes de referencia (A1-C2), establecidos en el Marco común europeo de referencia. Por este motivo, se reproduce íntegramente el cuadro de autoevaluación de este documento (cuadro 2, página 30 de la versión española), que describe sucintamente y de modo estandarizado y homologado las capacidades lingüísticas de cada nivel y destreza.


¿Cómo?

El alumno debe valorar sus capacidades en cada lengua y en cada destreza a partir del mencionado cuadro de autoevaluación y marcar las casillas correspondientes de arriba abajo y de izquierda a derecha, para cada idioma, destreza y nivel, como muestra el siguiente ejemplo.


La tarea de rellenar cada cuadro es el resultado final de un reflexivo proceso de toma de conciencia que el aprendiz tiene que hacer sobre lo que puede y lo que no puede hacer en cada lengua y en cada destreza. Entre otros conocimientos, esta autoevaluación exige que el sujeto comprenda con claridad: las cinco destrezas básicas que componen el uso lingüístico, los seis niveles estándar







COUNCIL OF EUROPE
CONSEIL DE EUROPE
European Language Portfolio
Portefolio européen des langues








MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE





MI perfil lingüístico / My language profile





LENQUA MATERNA: *castellano*





OTRAS LENGUAS: *inglés y francés*

Evalúate tus competencias. Assess your language skills.

-  Escuchar / Listening
-  Conversar / Spoken interaction
-  Escribir / Writing
-  Leer / Reading
-  Hablar / Spoken production

		A1	A2	B1	B2	C1	C2
<i>Castellano</i>							
							
							
							

		A1	A2	B1	B2	C1	C2
<i>Inglés</i>							
							
							
							

		A1	A2	B1	B2	C1	C2
<i>Francés</i>							
							
							
							

dar establecidos por el MCER (con las denominaciones A1-C2) o el significado preciso de cada uno de los descriptores del cuadro de autoevaluación. También facilita la actividad el hecho de que el aprendiz posea un cierto grado de autoconocimiento y responsabilidad o que haya realizado previamente otras tareas de autoevaluación

Si el alumnado dispone de estos conocimientos y habilidades, puede proceder a autoevaluarse y a completar los cuadros a partir de la información incluida en el Pasaporte. Al contrario, si no es seguro que disponga de esta experiencia previa, es más recomendable abordar la autoevaluación de este apartado después de haber trabajado con otras secciones del PEL (*Biografía lingüística, ¿Qué sé hacer con mis lenguas?*) o con algunas actividades complementarias, que permiten introducir los conocimientos y habilidades requeridos de modo más paulatino y que forman y preparan al alumnado para esta tarea del Pasaporte. También puede ayudar a realizar esta autoevaluación la observación y el análisis de los documentos guardados en el Dossier.

Mis experiencias lingüísticas y culturales

¿Para qué?

El propósito de este apartado es registrar las experiencias de aprendizaje lingüístico y cultural que haya realizado el aprendiz a lo largo de su vida. Viene a constituir una especie de currículum vitae lingüístico-cultural.

Las experiencias lingüísticas incluyen los aprendizajes realizados en contextos formales (en el Instituto, en academias, en clases; en la enseñanza de un idioma o de cualquier otra materia en un idioma extranjero, etc.) e informales (fuera del Instituto y de la clase, a través de contactos con hablantes de otras lenguas,





intercambios, etc.). En definitiva, incluye todo tipo de situaciones en las que el aprendiz haya entrado en contacto con lenguas y culturas particulares.

Merecen especial interés las experiencias de aprendizaje intercultural (viajes, estancias en el extranjero, actividades profesionales o académicas en el extranjero, contactos continuados con hablantes e instituciones extranjeras, etc.) porque carecen de los sistemas de documentación y acreditación habituales en los aprendizajes lingüísticos (certificados de asistencia, acreditaciones, diplomas, etc.).

¿Cómo?

El alumno debe recuperar toda la información posible sobre los aprendizajes realizados: recopilar documentos que pueda poseer (cuadernos de notas, programas de asignaturas, comprobantes de viajes, etc.), hacer listas de actividades realizadas, etc. A continuación puede proceder a rellenar los dos cuadros que componen esta sección, en la línea de los ejemplos. La documentación relacionada con las experiencias descritas se puede guardar en el Dossier:

En el Instituto (asignaturas, cursos, proyectos y otras actividades):

Lengua Language	Actividad Activity	Fecha Date	Duración Timing	Lugar Location
Inglés	Clase de inglés, primaria y ESO	98-01	3 cursos, 3h x semana	IES Rosalía de Castro, A Coruña
Galego	Clase de ciencias primaria y ESO	99-00 00-01	2 cursos	IES Rosalía de Castro, A Coruña
Italiano	Curso de verano	2001	60 horas, 1 mes	Roma, escuela de Idiomas
Inglés	Clase de Biología en inglés, usando materiales compartidos con institutos holandeses.	2002-2003	1 curso	Instituto Valldemosa, Barcelona





Fuera del Instituto (intercambios, visitas y viajes, contactos regulares con hablantes de otras lenguas):

Lengua Language	Actividad Activity	Fecha Date	Duración Timing	Lugar Location
Catalán	Vacaciones en Escuela de verano, conversación con amigos catalanes, que hablan catalán entre sí	1999-2001	Un mes de verano durante tres años	Cambrils, Tarragona
Inglés	Intercambio por chats o emails sobre música con colegas de EEUU	2000-02	Desde hace 2 años	Internet
Francés	Intercambio con un estudiante	1999	Un mes	Lyon
Alemán	Tándem de conversación con un estudiante austriaco	2003	Dos trimestres	Madrid Academia Lingua
Francés	Voluntariado lingüístico de atención a inmigrantes magrebíes	2001-02	Meses de verano	ONG Ayuda solidaria

Algunas cuestiones relevantes al respecto son:

- Muchos aprendices no son conscientes de la diversidad de actividades escolares y extraescolares en las que se experimentan aprendizajes lingüísticos y culturales, por lo que los ejemplos desempeñan aquí una función primordial. El docente los puede presentar al inicio de la actividad, tomándolos de la tabla anterior o de las respuestas de otros alumnos. Se pueden presentar también en forma de biografía lingüística de un personaje.
- Algunos alumnos tienden a incluir en este apartado actividades ocasionales o con escasa relevancia (una conversación con un turista, asistencia a una charla, etc.). Cabe insistir en que se trata de actividades de una cierta duración e intensidad, que suponen un aprendizaje relevante.
- Además de anotar en el *Pasaporte de lenguas* la información sobre estas experiencias y de poner en común los datos individuales, es útil desarrollar en clase alguna actividad de reflexión y análisis de las mismas. Por ejemplo, preguntas como *¿Qué ha significado para mí?* o *¿Cuál es la más importante para ti?* permiten al individuo explorar sus recuerdos y percepciones de la actividad, además de fomentar el conocimiento entre los miembros del grupo.

Algunas propuestas de los *Materiales complementarios* (por ejemplo, actividad 10) pueden relacionarse con este apartado.

Otras consideraciones:

La experimentación realizada mostró que, al principio, numerosos alumnos se extrañaban o sorprendían de la inclusión en este apartado de las experiencias de aprendizaje cultural y de las desarrolladas en contextos más informales, al entender que no formaban parte del proceso de aprender una lengua. Más adelante, a partir de la reflexión y del descubrimiento de lo que habían anota-





do otros alumnos, podían darse cuenta de que algunas de las actividades extraescolares que habían desarrollado a lo largo del curso o en años anteriores respondían a este apartado (intercambios de estudiantes, ciclos de visión de películas en versión original, etc.).

Certificados y diplomas

¿Para qué?

El propósito de este apartado es registrar y describir los certificados y diplomas de conocimiento de idiomas que posea el aprendiz. Puesto que las posibilidades de poder utilizar estos documentos en estas edades se reducen al ámbito escolar y son limitadas (cambio de centro, intercambios), los datos que se piden en los cuadros de análisis son los más básicos (lengua, institución, calificación, lugar y fecha, edad, título) y no incluyen la descripción de los programas o las pruebas vinculadas con los diplomas.

¿Cómo?

Como en el apartado anterior, el alumno puede rellenar el cuadro después de haber recogido los documentos correspondientes. También aquí son importantes los ejemplos que pueda aportar el docente, para ampliar las ideas iniciales que tiene el alumno, y las tareas de reflexión del tipo *Escribe brevemente lo que significa para ti haber obtenido este diploma*. La actividad 13 de *Materiales complementarios* se centra en la valoración personal que puede realizar el propio alumno sobre su rendimiento en pruebas y exámenes y resulta un buen complemento de este apartado.

Ejemplos:

Lengua: <i>Language:</i> <i>Francés</i>	Expedido por: <i>Issued by:</i> <i>Institut Français de Madrid</i>	Calificación: <i>Qualification:</i> <i>Apto</i>	Año y edad: <i>Year and age:</i> <i>12-3-02,</i> <i>16 años</i>
Título: <i>Title:</i> <i>Diplôme d'Études de la Langue Française (1er degré)</i>			

Lengua: <i>Language:</i> <i>Euskera</i>	Expedido por: <i>Issued by:</i> <i>Centro IES de Hernani</i>	Calificación: <i>Qualification:</i> <i>2º premio</i>	Año y edad: <i>Year and age:</i> <i>12-5-01,</i> <i>14 años</i>
Título: <i>Title:</i> <i>Segundo premio en la modalidad narrativa, Premios literarios de verano</i>			

Lengua: <i>Language:</i> <i>Inglés</i>	Expedido por: <i>Issued by:</i> <i>Junta de Castilla y León</i>	Calificación: <i>Qualification:</i> <i>Asistencia</i>	Año y edad: <i>Year and age:</i> <i>agosto 2001,</i> <i>16 años</i>
Título: <i>Title:</i> <i>Asistencia a un campo de trabajo internacional para jóvenes.</i>			





La experimentación mostró que pocos alumnos podían rellenar este apartado con otros documentos o datos que no fueran las calificaciones conseguidas en las asignaturas de lenguas de la enseñanza reglada. Algunos docentes experimentadores hablaron de la «decepción» o la «frustración» que supone no poder anotar nada en una hoja del *Pasaporte*. En estas circunstancias, resulta importante valorar también –como muestran los ejemplos anteriores– documentos que no son exactamente acreditaciones de nivel de competencias (como haber obtenido un premio literario o haber asistido a un campo internacional de trabajo para jóvenes), pero que indiscutiblemente dan fe de actividades lingüísticas y culturales relevantes.

Con alumnos que dispongan de certificados o diplomas que acrediten conocimientos de idiomas a partir de un examen, se puede complementar esta sección con una descripción escrita más detallada del diploma en cuestión y del examen correspondiente. Esta descripción puede añadirse a modo de anexo en el PEL y puede incluir: un modelo de examen o una referencia bibliográfica del mismo, los componentes de la prueba (comprensión oral y escrita, producción escrita y oral, gramática, vocabulario), las condiciones de realización (uso de diccionario, tiempo disponible), etc.

2.2. Biografía lingüística

El propósito principal de esta Biografía es fomentar la sensibilización del alumno hacia varios aspectos de la diversidad lingüística y cultural europea y de su entorno inmediato.

En un plano individual, podemos destacar los objetivos relacionados con la formación del aprendiz:

- fomentar su interés por el aprendizaje de lenguas;
- mejorar sus capacidades para detectar sus necesidades, para formular sus objetivos de aprendizaje y para autoevaluar sus conocimientos y habilidades;
- incrementar su grado de autonomía respecto al docente y a la clase, de control sobre sus procesos de aprendizaje, y su capacidad general de aprendizaje de lenguas.

En un plano social, podemos destacar los objetivos relacionados con el reconocimiento y la valoración positiva del carácter plurilingüístico y pluricultural de su comunidad:

- identificar, conocer y respetar las lenguas y las culturas de los compañeros de clase y de los miembros de la comunidad (vecinos, conocidos, ciudadanos, etc.);
- valorar los aspectos positivos de esta diversidad;
- aprender aspectos generales sobre la diversidad de la comunicación humana, sobre la interrelación entre lengua y cultura, etc.

Como ya se mencionó en el capítulo anterior, este último grupo de objetivos adquiere en el estado español un triple significado. En primer lugar, como en otros países europeos, el PEL puede contribuir a facilitar la integración de los ciudadanos españoles en la Europa plurilingüe y pluricultural. En segundo lugar, el PEL y la Biografía lingüística pueden mejorar también el conocimiento, el respeto y la valoración mutua entre las distintas comunidades históricas, lingüísticas y culturales, que conviven en el territorio español. Finalmente, el PEL también puede constituir una herramienta pedagógica importante para facilitar la integración de las recientes e importantes migraciones de familias extracomunitarias.





La documentación que incluye la Biografía lingüística se compone de los siguientes cuatro apartados:

1. **Mis lenguas.** Reflexiona sobre las lenguas que conoce el aprendiz y las que está aprendiendo.
2. **Otras lenguas.** Reflexiona sobre las lenguas que están presentes en la comunidad del aprendiz, que éste encuentra en su entorno, aunque no las conozca ni las aprenda.
3. **Mi manera de aprender.** Reflexiona sobre los estilos de aprendizaje de lenguas del alumno y sobre las prácticas de aprendizaje *fuera de clase* que resultan más efectivas.
4. **Mis planes de aprendizaje.** Facilita la formulación de objetivos de aprendizaje y la consecución de propósitos de aprendizaje, como colofón de los tres apartados anteriores.

La Biografía lingüística consiste en un conjunto de hojas sueltas y reciclables que se guardan en la carpeta del PEL. Esta organización de documentos independientes que se añaden o eliminan de una carpeta con anillas ofrece mucha libertad al aprendiz que, con el asesoramiento del docente, puede añadir hojas nuevas (fotocopiadas) a la Biografía, ordenar los materiales a su conveniencia, sustituir hojas viejas por nuevas, etc.

Desde un punto de vista pedagógico, la *Biografía lingüística* constituye el componente más formativo del PEL, al poner más énfasis en el aprendizaje del alumnado y en la reflexión que en la demostración de las capacidades conseguidas. Por este motivo, los cuadros de análisis y las propuestas didácticas destacan los aspectos más personales y cualitativos.

Mis lenguas

El propósito de este apartado es identificar las lenguas que utiliza el aprendiz para comunicarse en su entorno e incrementar su conciencia de la forma como las usa. De este modo, el alumnado puede tomar conciencia de su propia identidad lingüística (monolingüe, bilingüe o multilingüe), y de la identidad de los compañeros de clase o de otras personas conocidas del entorno.

El principio que subyace a este apartado es el indudable valor que representa para una persona ser consciente de su perfil lingüístico. Puesto que prácticamente toda actividad humana queda reflejada en el habla, conocer las capacidades y las limitaciones del habla individual es una forma de profundizar en el conocimiento del propio ser: *Dime qué lenguas entiendes y hablas y te diré quién eres*, podría afirmarse adaptando un conocido refrán castellano.

Esta reflexión se lleva a cabo con tres grupos de tablas:

1. *¿En qué lenguas me comunico con los demás?*
2. *¿Qué sé hacer con mis lenguas, o con mis lenguas extranjeras, o con mis lenguas ambientales?*
3. *¿Cómo hablan mis lenguas otras personas?*

Este conjunto de tablas permite distinguir las diferentes lenguas que se hablan, los contextos sociales en que se utilizan (interlocutores, temas, lugares, funciones), las capacidades que posee el sujeto para cada una o las actitudes y los valores asociados a cada una. Como se mencionó en el capítulo anterior, se incluyen aquí todo tipo de lenguas, siempre que sean usadas por el aprendiz:

- las que forman parte del currículo escolar del Instituto o de otro centro académico: lenguas oficiales y propias de cada comunidad y del estado;
- las lenguas segundas o extranjeras, que actúan como lengua franca para la comunicación;





- las que aporta el aprendiz por su origen familiar: lengua materna, lengua de los padres o abuelos, y
- las que ha aprendido y usa el aprendiz por distintas causas (migraciones, experiencias lingüísticas, etc.).

Algunas actividades complementarias que se pueden relacionar con este apartado son la *Autobiografía lingüística* (actividad nº 1) o el *Abanico lingüístico* (actividad nº 14).

1. ¿En qué lenguas me comunico con los demás?

¿Para qué?

Permite identificar las lenguas del aprendiz y realizar un primer análisis de contexto de uso (lugar, interlocutores, ámbito), tareas o actividades (destrezas lingüísticas) y razones de su aprendizaje (familiar, escolar, migraciones). Es el paso previo al análisis más detallado de competencias y a la autoevaluación que suponen las tablas siguientes.

¿Cómo?

El docente puede presentar la actividad con algunos ejemplos de personas con diferente repertorio lingüístico. El alumnado puede compartir sus respuestas en pequeño grupo, antes de poner en común las diferentes respuestas individuales. Al final, cada aprendiz puede rellenar su tabla individualmente. He aquí algunos ejemplos:

¿Qué lengua?	¿Dónde la uso? En casa, en la escuela, con los amigos, etc.	¿Qué hago? Hablo, leo, escucho música, viaje, etc.	¿Dónde la aprendí? En casa, la escuela, viajes, con amigos, etc.
Berber	<i>En casa con mi madre y, a veces, con mi hermana.</i>	<i>Comprendo y hablo en familia</i>	<i>En Marruecos, con mi familia</i>
Castellano	<i>En casa (pero menos que el catalán). En la escuela, con amigos, y con el resto de la familia y otros amigos.</i>	<i>Leyendo, hablando y escribiendo. También oyendo canciones.</i>	<i>En casa y en la escuela.</i>
Inglés [1º ESO, inglés]	<i>En las clases de inglés en la escuela y en la academia; y con una chica inglesa con la que hago intercambios.</i>	<i>Hablando, leyendo y escribiendo.</i>	<i>En la escuela y en la academia.</i>
Francés [1º ESO, francés]	<i>Estoy empezando a hablarlo en las clases de francés.</i>	<i>Hablando y escribiendo (lo intento).</i>	<i>Estoy empezando a aprenderlo en la escuela.</i>





La actividad puede ocupar una sesión completa de clase y, en algunos casos, puede tratarse del primer contacto formal del alumnado con el PEL. También se trata de una actividad que difícilmente puede repetirse en un mismo grupo, puesto que se requiere mucho tiempo para que se produzcan cambios significativos en los datos del alumnado.

Otras consideraciones:

La experimentación de esta tabla ha aportado datos interesantes:

1. La actividad hace emerger en el aula los conocimientos y las habilidades en lenguas no curriculares que posee el alumnado. El grupo descubre así, por ejemplo, que Nekane (estudiante de ESO en Sevilla) entiende euskera porque su madre es vasca, que Andrés (estudiante de Bachillerato en Asturias) habla italiano con su abuela o que María (estudiante de ESO en Murcia) utiliza habitualmente el gallego en su casa, etc. La aparición de estos datos tiene efectos relevantes en el individuo y en el grupo: por una parte, se favorece el conocimiento interpersonal de los miembros de la clase y se cohesionan el grupo; por otra, cambian de algún modo los valores y las representaciones del alumnado respecto a la diversidad (se percibe ésta como algo mucho más cercano y no solo exclusivo de países bilingües; se valora positivamente el hecho de conocer varias lenguas o de conservar el patrimonio lingüístico familiar).
2. La actividad también hace emerger en toda su pureza las concepciones (opiniones, prejuicios, etc.) que tiene el alumnado respecto a las lenguas, con variado grado de fundamento. Así, algún alumno puede considerar que el argentino es una lengua diferente del castellano («porque tienen nombre diferente») o que el español hablado en Catalunya es diferente del que se habla en Andalucía «porque suenan muy diferente y porque yo hablo de manera diferente cuando estoy aquí (en Cornellà) o cuando estoy allá (en Málaga)». En estos casos, el docente puede escuchar las afirmaciones del alumnado y aportar reflexiones y datos que permitan que estos puedan desarrollar nociones más científicas sobre estos puntos: hay casos de lenguas con varias denominaciones (español y castellano; euskera y vasco) y eso no significa que sean idiomas diferentes; se suele hablar de lenguas diferentes cuando sus hablantes no pueden entenderse entre sí y de dialectos cuando las diferencias en el uso de la lengua no dificultan la intercomprensión.
3. Algún alumno puede tener reparos a incluir en su tabla algún idioma que no es habitual en su entorno o que sufre una situación sociolingüística diglósica, de valoración negativa. En estos casos, el docente puede recordar que el PEL es un documento personal del aprendiz y que nadie va a usarlo para hacer nada sin su consentimiento o que la tabla es una descripción neutra, sin valoraciones, de la competencia plurilingüe de cada uno y que dejar de anotar un idioma es una pérdida importante en la misma.
4. La determinación de cuáles son las lenguas del aprendiz no siempre resulta clara. Algunos alumnos no distinguen entre lenguas *que utilizo para comunicarme* y lenguas *que conozco* (algunas palabras, su nombre, etc.). Con el afán de completar las casillas del cuadro, algunos alumnos tienden a incluir en sus lenguas el japonés o el griego, por ejemplo, porque conocen las palabras «sayonara» o «calimera». Un procedimiento para dirigir la tarea hacia las lenguas de comunicación es pedir al aprendiz que haga dos listas: una de lenguas de las que conoce 50 palabras o más y otra de las lenguas de las que conoce solo algunas palabras o el nombre del idioma.





2. ¿Qué sé hacer con mis lenguas, con mis lenguas extranjeras o con mis lenguas ambientales?

¿Para qué?

Este apartado puede cumplir varios objetivos según el propósito con que se trabaje y según la secuencia completa de desarrollo del PEL en el aula. Se puede utilizar como paso para formar al aprendiz en la autoevaluación con descriptores de competencias lingüísticas, para pasar después a completar el apartado *Mi perfil lingüístico* del Pasaporte de lenguas. También se puede utilizar para diagnosticar el nivel de conocimiento previo del alumnado, identificar necesidades y formular y posteriormente reevaluar objetivos de aprendizaje, en el contexto de un PEL que actúa como motor de programación del curso, como herramienta de negociación periódica con el alumnado de sus objetivos de aprendizaje.

Desde otra perspectiva, este apartado se puede utilizar para evaluar las competencias en todas las lenguas y en todas las destrezas, o parcialmente para explorar las habilidades del alumno en una destreza y con una lengua en concreto. Tampoco es despreciable el aprendizaje sobre el uso de los idiomas que supone para el alumno leer y comprender unos descriptores que incluyen conceptos y distinciones esenciales como tipos de texto y contextos de uso, grado de autonomía en el uso lingüístico, estrategias diversas de procesamiento del discurso (planificación, evitación, compensación, etc.), grados diferentes de comprensión (idea principal, detalles, implícitos), etc.

Cabe destacar que el PEL incluye tres grupos de descriptores, dirigidos a ámbitos diferentes:

- *¿Qué sé hacer con mis lenguas?* Son descriptores generales, basados en el cuadro de autoevaluación del Pasaporte de lenguas, adaptados a secundaria y al Estado español. Permiten hacer una descripción global del repertorio lingüístico del sujeto, incluyendo todas las lenguas.
- *¿Qué sé hacer con mis lenguas extranjeras?* Son descriptores más específicos, que abarcan del nivel A1 al C1, elaborados a partir de las escalas del MCER y adaptados al contexto de adolescentes y jóvenes españoles que aprenden y utilizan idiomas extranjeros. Permiten describir de modo más preciso y detallado las competencias lingüísticas del alumnado en los idiomas que aprende y que no se hablan en el entorno donde vive.
- *¿Qué sé hacer con mis lenguas ambientales?* Son descriptores más específicos, que abarcan del nivel B1 al C2, elaborados a partir de las escalas del MCER y adaptados al contexto de adolescentes y jóvenes españoles que estudian y utilizan las lenguas que están presentes en su entorno. Permiten describir de modo más preciso y detallado las competencias lingüísticas del alumnado en los idiomas que se hablan en el entorno donde vive (casa, escuela, comunidad, etc.; ver apartados 1.2. y 3.1.1. –¿Qué lenguas incluye? para unos comentarios más detallados sobre las lenguas incluidas en el PEL y las nociones *ambiental / extranjera*.)

En general, los tres grupos de descriptores adaptan el cuadro de autoevaluación y las escalas del MCER al entorno educativo del alumnado español de secundaria. En lo formal, se han sustituido algunas expresiones técnicas por formulaciones más sencillas, buscando siempre la claridad expositiva; en lo conceptual, se han añadido o sustituido algunos elementos culturales (uso de tecnologías de la información y comunicación, más referencias a las relaciones con amistades, tipos de texto y temas, etc.) para acercarlos al alumnado español.

La elección de los descriptores que se usan en cada momento depende así de los objetivos que se persigan (ver apartado 3.2. *Propósitos y enfoques*). En con-





junto, este apartado constituye uno de los componentes más importantes del PEL, tanto por el valor formativo que aporta como por la similitud que tiene con el apartado *Mi perfil lingüístico* del Pasaporte.

¿Cómo?

En líneas generales, la tarea de responder a los cuadros de autoevaluación exige una importante tarea previa de formación del aprendiz, como se justifica más adelante. Algunas de las actividades que pueden facilitar esta tarea son:

- La lectura comprensiva y detallada de cada grupo de descriptores, entre docente y alumnado, para negociar su interpretación y significado. En pequeños grupos, el alumnado puede leer, oralizar y parafrasear cada descriptor antes de compartir su interpretación con el grupo y el docente.
- La práctica simulada en el aula de distintas situaciones de comunicación, equivalentes a las incluidas en los descriptores, para poder valorar a continuación si el aprendiz es capaz o no de desarrollarlas; la actividad nº 3 de los materiales complementarios (*¿Qué puedo hacer?*) describe con detalle algunos procedimientos de aula para ayudar a completar estos cuadros.
- El análisis de las producciones del aprendiz (escritos y grabaciones orales) guardadas en el Dossier. En pequeños grupos, el alumnado puede observar un determinado tipo de producción (por ejemplo, redacciones escritas) y comprobar si en ellas se cumplen las conductas que figuran en los descriptores.

Por otra parte, los procedimientos prácticos de anotación de estos cuadros son diversos y cada uno tiene sus ventajas e inconvenientes (ver *¿Cómo se pueden utilizar las tablas?*, apartado 3.3.): se pueden anotar varios idiomas en una misma tabla, como en el primer ejemplo, o solo uno, como en el segundo (que especifica que se completa la tabla para el *inglés* y añade las fechas en que se realizó la autoevaluación); se puede marcar con un tachado simple de la casilla o se pueden establecer tres grados diferentes de consecución (inicial, parcial y plena) del descriptor en cuestión, como en el segundo ejemplo. Finalmente, las tres columnas de las tablas también se pueden usar de varios modos: para distinguir la autoevaluación (*Yo*), la heteroevaluación (*Otros, mis compañeros*) y las *Metas*, como en el primer ejemplo, o para anotar autoevaluaciones en diferentes fechas, como en la segunda.

Escuchar:

		<i>Yo</i>	<i>Otros</i>	<i>Metas</i>
A1	Reconozco palabras y expresiones corrientes y básicas (de información personal o familiar, de mi entorno), si las personas hablan claro y despacio.	<i>E₁</i>	<i>Ca</i>	
		<i>In</i>	<i>F₁</i>	
A2	Comprendo palabras y expresiones corrientes sobre temas generales (información personal, amistades, residencia, escuela, comercio, tiempo libre).	<i>E₁</i>	<i>Ca</i>	
		<i>In</i>	<i>F₁</i>	
B1	Comprendo las ideas principales de mensajes sobre temas corrientes, si se habla con claridad; comprendo la idea principal de muchos programas de radio o televisión, sobre temas actuales o de interés personal.	<i>E₁</i>	<i>Ca</i>	
		<i>In</i>		<i>F₁</i>
B2	Comprendo la mayor parte de lo que oigo en discursos y conferencias sobre temas conocidos, en los programas de noticias de televisión y en las películas que veo, siempre que no haya acentos muy diferentes.	<i>E₁</i>	<i>Ca</i>	
				<i>In</i>





Escuchar: Inglés		Yo 12/10		Yo 23/5		Com.	
A1	Reconozco palabras y expresiones corrientes y básicas (de información personal o familiar, de mi entorno), si las personas hablan claro y despacio.					✓	
A2	Comprendo palabras y expresiones corrientes sobre temas generales (información personal, amistades, residencia, escuela, comercio, tiempo libre).					NO	
B1	Comprendo las ideas principales de mensajes sobre temas corrientes, si se habla con claridad; comprendo la idea principal de muchos programas de radio o televisión, sobre temas actuales o de interés personal.						
B2	Comprendo la mayor parte de lo que oigo en discursos y conferencias sobre temas conocidos, en los programas de noticias de televisión y en las películas que veo, siempre que no haya acentos muy diferentes.						

Comentamos dos detalles importantes de los ejemplos anteriores. Por un lado, la columna *Metas* del primer ejemplo muestra cómo los cuadros de descriptores de capacidades pueden usarse para formular objetivos y planes de aprendizaje (relacionando estos cuadros con la sección *¿Mis planes de aprendizaje?*, también de la *Biografía*). La anotación *Fr* en el descriptor B1 y la de *In* en el descriptor B2 indican que el aprendiz se plantea realizar dicha conducta de comprensión auditiva en francés e inglés respectivamente.

Por otro lado, el segundo cuadro aporta un buen ejemplo del uso didáctico de las columnas para validar la autoevaluación. Podemos observar que el titular de este Portfolio se autoevaluó como capaz de cumplir el descriptor A2 (en la columna *Yo*, 23/5), pero que el compañero que tenía que validar su decisión no está de acuerdo (columna *Com.* de compañero). En este caso, el aprendiz y su heteroevaluador deberían comentar sus evaluaciones hasta llegar a un acuerdo; en el caso de que esto no fuera posible, un evaluador más cualificado como el docente podría ofrecer una tercera opinión.

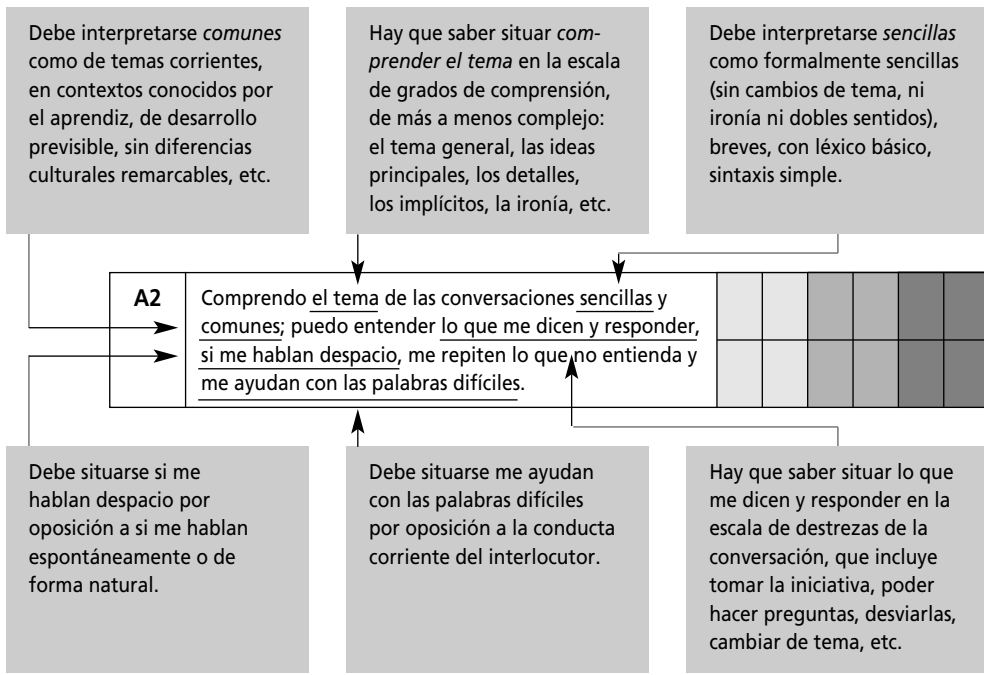
Otras consideraciones:

La experimentación también aporta datos relevantes respecto a este apartado:

1. La tarea no está exenta de dificultades relevantes. Aunque los descriptores sean específicos y comprensibles y aunque el alumnado conozca todas las palabras que se utilizan en ellos, no siempre el aprendiz interpreta el significado con los matices y precisiones que infiere el docente –o los técnicos que han elaborado los descriptores. Podemos constatarlo en el ejemplo de la pág. 24.

Para poder utilizar convenientemente este descriptor y para poder autoevaluarse con cierta fiabilidad, el aprendiz ha de poder inferir de los términos subrayados las interpretaciones de las cajas coloreadas; solo de esta manera está en condiciones de poder interpretar el descriptor en el mismo sentido que lo hacen los expertos. En consecuencia, la actividad de autoevaluación con los descriptores debe abordarse de modo paulatino, dedicando tiempo a nego-





ciar con el aprendiz el significado de los diversos descriptores y comprobando su aplicación en diversas tareas de autoevaluación y heteroevaluación.

- En estas tareas de autoevaluación, el alumnado tiende a infravalorarse en las lenguas extranjeras (predomina la idea de que no saben hacer nada o muy poco) y a sobrevalorarse en sus lenguas ambientales (predomina la idea de que son capaces de hacerlo todo). En estos casos, el docente puede poner el énfasis en las funciones más simples que los alumnos son capaces de hacer con un idioma extranjero, aunque lleven poco tiempo estudiándolo (como saludar, despedirse, comprender carteles, fragmentos de canciones, etc.), y en las tareas más complejas que se pueden desarrollar en lengua materna, que implican capacidades lingüísticas muy exigentes que el alumnado no domina. Por ejemplo, una profesora experimentadora recurrió a un profesor de filosofía para que diera una breve charla especializada a un grupo que sostenía que podía comprender todo tipo de discursos, al nivel C2, en su lengua materna.
- El uso de estos descriptores como herramienta de detección de necesidades y formulación de objetivos de aprendizaje ha mostrado que estos descriptores son útiles para iniciar este tipo de actividad (diagnosticar el nivel de competencia del aprendiz, formarlo en los conceptos sutiles que manejan los descriptores), pero que en la formulación de objetivos se requieren descriptores más concretos y adaptados cuidadosa y minuciosamente al nivel de cada aprendiz y grupo, y a sus intereses de aprendizaje (tipo de texto, tema, contexto social, etc.). Por esta razón, resulta muy difícil formular descriptores útiles para un mismo nivel o ciclo y acaba siendo más rentable o eficaz que cada equipo docente elabore o adapte los descriptores a su contexto educativo. Las especificaciones de autoevaluación DIALANG, incluidas en el MCER, como el proyecto *Bergen-Cando Project* aportan modelos de descriptores para adaptar al aula.

3. ¿Cómo hablan otras personas mis lenguas?

¿Para qué?

El objetivo de este apartado es fomentar actitudes positivas y respetuosas hacia la diversidad intralingüística: hacia las variedades geográficas, generacionales y sociales (dialectos), hacia la variedad personal (idiolectos) y hacia el habla de las





personas de lengua materna diferente, que pueden tener acento y usos lingüísticos alejados de la norma estándar. La toma de conciencia sobre las diversas maneras de hablar una misma lengua debe dirigirse hacia dos propósitos:

1. Fomentar actitudes generales de respeto hacia todas las modalidades de una lengua; sustituir los prejuicios de que hay dialectos *buenos* y *malos* o *bonitos* y *feos* por actitudes de respeto y de reconocimiento de la diversidad; fomentar la idea de que todos los hablantes utilizan un determinado dialecto de cada lengua y que las valoraciones sobre cada modalidad son exclusivamente socioculturales.
2. Enseñar al aprendiz a «interpretar» estas diferencias, a apreciar el esfuerzo que hace un extranjero que habla nuestro idioma y a ayudarlo a mejorar, o a saber inferir información sobre la persona que usa la lengua (sexo, edad, origen geográfico, nivel sociocultural, lengua materna, etc.) según su variedad dialectal.

¿Cómo?

El docente puede presentar ejemplos variados de personas que hablan las lenguas del alumnado con diferentes variedades dialectales: pueden ser personas del entorno inmediato o personajes populares de televisión (famosos, cantantes, entrenadores de fútbol, etc.). Se pueden escuchar grabaciones audio o vídeo de fragmentos de discurso en los que se puedan apreciar las particularidades fonéticas, entonativas o léxicas más evidentes, aunque es importante no cargar la tarea con información dialectológica sobre variantes y características. La tarea del aprendiz puede consistir en responder a preguntas como: *¿qué sé de la persona que estoy escuchando?, ¿es hombre o mujer, joven o anciano?, ¿de dónde es?, ¿habla como tú y yo?, ¿qué pienso de su forma de hablar?*

A continuación, el alumnado en pequeños grupos puede elaborar una lista de personas conocidas que hablen sus lenguas de modo particular, antes de ponerla en común y de rellenar individualmente el cuadro. El debate puede dirigirse hacia el reconocimiento de las diferencias y su valoración positiva. Ejemplo:

Persona	Lengua	Características
Sebastián [1º ESO, francés]	Español de Argentina	Tiene expresiones como « <i>yo</i> », y « <i>vos</i> » en lugar de « <i>tú</i> ». También dice « <i>boludo</i> ».
Antonia	Español de Andalucía	Se come muchas consonantes. Es muy chistosa.
Itzi	Español con acento vasco.	Entonación especial. Dice palabras curiosas: <i>chicarrón</i> , etc.
Li	Español hablado por chinos.	Confunde las <i>erres</i> por las <i>eles</i> .
Mi padre [1º ESO, francés]	Español andaluz	Con nosotros, sus hijos y conocidos de Galicia, habla bien, pero con mis abuelos, no.
Una compañera [2º ESO, inglés]	Español (Colombia)	En vez de llamarnos vosotros nos llama ustedes.
Mi prima de Toulouse	Español con acento francés.	Solo habla español con su madre, que emigró después de la guerra. Hace todas las <i>erres</i> como en francés.





En la antepenúltima casilla de la primera fila (*Mi padre*), podemos detectar un ejemplo de cómo el aprendiz asocia «hablar bien» con la variedad del español hablada en Galicia o con la más estándar, y «hablar mal» con una variedad no estándar o diferente de la propia (al hablar «con mis abuelos»). El comentario del docente puede dirigirse hacia la constatación de que es habitual hablar de modo dialectal con la familia y que no hay dialectos «buenos o malos».

Otras consideraciones:

Este apartado se centra primordialmente en las lenguas habladas en España, aunque también se pueda aplicar a otras lenguas europeas: por ejemplo, el inglés (británico, norteamericano o australiano) o el francés (de Francia o de Québec). Como otros idiomas, el castellano, el catalán, el euskera y el gallego presentan importantes variaciones dialectales, que despiertan valoraciones y actitudes no siempre suficientemente respetuosas entre sus hablantes. También es posible encontrar actitudes críticas y poco comprensivas hacia la forma de hablar estas lenguas que tienen los extranjeros, criticando su escasa corrección o fluidez y olvidando el esfuerzo que está haciendo el interesado. Este apartado puede favorecer una mayor comprensión y tolerancia de esta diversidad.

Otras lenguas

Este apartado incluye solo el cuadro *¿Qué otras lenguas se hablan a mi alrededor?* y se centra en las lenguas que están de algún modo presentes en la comunidad o el entorno del aprendiz (escuela, barrio, pueblo o ciudad, estado), sin ser idiomas de comunicación para él o ella: las lenguas que aportan los inmigrantes o sus hijos, las que hablan los turistas, estudiantes de intercambio y visitantes, o las que aparecen en los medios de comunicación (televisión, radio, cine).

¿Para qué?

El propósito fundamental del apartado es identificar las lenguas que no son del aprendiz (que no las utiliza o aprende), aunque estén presentes en su entorno, para que pueda reconocer y aceptar la diversidad lingüística y cultural. Además, según cuáles sean las lenguas identificadas y el contexto, se puede promover otro tipo de objetivos sociolingüísticos. Así, en entornos con presencia de inmigración, este apartado puede favorecer la atención y la comprensión de este fenómeno –muy reciente en algunas localidades españolas. En general, el reconocimiento de otras lenguas también permite fomentar el interés por su conocimiento y aprendizaje.

¿Cómo?

El alumnado puede hacer un torbellino de ideas en pequeño grupo para elaborar un listado de lenguas que «han escuchado varias veces» en su entorno. Después de la puesta en común, cada aprendiz puede completar el cuadro correspondiente.

Este apartado puede ocupar una clase y se puede ampliar con tareas complementarias. Las actividades de *Materiales complementarios* número 5 (*¿Cómo se pronuncia y qué significa?*), 6 (*Curiosidades lingüísticas*) y 7 (*Busca a alguien que...*, adaptando las preguntas a este tema) permiten profundizar más en este apartado. Otras pequeñas tareas posibles para despertar la curiosidad en otras lenguas son: *¿Cómo se cuenta del 1 al 10 en esta lengua?*, *¿cómo se saluda y despide uno?*, *¿cómo se dan los buenos días?*





Lengua: <i>meico</i>
¿Quién la habla? <i>La familia del S. 1º, el matrimonio joven con esa niña de rizos dorados</i>
¿Dónde la oigo? <i>En la escalera y el ascensor, cuando hablan a la niña</i>
¿Qué sé de ella? <i>Suena muy raro. Me gustaría saber algo y poder saludar a la niña</i>

Lengua: <i>euskera</i>
¿Quién la habla? <i>Josune, mi mejor amiga, que conoció aquí en Madrid. Habla y escribe euskera</i>
¿Dónde la oigo? <i>Cuando voy a su casa y ella habla con su madre y sus hermanos. Me encanta escucharles hablar</i>
¿Qué sé de ella? <i>Muchas veces Josune escribe K en vez de C porque en euskera no existe la letra C</i>

Mi manera de aprender

Este apartado se centra en la formación del aprendiz de idiomas. Entre los objetivos didácticos destacan la toma de conciencia sobre los procesos de aprendizaje, el incremento del control metacognitivo sobre los mismos, la ampliación de las estrategias de aprendizaje para cada destreza o la reflexión sobre las situaciones informales de aprendizaje, fuera del centro. Esta reflexión culmina posteriormente con el apartado siguiente, *Mis planes de aprendizaje*, que proyectan la reflexión hacia el futuro.

La orientación metodológica que subyace a este apartado es que el aprendiz más eficaz y feliz, el que aprende más y de manera más satisfactoria, es el más responsable, el que tiene mayor conciencia sobre su estilo de aprendizaje, el que es capaz de identificar sus necesidades y formular sus objetivos de aprendizaje o de elegir y planificar las actividades didácticas más idóneas para conseguirlos. Otro principio relevante para este apartado es la necesidad de preparar y educar al alumno para ser un aprendiz de lenguas a lo largo de toda la vida, en contextos formales o informales, puesto que constantemente estamos mejorando nuestras competencias lingüísticas en las diversas lenguas y no siempre vamos a poder hacerlo en un aula con un docente.

Este apartado incluye tres tablas:

1. *¿Cómo aprendo?* A partir de la comparación con algunos modelos y entre los propios compañeros de clase, el aprendiz explora sus estrategias de aprendizaje.
2. *¿Qué he aprendido y qué me ayudó a aprenderlo?* A partir del recuerdo y el análisis de una situación de aprendizaje vivida anteriormente, el alumnado reflexiona sobre su estilo y sus estrategias de aprendizaje.
3. *¿Qué hago para aprender fuera de clase?* Pone énfasis en las situaciones informales de aprendizaje de lenguas para tomar conciencia de las propias estrategias.

En conjunto, se trata de otro componente fundamental del Portfolio, juntamente con los descriptores de capacidades lingüísticas para la autoevaluación.





Pero también es cierto que la experimentación en contextos reales ha mostrado que la capacidad de autoanálisis y de reflexión del alumnado de secundaria sobre estas cuestiones es limitada. Muchos aprendices pueden verbalizar alguno de sus comportamientos, pero se cansan pronto de este tipo de actividad y no siempre aprecian el interés formativo que pueda tener. Por este motivo, parece recomendable desarrollar este componente del PEL paso a paso, a lo largo del curso, con breves y periódicas tareas de análisis y reflexión, incrustadas al final de otras actividades de uso real de la lengua, que puedan ofrecer contextos más concretos de reflexión.

1. ¿Cómo aprendo?

¿Para qué?

El propósito de la actividad es tomar conciencia de las estrategias psicolingüísticas que utiliza el alumnado para comprender y producir discursos orales y escritos. El aprendiz verbaliza y compara con sus compañeros cómo escucha y comprende discursos, cómo consigue participar activamente en conversaciones, cómo prepara y realiza breves parlamentos en público o qué estrategias utiliza para comprender y producir textos escritos. El hecho de escuchar cómo se comportan los compañeros en los mismos contextos permite ampliar el abanico de estrategias además de tomar conciencia de las propias.

¿Cómo?

Primero, el aprendiz lee e interpreta en pequeño grupo los dibujos del Portfolio que representan aprendices en situación de desarrollar las cinco destrezas. En pequeño grupo, se pueden comparar las estrategias del personaje con las de cada uno y se puede realizar incluso un torbellino de ideas sobre «recursos» o «trucos» para comprender, conversar, etc. A continuación, se ponen en común las listas con el grupo clase y, para terminar, cada aprendiz completa el cuadro de su Portfolio con las respuestas personales.

Se puede realizar la actividad trabajando con todas las destrezas al mismo tiempo, o bien se puede focalizar en cada destreza por separado. Esta segunda opción se puede combinar con actividades previas de práctica de la destreza en cuestión y permite explorar más a fondo los comportamientos del alumnado.

He aquí algunos ejemplos:



ESCUCCHAR:

Yo	<i>escucho con atención y voy traduciendo como puedo y miro los gestos que hace la profesora.</i>
	<i>[1º ESO, francés]</i>
Yo	<i>I catch the main idea but not all details. If the speaker speaks loudly, slowly and uses not specific vocabulary. I catch more details.</i>
	<i>[2º bachillerato]</i>
Yo	<i>intento comprender todo y cuando lo comprendo ahí sí que me doy por satisfecha, si no entiendo algo voy enlazando las palabras y al final sale solo.</i>
	<i>[1º ESO, francés]</i>





LEER:



Yo *me fijo en los esquemas y los dibujos.*

Yo *busco las partes importantes del texto: el título, los inicios de párrafo, las letras más grandes o destacadas.*

Yo

CONVERSAR:



Yo *utilizo los gestos de las manos para explicarme; si no entiendo algo pongo cara de sorpresa y digo 'Pardon?'*

Yo *je préfère parler qu' écrire en français. L'orthographe est très difficile.*

Yo

HABLAR:



Yo *creo que en castellano y en gallego es más fácil hablar que escribir y las lenguas extranjeras me es más difícil porque lo tengo que pensar. [1º ESO, francés]*

Yo *I need to improve my pronunciation. I don't like to speak to other people so I feel nervous and I don't worry especially about making grammar mistakes. [2º Bachillerato]*

Yo





ESCRIBIR:



Yo ... *Hago varios borrados y esquemas y consulto bastante el diccionario y pido a los compañeros que me ayuden en lo que no sé.*

Yo ... *Necesito mucho tiempo y descansar de vez en cuando. Utilizo bastante el diccionario.*

Yo

.....

.....

.....

En la medida en que el alumnado sea capaz de tomar conciencia de sus procesos cognitivos, se puede profundizar en este apartado explorando la conducta realizada en tareas más específicas dentro de cada destreza. Por ejemplo, con la destreza de escribir: *¿qué hago para tomar conciencia del lector de mi texto?, ¿cómo consigo ideas para escribir?, ¿qué hago cuando me quedo en blanco?, ¿cómo organizo mis ideas?, ¿cómo reviso la ortografía?*; con la destreza de conversar: *¿qué hago cuando mi interlocutor habla muy rápido?, ¿qué hago cuando no entiendo algo?, ¿qué hago cuando no recuerdo una palabra que necesito para decir algo?*, etc. Aquí puede ser útil disponer de un listado exhaustivo de estrategias de aprendizaje para cada destreza, que se pueden consultar en los manuales al uso.

El análisis de algunos de los documentos guardados en el Dossier puede ser otro procedimiento de exploración de las estrategias de aprendizaje del alumno. Al escucharse en una grabación audio o al verse en un vídeo, el aprendiz puede darse cuenta de algunos de los comportamientos que mantiene en la conversación oral. Del mismo modo, el análisis de las producciones intermedias durante el proceso de composición de un escrito (borradores, correcciones, etc.), permite analizar los procesos cognitivos que ha realizado el aprendiz.

Algunas actividades propuestas como *Materiales complementarios* tienen propósitos afines a este apartado. La tarea nº 8 (*¿Has aprendido algún idioma anteriormente?*) puede introducir la reflexión sobre las estrategias de aprendizaje y la nº 17 (*Diario de aprendizaje*) ofrece una práctica continuada para integrar la reflexión a lo largo del curso escolar. La tarea nº 9 (*El texto (in)comprensible*) es un ejemplo, centrado en la comprensión lectora, del tipo de ejercicios de análisis que permiten descubrir los procesos de comprensión y aprendizaje que desarrollamos al usar el lenguaje.

2. ¿Qué he aprendido y qué me ayudó a aprenderlo?

¿Para qué?

El propósito de esta actividad es el mismo que en el apartado anterior (tomar conciencia de las estrategias de comprensión, producción y aprendizaje), pero centrando el foco de interés en otras perspectivas: en lugar de comparar el comportamiento entre sujetos o entre los estilos de aprendizaje de cada uno, explora las experiencias de aprendizaje personales vividas en el pasado, y en lu-





gar de centrarse en las cinco destrezas comunicativas o en tareas cognitivas específicas dentro de cada destreza, lo hace en elementos lingüísticos concretos (palabras, estructuras, etc.). La idea de fondo es aprender de la historia de aprendizaje de cada uno: incrementar la conciencia sobre lo que uno ya ha aprendido y sobre la manera como lo hizo (condiciones, circunstancias, etc.).

¿Cómo?

El docente puede presentar la tarea con la explicación oral de ejemplos variados de aprendizajes lingüísticos realizados por sujetos diferentes, eligiendo siempre las situaciones que puedan ser más próximas al alumnado por el contexto y el tema. En grupos pequeños, el alumnado puede rellenar conjuntamente un primer borrador de la tabla, con las aportaciones de todos los miembros. Posteriormente se pueden intentar clasificar los datos por grupos: por idiomas diferentes, por contextos (en clase y fuera de clase) o por elementos lingüísticos (palabras, estructuras sintácticas, etc.). Después de la puesta en común en clase, cada aprendiz puede completar el cuadro de su Portfolio con sus respuestas personales.

¿Qué he aprendido?	¿Qué me ayudó a aprenderlo? ¿Cómo lo aprendí?
<i>Cool</i> [4º ESO, inglés]	<i>In a chat. All the people said this word. Is important because is a colloquial word..</i>
<i>What a pity</i> [4º ESO, inglés]	<i>At school. If somebody say a bad notice, you should say: "What a pity" ..</i>
<i>Oh my God</i> [4º ESO, inglés]	<i>In a TV serie. Because somebody can tell you bad news (or good).</i>
<i>Cut it out! Will you?</i> [2º BACH, inglés]	<i>English teacher says that ALWAYS !!!! To know when you have to be quiet.</i>
<i>Commodities</i> [2º BACH, inglés]	<i>In a shop. It's a false friend that means "productos" and not "comodidades".</i>
<i>Withdrawal symptome</i> [2º BACH, inglés]	<i>When I was doing Treball de recerca [Trabajo de investigación, en catalán, una materia del curriculum escolar]. I saw it in a magazine. It's related with drugs, with real life.</i>
<i>Cochonnerie</i> [1º ESO, francés]	<i>La aprendí en clase de francés, porque así es mi cuaderno</i>
...	

Como podemos ver en los ejemplos, las palabras son las unidades que el alumnado recuerda más fácilmente, pero la tarea también puede incluir estructuras sintácticas o enunciados y actos de habla completos. Por otra parte, también es interesante plantear al alumnado reflexiones sobre las circunstancias y las razones por las que se produjo el aprendizaje, para extraer conclusiones sobre el estilo de aprendizaje personal, como en estos ejemplos:





¿Qué he aprendido?	¿Por qué?
<i>Aprendí la estructura If I were a... para expresar deseos o hipótesis, con la canción que empieza con If I were a richman... creo que del Violinista en el tejado.</i>	<i>Porque me gustan las canciones. Con la música, es fácil recordar la letra y aprender las estructuras.</i>
<i>Aprendí a decir Dört say (cuatro tes) en turco, cuando fui a Turquía de viaje, y no me entendían en inglés. Busqué las palabras en el diccionario y luego fue fácil recordarlas, cuando las usaba cada día.</i>	<i>Porque lo necesitaba. Es muy importante aprender cosas útiles, lo que necesitas en el día a día. Si utilizas las palabras cada día aprender sin darte cuenta...</i>

Estas reflexiones pueden incorporarse al Portfolio en hojas complementarias.

3. ¿Qué hago para aprender fuera de clase?

¿Para qué?

El propósito de este apartado es fomentar las situaciones informales y naturales de aprendizaje de idiomas, fuera del entorno escolar. La tabla que debe rellenar el alumno sugiere diferentes formas de incrementar las prácticas de uso de la lengua fuera del aula y le anima a reflexionar sobre lo que hace y lo que le gustaría hacer.

Muchos aprendices relacionan la adquisición de idiomas exclusivamente con los contextos y las prácticas más formales de aprendizaje (clases, libros de texto, ejercicios preparados), sea porque carecen en su entorno inmediato de oportunidades auténticas para usar el idioma objeto de aprendizaje, o porque no conciben que esas situaciones tengan potencial de aprendizaje. En algunos casos su concepción de «aprender un idioma» puede reducirse al estudio formal, a la memorización de unidades lingüísticas o a la resolución de ejercicios. Así, este apartado se propone también enriquecer estas representaciones mostrando cómo el uso de la lengua en contextos informales también genera aprendizaje y conecta con la enseñanza más formal.

¿Cómo?

Como en anteriores apartados, el aprendiz puede leer y comentar con sus compañeros, en pequeño grupo, los ejemplos que incorpora la tabla, debatir las propuestas que le parecen más interesantes, añadir ejemplos más personales, ponerlos en común con el grupo y, finalmente, rellenar individualmente la tabla correspondiente del Portfolio individual. Ejemplo en pág 33.

El ejemplo utiliza las dos columnas para marcar la distinción entre lo que hago y lo que *me gustaría* hacer, para animar al aprendiz a incrementar sus contactos con la lengua objeto de aprendizaje, y también utiliza las iniciales (*In* por inglés, *Fr* por francés, *Ca* por catalán y *Es* por español) para marcar los idiomas (ver *¿Cómo se utilizan las tablas?* sobre las diferentes posibilidades de anotar los cuadros). La actividad complementaria nº 10 (*Jugamos a detectives*) permite explorar las diferentes situaciones comunicativas que ofrece un viaje al país donde se habla la lengua objeto de aprendizaje.





Actividades:	Lo hago		Me gustaría	
Me escribo de forma regular con hablantes de otras lenguas.			ln	
			F ₂	
Oigo música y leo las letras de canciones.				
Leo novelas adaptadas.	ln		ln	
			F ₂	
Veo películas y programas de televisión en versión original.	ln		ln	
	F ₂		F ₂	
Hago deberes de la asignatura de lengua.	ln			
	F ₂			
Participo en intercambios o estancias en el país donde se habla la lengua.			ln	
Voy a campamentos lingüísticos de verano.				
Mantengo contactos con otras lenguas a través de internet (email, webs, chats).			ln	
			F ₂	
...I speak with foreign people in the street. I can give directions. [4º ESO, inglés]	ln			
...I read the newspaper. [2º BACH, inglés]	Ca	Es	ln	F ₂
...I write a personal diary. [2º BACH, inglés]	Ca	Es	ln	F ₂
...J'écris des articles pour le "Journal Français" de mon école, sur mes programmes favoris à la TV.	F ₂			

Mis planes de aprendizaje

Este apartado incluye el cuadro *¿Qué quiero saber hacer en cada lengua?*, que representa el cierre de esta sección centrada en la formación del aprendiz. Su propósito general es implicar al aprendiz en las decisiones curriculares sobre qué aprender y cómo hacerlo, de manera que poco a poco pueda ir asumiendo más responsabilidades sobre su propio aprendizaje. Cabe recordar que en la enseñanza secundaria el alumnado, sea por la edad o por la dinámica escolar, acostumbra a despreocuparse de estos aspectos y a delegar íntegramente en el docente la toma de estas decisiones.

¿Para qué?

El propósito de este cuadro es ayudar al aprendiz a formular sus objetivos de aprendizaje (*¿qué quiero aprender a hacer en qué lengua?*), a determinar los





medios más adecuados para conseguirlo (*¿cómo puedo aprenderlo?*) y el esfuerzo que está dispuesto a dedicarles (*¿cuánto tiempo?, ¿dónde?*). Dicho de otro modo, esta tabla constituye una versión simplificada de «contrato de aprendizaje», con el que el aprendiz puede concretar periódicamente sus planes de aprendizaje a corto y medio plazo. El cuadro puede revisarse de vez en cuando, a medida que se van modificando los intereses del alumnado.

El apartado permite poner el énfasis en las necesidades y los intereses reales del alumnado, más allá de los contenidos propios del currículum escolar, además de reflexionar sobre la propia manera de aprender. Al tener que elegir qué medios de aprendizaje quiere utilizar el aprendiz, se pueden aprovechar las reflexiones realizadas previamente sobre los estilos de aprendizaje o sobre las posibilidades de utilizar la lengua fuera de los contextos escolares.

¿Cómo?

El procedimiento para trabajar este cuadro en el aula presenta particularidades relevantes, aunque con relación a otras tablas anteriores no varíe el desarrollo general en el aula: discusión y negociación oral en pequeño grupo, puesta en común con el grupo clase y escritura final en el Portfolio de las respuestas individuales.

De algún modo este simple cuadro supone la síntesis de las reflexiones realizadas en apartados previos. Así, las columnas *¿En qué lengua?* y *¿Qué objetivo?* remiten a la autoevaluación que realiza el aprendiz en los cuadros *¿Qué sé hacer en mis lenguas?* Con los descriptores de estos cuadros, el alumnado puede determinar lo que ya es capaz de hacer en cada idioma y qué se propone aprender a hacer, de manera que los datos anotados en la casilla *¿Qué objetivo?* pueden ser una síntesis de los objetivos marcados o formulados en aquellos cuadros.

De manera parecida, la columna *¿Cómo puedo aprenderlo?* supone un resumen de los datos explorados en la sección *Mi manera de aprender*. El aprendiz puede anotar aquí las actividades preferidas para aprender lenguas, las que tiene posibilidades de poder realizar, etc. Finalmente, la columna *¿Cuánto tiempo...?* supone la formulación de un compromiso personal de dedicación que puede revisarse posteriormente, como el resto de la tabla.

Otra cuestión diferente se refiere a la utilización de esta tabla o 'contrato de aprendizaje' en un plano individual o de grupo clase. Si se utiliza en el plano individual, cada aprendiz puede formular sus objetivos, sus medios y desarrollarlos a su manera. Pero si los datos de la tabla afectan a lo que se quiere hacer en clase y si el grupo organiza la actividad conjuntamente, de modo que todos hacen lo mismo, resulta inevitable que el alumnado tenga que negociar entre sí –con el docente– sus planes comunes de aprendizaje.

Esta negociación de planes entre los miembros de un grupo puede desarrollarse también a partir de este cuadro, utilizando otra dinámica. Primero, cada aprendiz puede completar la tabla con sus objetivos y medios didácticos personales, a partir de las respuestas que dio a las tablas previas. A continuación, los aprendices pueden comparar sus tablas entre sí y negociar una respuesta común, que satisfaga a todos; esta puede escribirse en un póster y colgarse en la pared de clase. Ver un ejemplo de tabla en pág 35.

Las actividades complementarias nº 11 (*Mis planes de aprendizaje*) y 17 (*Diario de aprendizaje*, usada como el ejemplo incluido) pueden ampliar o enriquecer este apartado final de la Biografía.





¿En qué lengua?	¿Qué objetivo?	¿Cómo puedo aprenderlo?	¿Cuánto tiempo voy a dedicarle?
English [2º BACH, inglés]	I would like to learn english idioms.	I can achieve it sending and receiving letters to penpals, and from watching TV..	One or two hours a week...
English [2º BACH, inglés]	I would like to learn about English culture..	I can achieve it reading books and, of course, travelling to the UK.	I'm there all the time.
Français	Améliorer la compréhension orale.	Écouter la musique de Manu Chao en français.	Chez moi, lorsque je travaille.
Français	Lire	Bandes dessinées d'Asterix et Titin.	Chaque semaine avant de me coucher.
Euskera	Hablar con más fluidez	Hablar con mis amigos en euskera.	Cuando salga con ellos.
...			

2.3. Dossier

El propósito principal del Dossier es documentar empíricamente, con trabajos del aprendiz, certificados y otros documentos, las competencias y las experiencias de aprendizaje lingüístico y cultural reseñadas en el *Pasaporte de lenguas* y en la *Biografía lingüística*. En otras palabras, el Dossier desarrolla la función original que ejercen los portafolios, carpetas o dossiers en el mundo laboral, al documentar para los interesados las habilidades de los profesionales (arquitectos, decoradores, etc.) con fotografías y dibujos de las mejores obras que realizaron.

Los objetivos didácticos del Dossier son:

- fomentar el interés por guardar y apreciar las producciones lingüísticas del aprendiz y los documentos relacionados con sus experiencias de aprendizaje;
- ofrecer un espacio organizado en el que guardar dichas producciones, y ofrecer unos índices en los que identificar y ordenar esta documentación;
- ofrecer pautas de análisis sencillas para valorar y analizar los trabajos;
- poner énfasis especial en la documentación relacionada con las experiencias de aprendizaje de aspectos socioculturales;

En lo que respecta a su apariencia, el Dossier consiste en dos bolsas de plástico, en las que el aprendiz puede guardar toda la documentación recogida, y dos tablas que actúan de índice de los mismos (*Índice de trabajos y documentos*). En cada una de las tablas se especifican los datos esenciales de la documenta-





ción recogida: título, lengua, fecha y razón por la que se elige este documento para el Dossier. El hecho de utilizar dos sobres tiene razones prácticas (disponer de espacio suficiente para guardar papeles, disquetes y cintas de audio y vídeo) y educativas (distinguir dos grupos de documentos, con características diferentes): las producciones del aprendiz y los documentos acreditativos de experiencias.

¿Para qué?

El primer propósito de este apartado es fortalecer el interés del aprendiz por la conservación, la ordenación y la apreciación positiva de sus propias producciones lingüísticas y de la documentación diversa relativa a sus experiencias de aprendizaje. Guardar ejemplos de trabajos escritos, de grabaciones orales o de las lecturas realizadas permite tomar más conciencia de las capacidades propias para utilizar cada lengua.

Un segundo propósito consiste en ofrecer material que permita responder con más facilidad y conocimiento las tablas y cuestionarios del Pasaporte y de la Biografía. El material archivado en el Dossier, en la medida en que sea amplio y representativo de la actividad lingüística del aprendiz, puede mostrar las capacidades y los estilos de uso de la lengua y su aprendizaje.

Por ejemplo, el análisis de una grabación de conversaciones orales en clase puede mostrar si un aprendiz es capaz o no de formular preguntas con fluidez en diálogos improvisados; las respuestas dadas en un ejercicio de comprensión lectora de columnas de opinión en un periódico, puede dar datos sobre si el aprendiz es capaz o no de comprender los implícitos de un escrito, y la observación de los trabajos realizados de expresión escrita puede responder a la pregunta de si un aprendiz elabora esquemas y borradores previos a la versión final de un escrito o a la de si corrige con detalle sus textos.

¿Cómo?

El primer paso consiste en buscar y recoger los documentos que puedan ser interesantes y útiles para el Dossier. El tipo de documentos que se puede tomar en consideración es muy variado. Esta es una lista aproximativa:

El **primer sobre** está reservado a las producciones lingüísticas del aprendiz:

- *Escritos*: redacciones, ensayos, trabajos, poemas, cuentos, comentarios, diarios, etc. en su versión final y con todas sus producciones intermedias (esquemas, borradores, correcciones, etc.), en formato de papel o electrónico (disquete, CD).
- *Grabaciones audio y vídeo*: de diálogos y conversaciones orales en clase y fuera de clase, de intervenciones o parlamentos breves en actos públicos (fiestas, celebraciones, entrega de premios, etc.), en medios de comunicación locales (radio escolar, televisión local, etc.), en los diversos formatos posibles.
- *Fotocopias y grabaciones* de discursos escritos u orales que el aprendiz haya leído y escuchado y que sean representativos de sus capacidades comprensivas en las destrezas receptivas.
- *Ejercicios* de diverso tipo, realizados en clase o fuera de clase, que sean representativos de las capacidades del alumno en aspectos determinados de las competencias lingüísticas: comprensión lectora, capacidad de análisis y reflexión lingüística, etc.

El **segundo sobre** queda destinado a documentos y recuerdos variados que acrediten experiencias de aprendizaje o que procedan de viajes, visitas y actividades diversas en las que se realizaron aprendizajes lingüísticos y culturales. Es-





tos documentos pueden tener más valor personal o emotivo que acreditativo o representativo de los aprendizajes alcanzados. Entre otros, pueden incluirse:

- *Acreditaciones, diplomas y certificados* de asistencia a cursos de lengua o actividades de aprendizaje, de realización de exámenes, de participación en eventos, etc. (Los documentos con valor acreditativo de competencias lingüísticas se mencionan y describen también en el *Pasaporte de lenguas*.)
- *Agenda personal* para anotar los datos principales (nombre, dirección, email, teléfono, etc.) de las personas con las que podemos practicar cada lengua, de los lugares que hemos visitado y en los que se hablan otras lenguas, de las instituciones de otros países donde hemos tenido experiencias de aprendizaje lingüístico o cultural, etc.
- *Recuerdos* diversos de experiencias de aprendizaje lingüístico y cultural: viajes (billetes de viajes, entradas a museos, diarios de viaje, etc.), cursos e intercambios en el extranjero (programas, impresos de matrícula), etc.

Por supuesto, no es necesario guardar en el Dossier todos los documentos anteriores, ni siquiera ejemplos o muestras de todos los tipos mencionados. Corresponde al aprendiz decidir qué documentos elige guardar y al docente orientarle y ayudarle a hacer esta elección. En cualquier caso, es conveniente realizar alguna actividad previa para buscar, organizar y valorar los trabajos del aprendiz, como la actividad nº 12 (*Mis mejores trabajos*) y 13 (*Antes y después de obtener un certificado*) de los *Materiales Complementarios*.

La selección de material para el Dossier se puede realizar en diferentes momentos del año. Los *documentos y recuerdos* se pueden recoger al inicio de curso o después de los periodos vacacionales, y los trabajos y las grabaciones a lo largo del curso escolar. Es interesante que el Dossier se vaya confeccionando de modo paulatino, para que el aprendiz tenga diferentes oportunidades de revisar el material guardado, de incorporar nuevos documentos y de comprobar los progresos que ha realizado. A medida que se va seleccionando material para el Dossier, el aprendiz puede completar los índices del Dossier (*Índices de trabajos y documentos*).

Finalmente, la fase de análisis del material del Dossier para documentar o completar con más fiabilidad los datos anotados en el Pasaporte y la Biografía se puede desarrollar paralelamente al trabajo con los cuadros y las tablas correspondientes de estas dos secciones del Portfolio, tal como se ha explicado en cada apartado.





¿Cómo se usa?

3

Este capítulo comenta diferentes cuestiones referidas a la utilización del PEL en el aula. Primero se presentan algunas consideraciones generales respecto a la concepción (carácter obligatorio o facultativo, lenguas incluidas, terminología), a la organización (coordinación entre los docentes de lenguas, el tutor lingüístico y las lenguas del PEL) y a la metodología (programación, frecuencia de uso, trabajo individual o cooperativo). A continuación, en el apartado *Propósitos y enfoques*, se ofrecen los esquemas de diferentes formas de organizar el trabajo con el PEL, según el énfasis que quiera ponerse en unos objetivos didácticos o en otros. Finalmente, el apartado *¿Cómo se pueden utilizar las tablas?* detalla varias cuestiones de detalle sobre la manera de utilizar y sacar mayor provecho de los cuadros del PEL.

3.1. Consideraciones generales

Las siguientes consideraciones, formuladas en términos de preguntas y respuestas, destacan diferentes aspectos del enfoque pedagógico y de las posibilidades didácticas que tiene el PEL en el aula.

3.1.1. Sobre la concepción del PEL:

- **¿Es obligatorio?**

Todas las propuestas y disposiciones del Consejo de Europa tienen carácter de recomendación para los estados miembros, de manera que también el *Portfolio europeo de las lenguas* es una propuesta que se hace a todos los europeos que aprenden lenguas, que las enseñan o que colaboran en la elaboración de programas y materiales didácticos, sin ningún carácter normativo u obligatorio. El interés y la fuerza de este proyecto provienen básicamente de su carácter internacional y de los indudables beneficios que puede aportar a los estados europeos y a sus ciudadanos.

El Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte asume también el carácter facultativo de esta propuesta y la concibe, como se menciona en la introducción, como una oportunidad relevante para avanzar en la mejora de la enseñanza de lenguas en el país: en la formación del profesorado y del alumnado, así como también en el desarrollo de materiales y propuestas didácticas más modernas y enlazadas con la investigación científica.

- **¿Qué lenguas incluye?**

Como se menciona en el primer capítulo, la concepción plurilingüe y pluricultural del PEL determina que se incluyan todas las lenguas del aprendiz. Existen varios tipos de argumentos para que esto sea así. Desde un punto de vista psicolingüístico, cada individuo desarrolla su repertorio de capacidades lingüísticas de modo global, integrando todas las experiencias comunicativas y de aprendizaje que experimenta a lo largo de su vida, sin distinción de idiomas o contextos:



«[...] 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, 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 la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan.» MCER (p. 4 de la versión española).

Si bien es cierto, como afirman Schneider y Lenz (2002), que el PEL se ha desarrollado, entre otros propósitos, para fomentar el aprendizaje de segundas lenguas o que los descriptores de capacidades han sido validados también en este contexto, un PEL que solo tuviera en cuenta estos idiomas supondría una amputación importante de la experiencia lingüística de buena parte del alumnado de secundaria. Cabe recordar que cerca del 35% de la población española no tiene el español como lengua materna o vive en comunidades con otra lengua oficial además de la española; el alumnado de estas comunidades bilingües recibe instrucción en ambas lenguas (lengua de la comunidad y castellano), además de la lengua extranjera que corresponda. Tampoco podemos olvidar el volumen importante de alumnos migrantes que utilizan en sus hogares lenguas no europeas diferentes a las citadas hasta ahora. En este contexto, un PEL que solo tuviera en cuenta los idiomas europeos extranjeros que aprende el alumnado sería notablemente parcial.

Desde un punto de vista sociolingüístico, las comunidades históricas del Estado español, que poseen lenguas y culturas diferentes de la castellana, están inmersas en procesos de normalización lingüística de sus lenguas propias. En este contexto, un PEL que solo tuviera en cuenta unos idiomas determinados (los extranjeros o los que no se hablan en el entorno del aprendiz) –con la mejor voluntad de fomentar su aprendizaje– tendría inevitablemente efectos colaterales perniciosos para la valoración social de las lenguas del entorno: el aprendiz y la comunidad en general entenderían que las lenguas no incluidas en el PEL «tienen menos importancia».

Por todos estos motivos, el diseño del PEL de secundaria incluye por defecto todas las lenguas del aprendiz: se ofrecen descriptores para lenguas extranjeras y para lenguas ambientales, los ejemplos incluyen las lenguas habladas en el Estado español, etc. Para organizar esta gran diversidad lingüística con fines pedagógicos, denominamos *ambientales* las lenguas que se usan de manera habitual en el entorno del aprendiz, sea porque son oficiales de la Comunidad y se enseñan en el currículum o porque se hablan en el hogar; una de estas lenguas puede ser la primera o materna del aprendiz y el resto, lenguas que ha aprendido desde pequeño o que está aprendiendo también fuera del centro escolar. Y denominamos *extranjeras* las que no se usan de manera habitual en el entorno del aprendiz, que habitualmente coinciden con los idiomas extranjeros que forman parte del currículum español de secundaria.

Aclarado este punto, la cuestión inmediata que se plantea al docente es la de cómo pueden tenerse en cuenta todas las lenguas del aprendiz en un sistema educativo que compartimenta la enseñanza en asignaturas de idiomas diferentes y que distingue entre profesores de lengua castellana, inglesa o latina: ¿cómo se puede trabajar con un PEL plurilingüe y con las diversas lenguas del aprendiz, en asignaturas y clases centradas en un único idioma? Comentamos esta cuestión en el punto 3.1.2. *Sobre la organización.*





- **¿Por qué decimos *Portfolio* y otros términos?**

Algunas opciones terminológicas usadas en el PEL merecen aclaración. Se ha adoptado el término *portfolio* en vez del más genuino español *portafolio* o de formas más familiares como *carpeta*, porque el primero es la denominación propuesta por el Consejo de Europa. En las denominaciones de las destrezas lingüísticas, preferimos formas sencillas y familiares (*escuchar, leer, hablar, conversar y escribir*) a las más específicas (*comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión oral monologada, interacción oral plurigestionada y expresión o composición escrita*), para facilitar la comprensión del PEL. Sin embargo, esta elección no debe inducir a olvidar el componente esencialmente comunicativo de la destreza: por ejemplo, *leer* es básicamente *comprender* lo escrito y no oralizarlo o repetir por escrito lo que dice un texto; *conversar* es sobre todo interactuar espontáneamente con los interlocutores y no incluye destrezas de escribir diálogos.

- **¿A quién pertenece el PEL?**

En la concepción del proyecto, el PEL pertenece al aprendiz: él o ella lo adquiere, lo rellena personalmente, lo guarda y lo utiliza en los diversos contextos en que resulte útil: en clases presenciales de aprendizaje de lenguas, en situaciones de autoaprendizaje, en viajes e intercambios escolares, etc. Del mismo modo, se lo lleva consigo cuando se producen cambios de centro escolar, cuando realiza estancias en el extranjero, etc. Por esta razón, muchos títulos del PEL empiezan con la expresión «*Mi...*» y las preguntas de muchas tablas están formuladas en 1ª persona.

El propósito último es que el aprendiz pueda utilizar y rellenar el PEL de manera totalmente autónoma, al margen de las experiencias concretas de aprendizaje que tenga y de los centros educativos. Pero el alumnado de secundaria, de 12 hasta 18 años, todavía no ha alcanzado la edad adulta y es conveniente guiarlo en el proceso de aprender a usar el PEL. Desde esta óptica, los docentes de idiomas actúan como dinamizadores del PEL en el aula y como formadores del alumnado en su uso.

La experimentación con alumnado real ha mostrado que los aprendices más jóvenes no siempre conservan el PEL en buen estado o no lo llevan al centro cuando se requiere. Por este motivo, pueden establecerse periodos de «cesión» o «depósito» del PEL del alumnado en clase para poder trabajar con más efectividad.

3.1.2. Sobre la organización:

Como se mencionó en el apartado 3.1.1. (*¿Qué lenguas incluye?*), el hecho de que el PEL incluya todas las lenguas del aprendiz y de que éste desarrolle experiencias de aprendizaje de idiomas diferentes en asignaturas compartimentadas, con profesores también distintos, plantea distintas cuestiones relevantes:

- **¿Trabajar solo o con otros docentes de lenguas?**

De acuerdo con la experimentación llevada a cabo, la mejor opción para implementar el PEL en el aula con carácter plurilingüe es que varios docentes de lenguas diferentes cooperen entre sí. El ejemplo más común sería que los docentes de lengua extranjera y ambiental de un mismo centro y grupo trabajaran conjuntamente el PEL, en las asignaturas correspondientes y en otros espacios comunes posibles (tutorías, sesiones de estudio, etc.). Esta opción subraya el carácter plurilingüe y transversal del PEL y supera el encorsetamiento que sufren muchas materias de secundaria, encerradas dentro del horario y el programa de un currículo preestablecido.

El alumnado descubre la transversalidad del PEL, la conexión entre los aprendi-





zajes lingüísticos realizados en diferentes asignaturas, la correlación entre las diferentes situaciones de aprendizaje lingüístico, etc. Desde un punto de vista práctico, esto exige mucha coordinación entre el profesorado, pero permite que cada docente pueda concentrarse en utilizar el PEL únicamente en el idioma objeto de aprendizaje y que pueda aprovechar la experiencia que el alumnado ha adquirido en las otras clases en que también se ha utilizado el PEL.

Esta opción también está abierta a la colaboración entre docentes de lengua y docentes de otras materias no lingüísticas (matemáticas, biología, filosofía, etc.) que utilizan la lengua como instrumento de aprendizaje. En esta misma línea debe entenderse la propuesta de una *Tutoría lingüística* en el centro, para coordinar los esfuerzos de los docentes que quieran trabajar con el PEL (ver la siguiente pregunta).

Por supuesto, en el caso de que no se pueda cooperar con otros colegas del centro, el docente siempre puede aplicar el PEL en una sola asignatura, sea de lengua extranjera o ambiental. En este caso, resulta fácil y provechoso vincular el PEL con el aprendizaje de la lengua meta de la clase (por ejemplo, *¿qué sé hacer con mis lenguas?*, *Mis planes de aprendizaje*), pero cuesta más fomentar la perspectiva plurilingüe del PEL: integrar el resto de lenguas del aprendizaje en las reflexiones, rellenar el pasaporte con los datos de todos los idiomas y no solo del que se estudia en aquella asignatura, etc. La experimentación mostró que, en estas circunstancias, algunos alumnos se sorprenden de tener que reflexionar sobre todas sus lenguas en clase de un idioma; también mostró que pueden incluso tener la sensación de estar dedicando tiempo a algo que «no toca».

Para terminar con esta cuestión, también debe considerarse que las tres secciones del PEL presentan requerimientos diferentes respecto al plurilingüismo y el pluriculturalismo. El Pasaporte de lenguas y algunos apartados de la Biografía (como *Mis lenguas*) solo tienen sentido desde una perspectiva plurilingüe y pluricultural: el aprendiz debe anotar en ellos los datos relacionados con los diversos idiomas con que se comunica. En cambio, otros apartados de la Biografía (como *¿Qué sé hacer con mis lenguas?* o *Mi manera de aprender*) pueden responderse y usarse en el aula con un solo idioma.

- **¿Qué es la *Tutoría lingüística*?**

La *Tutoría lingüística* surge como una iniciativa para superar las limitaciones que implica aplicar un PEL plurilingüe y transversal en un contexto educativo parcelado por las diferentes asignaturas. La propuesta consiste en que cada centro de secundaria disponga de un docente o de un equipo de docentes que, bajo la denominación de *Tutoría lingüística*, se encargaría de coordinar de manera transversal la introducción del PEL en el centro. Las funciones y actividades que podría desarrollar son muy amplias: fomentar la inclusión explícita del PEL en los objetivos del Proyecto Educativo de Centro que elabora el claustro de docentes; organizar la introducción del PEL en cada nivel educativo, de manera coordinada entre los diferentes docentes de lenguas y en los diversos espacios educativos (asignaturas de idioma, tutorías, estudio, créditos de síntesis, etc.); formar al profesorado en la utilización del PEL; elaborar materiales específicos para adaptar el PEL a las características del alumnado; asesorar directamente al alumnado que de manera individual quiera utilizar el PEL, etc.

- **¿Con qué versión lingüística del PEL trabajo?**

El PEL español de secundaria se ha impreso en las principales lenguas declaradas oficiales por los estatutos de autonomía del Estado), además del inglés y del francés, que son las lenguas oficiales del Consejo de Europa y también las que tienen más tradición de enseñanza en el sistema educativo español. Más adelante se pueden hacer traducciones y versiones del PEL a otras lenguas que puedan ser objeto de aprendizaje en algún contexto particular, de modo que





ningún aprendiz y contexto pueda quedar excluido. En este marco, la pregunta que surge inevitablemente es si resulta más recomendable para el aprendizaje utilizar el PEL en una lengua u otra.

Una primera respuesta a esta pregunta es que no existe una respuesta única o sistemática. La lengua instrumental (oral y escrita) para trabajar con el PEL puede variar según los contextos (idioma o asignatura), según la sección del PEL que se esté trabajando y según el nivel de dominio de cada idioma que posea el alumnado. En términos generales, es recomendable que el aprendiz utilice como idioma instrumental para trabajar con el PEL el que es objetivo de aprendizaje en cada contexto, siempre que haya alcanzado en él un nivel suficiente que lo permita. En caso contrario, se puede utilizar también una versión en lengua materna o ambiental para aclarar dudas.

Así, por ejemplo, el alumnado puede leer los cuadros del PEL en la lengua que es objeto de aprendizaje y, en el caso de que se presenten dudas o expresiones desconocidas, puede recurrir a la versión correspondiente en su lengua materna. Del mismo modo, en una actividad de reflexión dialogada sobre estilos de aprendizaje, el alumnado puede intentar conversar en la lengua objeto de aprendizaje; si resulta difícil poder expresar determinadas ideas o sensaciones con los recursos lingüísticos disponibles en esta lengua, es lícito poder hacerlo en una lengua materna en este contexto (puesto que el objetivo didáctico son los procesos de aprendizaje y no el idioma en cuestión). En este caso, también es posible que el aprendiz formule primero sus ideas en el idioma en que pueda expresarlos y que después, con la ayuda de los compañeros y del docente, pueda aprender a formularlo en la lengua objeto de aprendizaje.

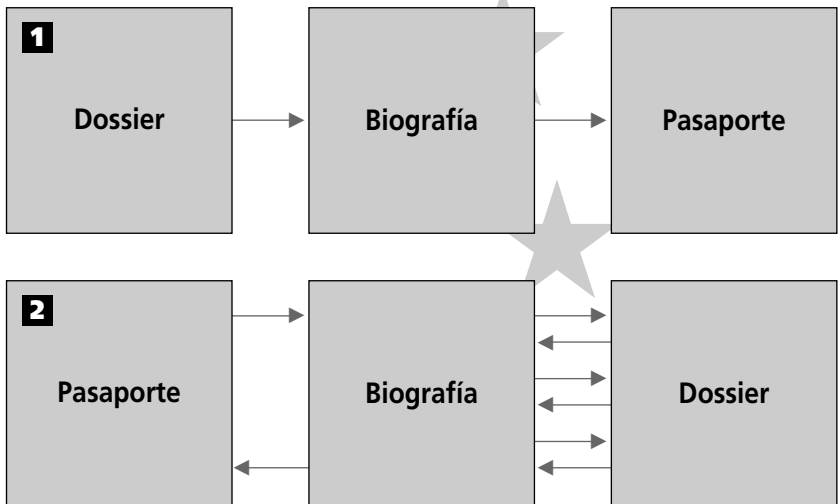
Estos mismos criterios pueden aplicarse a la decisión sobre el idioma que puede usar el docente cuando trabaja con el PEL en clase.

3.1.3. Sobre metodología:

- ¿Por dónde empiezo?, ¿cómo sigo?

No existe una única programación para desarrollar el PEL, sino varias opciones que ponen el énfasis en diferentes objetivos y componentes. La experimentación realizada mostró que cada docente puede seguir diferentes caminos para desarrollar el PEL con grupos diferentes, utilizando cada una de sus secciones de manera distinta.

Respecto a la secuenciación de las tres secciones del PEL, Little y Perclová (2002) distinguen dos enfoques básicos, en su guía para docentes, como muestra el dibujo:





En la primera propuesta, el trabajo del PEL puede iniciarse con la recogida de información del Dossier. El análisis de los documentos recogidos puede iniciar la reflexión lingüística de las cuestiones que incluye la Biografía. Al final, con esta reflexión biográfica completada, se puede pasar a rellenar el Pasaporte.

En la segunda propuesta, el trabajo parte de la identificación de las capacidades y de las necesidades lingüísticas del aprendiz con el Pasaporte, para pasar después a desarrollar los cuadros de la Biografía, conjuntamente con el análisis del Dossier. Al final, la información elaborada con la Biografía y con el Dossier puede remitirse nuevamente al Pasaporte, corrigiendo los datos iniciales.

Respecto a la programación y secuenciación de los diferentes apartados del PEL español de secundaria, ver el siguiente apartado 3.2. (*Propósitos y enfoques*).

• **¿Cuánto tiempo?, ¿con qué frecuencia?, ¿debo hacerlo todo?**

La experimentación realizada mostró que el tiempo que exige cada apartado, cada sección y el PEL completo varía según los sujetos, la clase y las finalidades del docente. La tarea de completar uno de los cuadros de la Biografía, por ejemplo, puede ocupar unos pocos minutos, si solo consiste en anotar datos ya conocidos, o puede ocupar más de una hora si el aprendiz debe primero comprender la instrucción, buscar la información que se requiere, comentarla con sus compañeros y elaborarla reflexivamente antes de anotarla en el cuadro.

Un planteamiento realista, consensuado entre diferentes docentes, sitúa entre 25 y 35 el número de horas necesarias para desarrollar el PEL de secundaria con un grupo de unos 20 alumnos, realizando alguna actividad complementaria. Esta cifra puede aumentar si se trabaja con un alumnado poco experimentado o si se quiere relacionar cada apartado del PEL con diferentes tareas lingüísticas (por ejemplo, en *¿Qué sé hacer con mis lenguas?*). Pero si el grupo de alumnos ya tiene cierta experiencia o si se trabaja cooperativamente con otros docentes, la cifra puede disminuir.

Debe recordarse que el PEL de secundaria abarca un amplio periodo, de los 12 a los 18 años, de 1º de ESO hasta 2º de Bachillerato, de modo que no es necesario concentrar este número de horas en un único curso ni mucho menos en un único trimestre. Estas 25-35 horas pueden desarrollarse a lo largo de todos estos cursos.

No existe tampoco ninguna directriz sobre la frecuencia con la que se puede ir trabajando el PEL. La experimentación realizada mostró ritmos y frecuencias muy variados entre los diversos grupos, a menudo motivados por factores circunstanciales no educativos o por la voluntad de vincular el PEL con la programación del contenido de cada asignatura. Algunos profesores tendían a realizar alguna actividad del PEL cada 15 días, buscando el equilibrio entre una dedicación constante que permita que el alumnado no olvide el PEL y una dedicación dilatada que no ocupe excesivamente el tiempo de la asignatura. (En este sentido, una buena opción para incrementar la dedicación al PEL sin reducir el 'contenido' de la asignatura de lengua es aprovechar las horas de tutoría.)

Por todas las consideraciones que ya hemos realizado, tampoco resulta necesario completar todos los apartados del PEL en un periodo determinado. En un curso académico se puede poner el énfasis en unos aspectos y en el siguiente, en el resto de apartados.

• **¿Es un trabajo individual?**

No, todo lo contrario. Aunque el Portfolio es un documento de propiedad y uso individuales –cada alumno apunta individualmente sus datos en su portfolio–, la forma de trabajarlo en clase debe ser plenamente cooperativa. Antes o después de que cada aprendiz anote los datos en el PEL, es relevante que pueda





comentar (comparar, contrastar, verificar) con sus compañeros las posibles respuestas a cada cuestión. A tal efecto, todas las hojas de la Biografía incluyen en la cabecera un espacio para que el alumno anote su nombre en el caso de que intercambie su hoja con otros compañeros.

3.2. Propósitos y enfoques

Este subapartado presenta diversas programaciones posibles de las secciones y los apartados del PEL, para que el docente pueda establecer la secuencia y el orden de trabajo de los diferentes materiales. Los siguientes esquemas agrupan los cuadros y cuestionarios del PEL por temas y ofrecen diferentes «itinerarios» posibles, según se quiera utilizar el PEL como eje de la programación (3.2.1.), para formular el perfil lingüístico del aprendiz (3.2.2.), para formar al aprendiz (3.2.3.) o para desarrollar la sensibilización hacia la diversidad lingüística (3.2.4.).

3.2.1. Organizar la programación:

Podemos situar el PEL en el eje de la programación del curso y del trabajo periódico en el aula, como instrumento para detectar necesidades, formular objetivos, establecer planes y evaluar su consecución:

	Apartado PEL	Objetivo	Actividades y comentarios
1	Dossier. Mis trabajos escritos y grabaciones audio y vídeo.	Concienciar al aprendiz sobre lo que realmente es capaz de hacer en el idioma.	El aprendiz selecciona el escrito más complejo que compuso, la lectura más compleja que leyó, su intervención oral más importante, etc. Actividad 12.
2	Biografía. ¿Qué sé hacer con mis lenguas?	Concienciar al aprendiz sobre su nivel de dominio de la lengua, por destrezas y según parámetros estándar.	El aprendiz rellena los cuadros de descriptores para lenguas extranjeras o ambientales y para cada destreza, validando sus opiniones con las del docente y de sus compañeros.
3	Biografía. ¿Qué sé hacer con mis lenguas?	Formular los objetivos de aprendizaje de la clase, negociados con el docente.	El aprendiz utiliza una de las columnas de las tablas para formular sus <i>Metas</i> de aprendizaje. En el caso de que los descriptores sean muy generales, los escribe de nuevo él o ella con sus compañeros, dándoles una mayor concreción, y se guardan en una hoja añadida del portfolio, en el mismo apartado.
4	Biografía. Mis planes de aprendizaje.	Formular un «contrato de aprendizaje» entre el aprendiz, el grupo y el docente.	El aprendiz rellena la tabla de «¿Qué quieres saber hacer en cada lengua?», comprometiéndose a realizar determinadas tareas (lecturas, estudio, etc.) en un tiempo determinado.
5	Biografía. ¿Qué sé hacer con mis lenguas?	Evaluar si se han alcanzado o no los objetivos de aprendizaje.	Al finalizar el periodo «contratado» de aprendizaje, el grupo reevalúa nuevamente el listado de <i>Metas</i> para ver si los puede incluir en «lo que puedo hacer». Se revisan los trabajos incluidos en el Dossier.
5	Biografía.	Se reinicia el proceso	

Esta propuesta utiliza el PEL como motor del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los descriptores para lenguas extranjeras y ambientales sirven para detectar las necesidades comunicativas del alumnado, para formular sus objetivos de





aprendizaje o para negociar con el grupo contratos de enseñanza, y finalmente para evaluar el éxito global de la experiencia. Los primeros dos pasos (secuencia 1-2) tienen el objetivo de usar el *Dossier* y la *Biografía lingüística* para hacer el diagnóstico inicial de las destrezas y conocimientos de cada alumno y del grupo clase; se pueden desarrollar al inicio del curso. Los siguientes pasos (3-5) constituyen una secuencia que se desarrollaría cíclicamente tantas veces como unidades didácticas, periodos o ciclos de aprendizaje tenga el curso.

3.2.2. Formular el perfil lingüístico del aprendiz:

Otra función que puede desarrollar el PEL es la de describir el repertorio lingüístico del aprendiz de acuerdo con los niveles y las escalas establecidos por el MCER:

	Apartado PEL	Objetivo	Actividades y comentarios
1	Biografía. Mis lenguas.	Identificar las lenguas propias de cada sujeto, con las que se comunica con personas de su entorno.	El aprendiz rellena la tabla que permite identificar rápidamente sus lenguas, los lugares donde las usa, lo que hace con ellas y dónde y cómo las aprendió. También: Actividades 1 y 14.
2	Dossier. Mis trabajos escritos y grabaciones audio y vídeo.	Concienciar al aprendiz sobre lo que realmente es capaz de hacer con sus lenguas.	El aprendiz selecciona el escrito más complejo que hizo, la lectura más compleja que hizo, su intervención oral más importante, etc. en cada una de sus lenguas. Actividad 12.
3	Biografía. ¿Qué sé hacer con mis lenguas?	Identificar las capacidades en todos los idiomas para cada destreza.	El aprendiz rellena las columnas en cada destreza para todas sus lenguas. Actividad 3.
4	Pasaporte. Mi perfil lingüístico.	Determinar y fijar el nivel de dominio de todos los idiomas según los niveles del MCER.	El aprendiz traslada la información de las tablas de la <i>Biografía lingüística</i> a las tablas globales del <i>Pasaporte de lenguas</i>
5	Dossier.	Concienciar al aprendiz sobre la importancia de los certificados y las acreditaciones que obtuvo.	El aprendiz busca los certificados y los diplomas que tenga en cada una de sus lenguas para valorarlos en clase. Actividad 13.
6	Pasaporte. Mis experiencias lingüísticas y culturales. Certificados y diplomas.	Determinar las experiencias y los certificados más relevantes para todos los idiomas. Completar el <i>Pasaporte de las lenguas</i> .	El aprendiz selecciona sus mejores experiencias culturales, sus certificados y sus exámenes más relevantes. Los incluye en el Dossier y los describe en el Pasaporte, rellenando la tabla correspondiente.

Esta secuencia pone énfasis en la función sumativa o acreditativa del PEL, que permite formular en términos estándar u homologables el repertorio lingüístico del aprendiz. Se desarrolla una sola vez a lo largo del curso, puesto que difícilmente se pueden experimentar progresos significativos en este breve periodo de aprendizaje, que puedan anotarse en el *Pasaporte*.

3.2.3. Formar al aprendiz

Otra función que desarrolla el PEL es la de formar al aprendiz en las diversas cuestiones relacionadas con el aprendizaje de lenguas: los estilos y las técnicas





de aprendizaje, lo que supone usar una lengua y aprenderla, la autonomía del aprendiz (la responsabilidad, el incremento de su grado de conciencia y control sobre su proceso de aprendizaje, etc.).

	Apartado PEL	Objetivo	Actividades y comentarios
1	Biografía. Mi manera de aprender. ¿Cómo aprendo? ¿Qué he aprendido? ¿Qué hago...?	Identificar los estilos personales de aprendizaje, las estrategias, adquirir nuevas estrategias para aprender a aprender idiomas.	El aprendiz escucha y comenta varios ejemplos en el PEL (que se pueden ampliar), rellena las tablas correspondientes y comenta sus respuestas con los compañeros. Reflexiona sobre su forma de escuchar, leer, hablar y escribir, dentro y fuera de clase. También: Actividades 8 y 9.
2	Biografía. Mis lenguas.	Incrementar la conciencia y el control sobre las emociones y las sensaciones que vive el aprendiz.	El aprendiz comenta con 2 o 3 compañeros sus sensaciones de aprendizaje: Actividad 4.
3	Biografía. Mis planes de aprendizaje.	Incrementar el nivel de autoconocimiento y de responsabilidad sobre el aprendizaje dentro y fuera del aula.	El aprendiz revisa los planes de aprendizaje que ha formulado durante el curso, los contrasta con sus compañeros y reflexiona sobre sus hábitos de aprendizaje. Actividad 11.
4	Dossier. Mis trabajos escritos y grabaciones audio y vídeo.	Analizar el tipo de discursos que comprende o produce el aprendiz y reflexionar sobre el aprendizaje que suponen.	El aprendiz analiza los documentos incluidos en el Dossier y responde a preguntas de análisis como: <i>¿con qué persona aprendo más?, ¿en qué viaje o actividad aprendí más?, ¿dónde aprendí mejor?</i> , etc. También: Actividad 12.

Este itinerario pone énfasis en los apartados del Portfolio que sirven para formar al alumno como un aprendiz más autónomo e interesado en las lenguas. El trabajo se puede desarrollar más de una vez a lo largo del curso, si se aportan ejemplos diferentes de «estrategias de aprendizaje» o si se establecen «planes de trabajo» a corto o medio plazo. La formación del aprendiz incluye aspectos que se trabajan específicamente en esta secuencia (toma de conciencia del propio aprendizaje, incremento de la responsabilidad, desarrollo de la capacidad de tomar decisiones personales, etc.) y otros elementos que están más relacionados con el resto del PEL (conocimientos sobre cómo se usa una lengua, sus destrezas básicas, la percepción positiva del plurilingüismo, etc.). Por este motivo, se puede tomar esta secuencia como eje central del trabajo con PEL en el aula y agregar el resto de apartados como complemento de éste.

3.2.4. Desarrollar la sensibilización hacia la diversidad

Una última orientación que puede tomar el PEL en el aula pone énfasis en la diversidad lingüístico-cultural en el entorno inmediato del alumnado o en la comunidad. Ver cuadro en p. 47.

Aunque esta secuencia solo incluya tres puntos, otros apartados del PEL (*Mi perfil lingüístico, Mis lenguas, etc.*) están más o menos relacionados con este enfoque, sobre todo si los alumnos pueden comparar sus perfiles e identidades lingüísticas entre sí y descubrir las diferencias. Por este motivo, también se puede utilizar el PEL con el objetivo prioritario de desarrollar la sensibilización hacia la diversidad lingüística y cultural, en contextos de reciente y masiva migración o





	Apartado PEL	Objetivo	Actividades y comentarios
1	Biografía. Mis lenguas: ¿cómo hablan mis lenguas otras personas?	Tomar conciencia de la diversidad de dialectos y variedades con que se habla cualquier idioma.	El aprendiz rellena la tabla y la comenta con 2 o 3 compañeros.
2	Biografía. Otras lenguas.	Tomar conciencia de la diversidad de lenguas en el entorno inmediato del aprendiz.	El aprendiz realiza las diversas actividades relacionadas con esta sección. Actividad 2, 5, 6 y 7.
3	Pasaporte. Mis experiencias lingüísticas y culturales.	Tomar conciencia de diversidad de experiencias lingüísticas y culturales de las personas.	El alumnado puede leer y analizar en pequeño grupo la información anotada en el cuadro correspondiente para aprender de las experiencias de sus compañeros. La discusión puede partir de preguntas como: <i>¿cuál es la experiencia más divertida?, ¿la más sorprendente?, ¿la más útil?, etc.</i>

de contacto frecuente de lenguas. Este objetivo puede resultar especialmente relevante en aulas en las que convivan diversidad de lenguas, culturas y razas.

Cada uno de estos cuatro cuadros selecciona y ordena los apartados del PEL afines a un tema u objetivo determinado. En la práctica, estas cuatro secuencias se pueden combinar de múltiples formas, empezando por una y terminando por otra o usando una como eje del trabajo con el PEL e insertando las otras como secuencias independientes en momentos determinados del curso escolar. Esta flexibilidad del PEL permite poder utilizarlo de formas muy diferentes según las características del alumnado.

3.3. ¿Cómo se pueden utilizar las tablas?

La mayor parte del Portfolio consiste en cuestionarios y preguntas en forma de cuadros, tablas o parrillas, que el alumno debe rellenar manualmente. Algunos de ellos (por ejemplo, *Mis lenguas*, *Otras lenguas*) son muy dirigidos y permiten solo un tipo de respuesta, pero otros son premeditadamente abiertos para facilitar diversos tipos de respuesta, según el contexto educativo y los propósitos con que se utilice el cuadro. En estos casos corresponde al docente elegir la mejor opción entre las posibles y explicarla al alumno. En esta sección comentamos con detalle las diversas formas de usar las columnas de algunas tablas, las cuatro o seis casillas que tiene cada ítem en algunos cuadros o los procedimientos para anotar una casilla concreta.

Los cuadros que ofrecen más posibilidades de variación son los que incluyen los descriptores de niveles del MCER:

- *¿Qué sé hacer con mis lenguas?* (pág. 5-13), con 3 columnas y 6 casillas para cada descriptor;
- *¿Qué sé hacer con mis lenguas extranjeras?* (pág. 15-23) y *¿Qué sé hacer con mis lenguas ambientales?* (pág. 14-18), con 3 columnas y 4 casillas para cada descriptor, y
- *¿Qué haces para aprender fuera de clase?* (pág. 25-33), con dos columnas y 4 casillas.

La experimentación realizada ha aportado algunos datos relevantes con relación al uso que se puede hacer de los cuadros y a las reacciones que tiene el alumnado. Así, el número de filas, casillas y columnas o el espacio disponible pa-





ra escribir en los cuadros no siempre es el adecuado a los conocimientos del aprendiz o al desarrollo de la actividad en el aula: lógicamente, el aprendiz puede completar los datos que no caben en la casilla correspondiente en una nota a pie de página o en una fotocopia añadida del mismo cuadro. También cabe destacar en algunos casos una tendencia de los aprendices más jóvenes a completar por defecto todas las casillas disponibles de un cuadro, incluso careciendo de datos relevantes para hacer estas anotaciones, siguiendo el impulso o la costumbre de completar los ejercicios de rellenar vacíos o rellenar cuadros.

- **¿Cómo se integra el cuadro en el conjunto de la actividad?**

Los cuadros y las tablas son procedimientos gráficos y eficaces para ordenar la información en una hoja, de modo que son el sistema elegido para registrar la información en el PEL. Pero esto no significa que sean el núcleo o el centro de la actividad del Portfolio: todo lo contrario, la tarea de rellenar las casillas de cada tabla con la información requerida es la conclusión o el cierre de una actividad mucho más amplia y compleja.

El cuadro o la tabla es la excusa para desarrollar en el aula una dinámica de búsqueda, análisis y discusión de información, de modo cooperativo, entre diferentes aprendices. El modelo general de actuación puede ser el siguiente: el alumnado lee e interpreta la tabla para determinar el tema y los datos que se le piden; busca la información con torbellinos de ideas, observando y analizando sus producciones almacenadas en el Dossier, desarrollando otras actividades prácticas en el aula (puede hacerlo cooperativamente con otros compañeros); esta información se anota en un primer 'borrador' de la tabla, que se puede comparar o contrastar con la de otros compañeros y grupos; solo cuando los datos personales ya están maduros o elaborados, se anotan en el PEL de un modo definitivo.

La experimentación realizada sugiere que el volumen de cuadros y tablas puede agotar al aprendiz, que puede tener la sensación de que el PEL consiste básicamente en rellenar cuestionarios. Por este motivo resulta importante acompañar la tarea de completar cada cuadro con diferentes actividades orales y variadas, que permitan reflexionar sobre los datos en cuestión.

- **¿Cómo se usan las distintas columnas?**

De manera general, las columnas permiten responder varias veces a una misma tabla, en momentos diferentes (distinto curso de ESO o Bachillerato, al final de un periodo determinado de clases, etc.), desde ópticas complementarias (lo que sé hacer, lo que me gustaría aprender, etc.) o por autores diferentes (aprendiz, compañero observador, docente, familiar).

En el caso de los descriptores de capacidades lingüísticas, las tres columnas ofrecen mucho juego: una puede utilizarse para la autoevaluación del aprendiz y la siguiente para la validación de dicha evaluación, realizada por un compañero o por el docente, como hemos visto en algún ejemplo de esta guía (pág. 23). También, si se utiliza el Portfolio como instrumento para formular objetivos de aprendizaje y para evaluarlos tiempo después, se pueden utilizar las columnas para formular los *Objetivos* y para realizar su *Evaluación* posterior, como muestra el ejemplo de la pág. 49.

Yo 15/10 se refiere a la fecha de autoevaluación con que el aprendiz rellenó este cuadro para el español como lengua ambiental; *Obj. 13/11* se refiere al momento en que el aprendiz identificó una necesidad de aprendizaje, que se formuló en objetivo didáctico, y *Eva 4/5* identifica la fecha de evaluación de la consecución de este objetivo. Los dos cuadros negros en *Eva* certifican que el aprendiz consiguió los objetivos propuestos en *Obj. 13/11*.





Escribir: Español

		Yo 15/10		Obj. 13/11		Eva 4/5	
C1	Puedo escribir todo tipo de textos propios del aula: trabajos, resúmenes, comentarios. Sé buscar información y dar opiniones y razonamientos personales. Utilizo el vocabulario específico de cada materia.			✓			
	Puedo escribir cartas a instituciones, instancias y solicitudes o similares; conozco la estructura y las expresiones y recursos lingüísticos más habituales de estos escritos.						
	Tengo siempre presente el motivo del escrito y su destinatario para hallar el estilo más adecuado. Puedo formular las ideas y las intenciones de distintas formas: de modo más explícito, más indirecto, con un tono más objetivo o subjetivo, etc.			✓			
	Agrupo los temas y las ideas en párrafos y estructuro los textos convenientemente. Utilizo esquemas y borradores, que reviso para enlazar convenientemente las oraciones con sintaxis compleja y vocabulario rico y variado. Solo se me escapan errores tipográficos.						

En el caso del cuadro *¿Qué hago para aprender fuera de clase?*, la doble columna puede usarse tanto para responder en momentos diferentes como para establecer el contraste entre *lo que hice hasta ahora* y *lo que me gustaría hacer*.

• **¿Cómo se usan las diversas casillas?**

Las 4 ó 6 casillas que incluye cada ítem en muchas tablas sirven básicamente para poder anotar diferentes idiomas en un mismo cuadro, como muestra este ejemplo:

Leer:

		Yo					
A1	Comprendo nombres y palabras corrientes y frases muy sencillas que encuentro en escritos de mi entorno (por ejemplo, en letreros y carteles, en horarios y anuncios por palabras).	E ₁					
		It	F ₂				
A2	Comprendo textos muy breves y sencillos, como prospectos, menús, catálogos o cartas personales breves); sé buscar en ellos la información que me interesa y que es previsible encontrar.	E ₂					
		It	F ₂				
B1	Comprendo la información principal de escritos muy habituales y cotidianos (noticias y anuncios en la prensa, cartas personales, instrucciones de uso); en estos textos comprendo la descripción de acontecimientos y la expresión de sentimientos personales.	E ₁					
		It					

Las iniciales usadas (Es por español o castellano; It por italiano, etc.) permiten identificar y comparar con facilidad todas las lenguas que maneja el aprendiz. Otros procedimientos que se pueden usar también son colores o símbolos dife-








rentes (asociados a cada lengua), pero resultan más opacos que las iniciales y tanto el alumno como el docente o un tercero deben disponer de una leyenda aclaratoria. En cualquier caso, se utilicen iniciales, colores o símbolos, es necesario negociar un único sistema de signos para toda la clase, con el fin de que el alumnado pueda comparar fácilmente sus portfolios en las actividades de clase.

• ¿Cómo se marca una casilla?

Aparte de la cuestión del número de idiomas, se pueden utilizar varios procedimientos para marcar una casilla, además de la cruz o del relleno. Un sistema que resulta provechoso es el de establecer dos o tres grados paulatinos de consecución, como muestra esta leyenda:

 Empiezo a saber hacer estas actividades en algunas circunstancias.

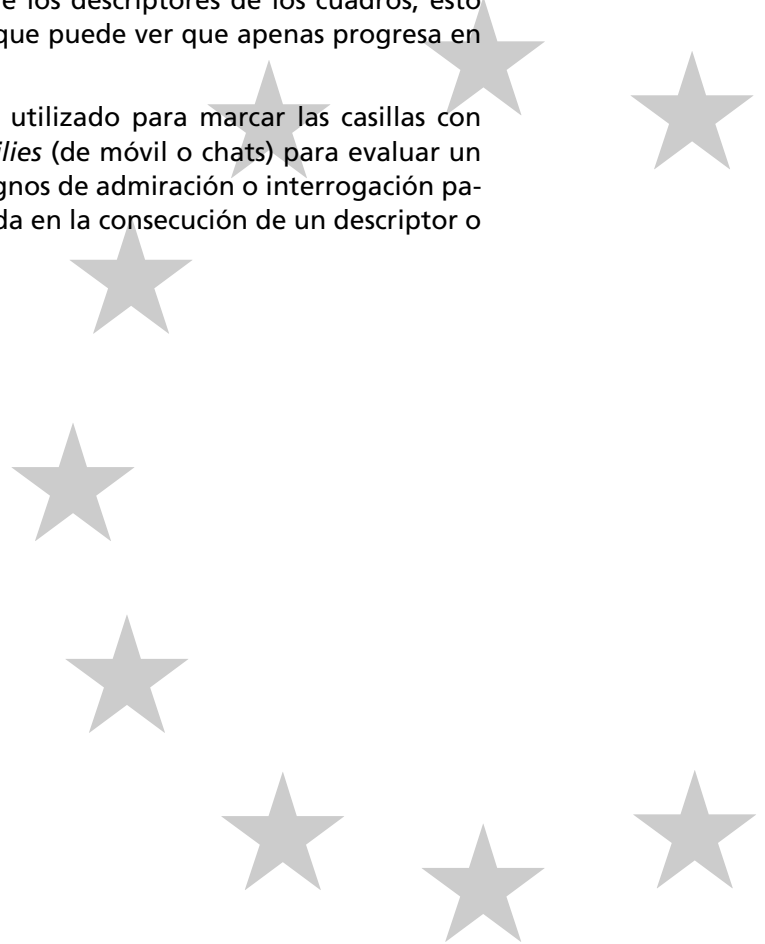
 Puedo resolver bastantes situaciones de este tipo, de un modo satisfactorio.

 Sé hacer estas actividades siempre y sin dificultades relevantes.



Los tres grados progresivos de entramado permiten distinguir con más finura el grado de consecución de un objetivo y, lo más importante, facilitan que el aprendiz pueda anotar de modo explícito su pequeño pero importante progreso en relativamente poco tiempo. (Cabe recordar que se requiere un largo periodo de aprendizaje para conseguir un nivel superior de dominio de una lengua o para poder satisfacer cada uno de los descriptores de los cuadros; esto puede resultar frustrante al alumnado, que puede ver que apenas progresa en un curso.)

Otros signos que algunos alumnos han utilizado para marcar las casillas con otros significados son: emoticones o *smilies* (de móvil o chats) para evaluar un objetivo muy valorado por el alumno; signos de admiración o interrogación para indicar satisfacción, importancia o duda en la consecución de un descriptor o una categoría, etc.





Materiales complementarios

En esta sección se presenta una muestra variada de actividades didácticas para complementar el trabajo en el aula con el PEL. Son ejemplos generales que pretenden mostrar al docente distintas formas lúdicas y participativas de desarrollar el PEL en clase.

Por supuesto, cada contexto educativo (lengua, alumnado, nivel, propósitos didácticos) exige un material particular, de modo que resulta imposible incluir aquí ejemplos de las diversas actividades que se pueden relacionar con las distintas secciones del PEL en los diferentes contextos posibles. Las siguientes actividades ofrecen algunas ideas y muestran una línea de trabajo, que cada docente puede ampliar y adaptar a partir de los recursos habituales de que dispone: libro de texto, cuadernos de ejercicios, material audiovisual, etc.

Cada actividad incluye esta ficha con los datos siguientes:

Modelo

TÍTULO

Objetivo: Propósitos que alcanza el alumnado.

Nivel: Cursos de ESO y Bachillerato en los que se puede usar la actividad.

Sección del PEL: Sección y subsección del PEL con la que se puede trabajar la actividad complementaria.

Procedimiento: Procedimientos que se deben seguir, instrucciones para el alumnado, materiales necesarios.

Ejemplo: Muestra de textos, respuestas del alumnado, comentarios, etc.

Si al utilizar el PEL se preparan otras actividades, vale la pena rellenar este modelo de ficha, para incorporar al archivo personal de materiales la nueva sugerencia. Está previsto que el MECD disponga de una página web en la que periódicamente se difundirán materiales nuevos y complementarios del PEL, adaptaciones específicas a otros contextos, sugerencias didácticas, etc. A esta web se podrían mandar los materiales que el docente vaya elaborando por su cuenta.

Actividad 1


AUTOBIOGRAFÍA LINGÜÍSTICA

Objetivo: Tomar conciencia de la propia identidad lingüística.

Nivel: 3º de ESO o Bachillerato.

Sección del PEL: Biografía lingüística (*Mis lenguas*).

Procedimiento: Escribir una breve redacción o preparar una breve exposición para hacer en clase sobre el tema de mi biografía personal con las lenguas (o de mi «biovozgrafía» o biografía de mi voz).



Materiales: Se pueden usar las siguientes preguntas para buscar información básica sobre la Biografía.

Guía para escribir una Autobiografía lingüística:

1. ¿Qué lengua o lenguas aprendiste de tus padres y hermanos?
2. ¿Recuerdas alguna palabra 'mágica' de tu infancia?
3. ¿Ha cambiado mucho tu forma de hablar desde entonces?
4. ¿Te gusta leer y escribir? ¿Recuerdas algunas de las palabras que has aprendido leyendo?
5. ¿Qué lenguas aprendiste en la calle o en la escuela?
6. ¿Recuerdas el primer día de clase de idioma extranjero?
7. ¿Recuerdas alguna situación o momento en el que aprendiste mucho?
8. ¿Tienes alguna anécdota lingüística divertida de aprendizaje?
9. ¿Cuál es la última lengua que has empezado a aprender?
10. ¿Qué lenguas utilizas habitualmente? ¿En qué situaciones? ¿Con quién?
11. ...

Actividad 2

¿PARA QUÉ SIRVEN LAS LENGUAS?

Objetivo: Reflexionar conjuntamente sobre sistemas de comunicación no lingüística entre grupos humanos o entre grupos de animales, con el objetivo de que vean dos elementos importantes:

- las funciones del lenguaje y su dimensión social,
- la diversidad de sistemas de comunicación y de manifestaciones lingüísticas.

Nivel: 1º ESO, 1º de Bachillerato.

Sección del PEL: Biografía lingüística (*Mis lenguas*).

Procedimiento:

Para 1º de ESO:

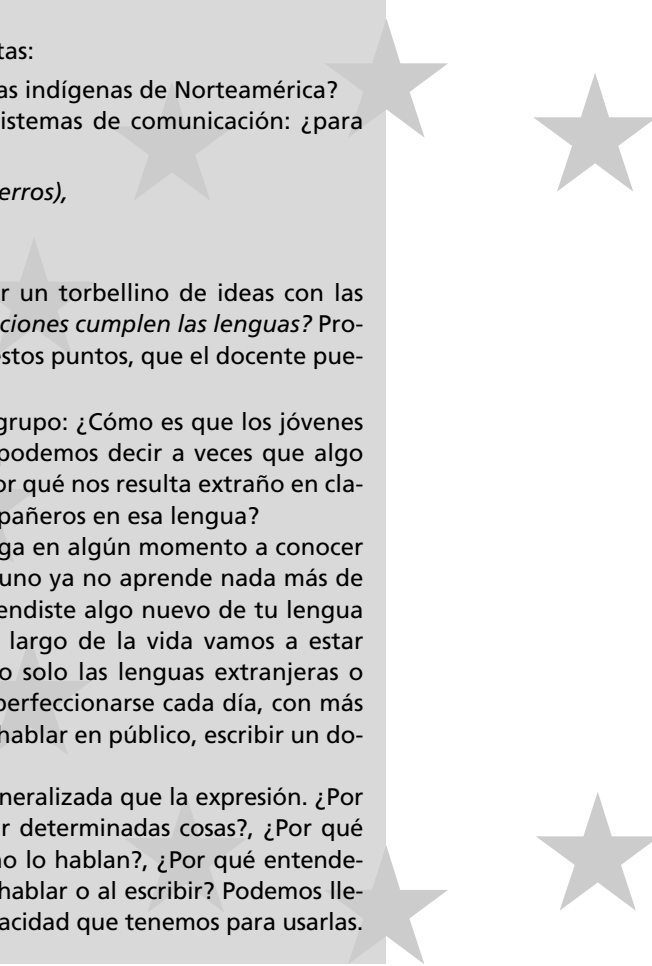
Se les plantean a los alumnos las siguientes preguntas:

1. ¿Para qué se utilizaba el humo en algunas culturas indígenas de Norteamérica?
2. A continuación tienes unos ejemplos de otros sistemas de comunicación: ¿para qué sirven?, ¿cómo funcionan?

*Braille, sonidos emitidos por animales (pájaros, perros),
Morse, Lenguaje de signos*

Para 1º de Bachillerato:

En pequeños grupos de alumnos se puede realizar un torbellino de ideas con las preguntas *¿Para qué sirven las lenguas?* o *¿Qué funciones cumplen las lenguas?* Probablemente las respuestas del alumnado incluirán estos puntos, que el docente puede plantear como discusión en pequeño grupo:

1. Las lenguas sirven para reforzar la cohesión del grupo: ¿Cómo es que los jóvenes tienen sus propias formas de hablar? ¿Por qué podemos decir a veces que algo nos suena a lenguaje de ancianos o de 'pijos'? ¿Por qué nos resulta extraño en clase de idioma extranjero hablar con nuestros compañeros en esa lengua?
 2. Aprender una lengua dura toda una vida: ¿se llega en algún momento a conocer toda una lengua?, ¿en qué momento de la vida uno ya no aprende nada más de una lengua?, ¿cuándo fue la última vez que aprendiste algo nuevo de tu lengua materna? La reflexión puede destacar que a lo largo de la vida vamos a estar aprendiendo lenguas de manera continuada. No solo las lenguas extranjeras o nuevas, sino también la lengua propia, pueden perfeccionarse cada día, con más vocabulario, con géneros comunicativos nuevos (hablar en público, escribir un documento administrativo, etc.).
 3. La comprensión de una lengua es previa y más generalizada que la expresión. ¿Por qué aprendemos antes a comprender que a decir determinadas cosas?, ¿Por qué muchas personas 'comprenden' un idioma pero no lo hablan?, ¿Por qué entendemos muchas más palabras que las que usamos al hablar o al escribir? Podemos llegar a entender varias lenguas, y eso ya es una capacidad que tenemos para usarlas.
- 



Actividad 3

¿QUÉ PUEDO HACER?

Objetivo: Familiarizar al alumno con las tablas que contienen los niveles de competencia del MCER e iniciar su formación en autoevaluación y en heteroevaluación de conocimientos y habilidades lingüísticas.

Nivel: Cada uno de los cursos de ESO y de Bachillerato.

Sección del PEL: Pasaporte de lenguas (*Mi perfil lingüístico*); Biografía lingüística (*Mis lenguas, ¿qué sé hacer con mis lenguas?*).

Procedimiento:

Se puede empezar por la interacción oral (conversar), porque al ser las tareas propuestas más interactivas y extensas, sirven también como introducción al resto de actividades.

Conversar:

En líneas generales, se trata de elegir diferentes situaciones de comunicación oral corriente (en la calle, en tiendas, intercambios entre amigos, etc.), que el alumnado sería capaz de desarrollar con cierto éxito, y de hacerlas representar en clase, como un juego de rol, para evaluarlas a continuación. Unos alumnos las representan mientras otros las observan y evalúan, para decidir al final conjuntamente el nivel de competencia que cada uno ha de introducir en la tabla del PEL. A continuación presentamos algunas sugerencias para organizar más fácilmente la tarea:

Las situaciones de comunicación que se representarán se pueden imaginar y decidir entre el alumnado y el docente, a partir de la lectura conjunta de los descriptores del PEL (*¿qué sé hacer en mis lenguas, o en mis lenguas extranjeras, o en mis lenguas ambientales?*). En una tarjeta se anotan los siguientes datos básicos de la situación:

- El contexto: lugar, tiempo, roles de los interlocutores. Por ejemplo: *en la calle o en el metro, le has dado a alguien un pisotón...*
- El propósito o instrucción que debe cumplir el aprendiz (acto de habla o función lingüística). Por ejemplo: *tienes que disculparte e intentar iniciar una conversación; al final, te despidas educadamente.*

Se forman tres grupos de alumnos: los que hablarán, sus interlocutores y los observadores. Se escriben tantas tarjetas como situaciones imaginadas. Cada miembro del grupo de los que hablarán recibe una tarjeta: la lee, valora si será capaz de realizar el propósito descrito y anota su opinión con los siguientes signos:

+ = Sé hacerlo

0 = No sé si sé hacerlo


- = No sé hacerlo

Se organizan rincones en el aula y en cada rincón se sitúa un interlocutor y un observador. El hablante debe llegar al rincón y actuar para cumplir la situación comunicativa, con la ayuda del interlocutor. A continuación, los tres evalúan conjuntamente la actuación del hablante, que puede contrastar su opinión previa con el resultado real y con la valoración de sus compañeros. Los tres pueden decidir conjuntamente lo que se anotará en la tabla de niveles del PEL. Se repite el proceso intercambiando roles.

Escuchar:

Es más ágil y rápida que la anterior. Se seleccionan diversas grabaciones audio o vídeo acordes al nivel del alumnado (libro de texto, cuaderno de comprensión, etc.), que correspondan a las tareas mencionadas en los descriptores. Después de realizar y evaluar varias tareas de comprensión, el alumnado pasa a rellenar los descriptores según el éxito alcanzado. Ambas tareas pueden realizarse en pareja, aunque cada alumno anote su autoevaluación en su PEL.





Leer: Igual que *Escuchar*.

Hablar:

Se puede presentar al alumnado la siguiente lista de textos, para que cada aprendiz decida, hablando en pequeño grupo, cuáles puede realizar y con qué nivel de facilidad y grado de corrección:

Puedo:

- describir cómo es el lugar donde vivo, o mi habitación
- describir a alguien a quien conozco bien
- hablar de mis aficiones, mis intereses, mi tiempo libre
- hablar de mis estudios, de la escuela,..
- hablar de mis deseos, mis ilusiones, mis sentimientos personales
- dar y razonar mi opinión sobre un determinado tema
- narrar una historia, contar una anécdota
- explicar la trama de una novela, una película
- describir mis reacciones sobre cosas que he visto, leído, música que he oído...
- tomar postura ante una determinada propuesta aduciendo ventajas y desventajas
- explicar lo que quiero decir aunque me falten algunas palabras
- hablar en público haciendo un breve saludo, explicando un programa de actos...

Después, el alumnado puede pasar a rellenar la tabla de los descriptores.


Escribir:

Igual que *Hablar*, con la siguiente lista de textos:

Puedo escribir:

- Una postal para saludar a un amigo/a que conocí en las vacaciones
- Una postal para felicitar a alguien por su cumpleaños
- Un e-mail para pedir una información a un amigo
- Un formulario que he de rellenar en la secretaría de una escuela con mis datos personales y académicos
- Una nota al final de unas vacaciones en la agenda de un/a amigo/a
- Una carta a la familia en cuya casa me alojé en una reciente estancia en su país
- Una carta a la secretaría de una escuela para pedir información sobre cursos de lengua y condiciones de alojamiento
- Una redacción de clase para dar y razonar mi opinión sobre un determinado tema
- Una crítica (de cine, música, teatro...) para la revista del colegio
- Un artículo periodístico para la revista del colegio
- Un resumen y reseña de un libro leído, como información para el resto de la clase

De acuerdo con la sección *¿Cómo se pueden utilizar las tablas?*, los cuadros con los descriptores de niveles del MCER incorporan tres columnas para poder realizar diferentes formas de evaluación. El alumno puede aprovechar una primera columna (que puede denominar YO) para autoevaluarse; un compañero, el docente o incluso un familiar puede usar una segunda columna (denominada OTRO) para validar la evaluación del aprendiz.





Actividad 4

¿CÓMO ME SIENTO APRENDIENDO LENGUAS?

Objetivo: Hacer emerger las actitudes y las sensaciones del alumnado respecto a las lenguas que estudia o que tiene a su alrededor. Esta actividad pretende reforzar el apartado *Mis lenguas* de la *Biografía lingüística*. Añade un elemento a la identificación: el del placer en el aprendizaje y uso de una lengua nueva, asociado a la diversidad de lenguas que puede manejar el alumno (recuérdese: en distintas habilidades y grados de competencia).

Nivel: Cursos alternos de ESO y de Bachillerato.

Sección del PEL: Biografía lingüística (*Mis lenguas*).

Procedimiento:

El alumno rellena los cuadros de la siguiente tabla, a partir de la lectura y el comentario de ejemplos como los que siguen más adelante. Antes de pasar a rellenar el cuadro, se puede recurrir a un procedimiento que despierte el interés y sugiera ideas, como por ejemplo un torbellino de ideas en el grupo clase o en grupos pequeños, a partir de la pregunta: «¿Qué os gusta del aprendizaje de lenguas?»

¿Cómo me siento aprendiendo lenguas?

Rellena estos cuadros para explorarlo:

¿Qué me gusta?	en...	¿por qué?	Además...

Ejemplos:

¿Qué me gusta?	en...	¿por qué?	Además...
Oír música	inglés	Me gusta como suena	Me acostumbro a la pronunciación
Oír hablar a los amigos en vacaciones	italiano	Los conozco mejor que si hablamos en inglés	Me ayuda a comunicarme con personas de distintos países
Ver películas en versión original	inglés alemán	Puedo escuchar las voces originales de los actores	Aprendo algunas palabras, me acostumbro a la entonación de otras lenguas y a acentos diferentes
Leer rótulos y carteles	catalán gallego vasco	Conozco los nombres originales de los lugares	aprendo la ortografía de otras lenguas españolas





Actividad 5

¿CÓMO SE PRONUNCIA Y QUÉ SIGNIFICA?

Objetivo: Investigar los nombres de compañeros, conocidos, vecinos, personajes famosos, etc. de otras lenguas y culturas, para fomentar actitudes positivas y respetuosas hacia la diversidad lingüística y cultural.

Nivel: 2º ó 3º de ESO. Hacia mitad de curso.

Sección del PEL: Biografía lingüística (*Mis lenguas*).

Procedimiento:

Plantear pequeñas actividades de reflexión como las que figuran a continuación:

- Preguntar por su nombre a personas que proceden de otras culturas: ¿cómo se pronuncia exactamente su nombre en su lengua?, ¿qué significa? Por ejemplo: *Tao Chin* (en chino) → *Flor de Iris*; *Nourdine* (en árabe) → *Hijo del desierto*.
- Preguntar a personas que hablan otras lenguas si el nombre de cada uno tiene traducción o equivalencia en la otra lengua y cultura: ¿cómo es? ¿cómo se pronuncia? ¿es muy frecuente? Por ejemplo, *Tunde en húngaro significa Hada*, pero en español no se utiliza *Hada* como nombre corriente de persona.
- Preguntar a personas que hablan otras lenguas cuáles son los nombres más frecuentes en la otra lengua y cultura: ¿A qué equivale un *Martínez* en inglés?, ¿y en árabe?, ¿y en japonés? ¿El *Jordi* catalán tiene equivalente en gallego?, ¿y en euskera?
- Pensar si el nombre propio significa o podría significar alguna cosa. Aquí se puede «fantasear».
- Desarrollar un pequeño proyecto dentro del centro educativo, en el que el alumnado de una clase deba buscar «nombres con mucha historia» del centro o los «nombres más frecuentes» en el centro.

Actividad 6

CURIOSIDADES LINGÜÍSTICAS

Objetivo: Sensibilizar al alumno hacia la diversidad lingüística y a su valor intrínseco, así como al respeto a sus hablantes y a las culturas que vehiculan.

Nivel: 2º o 3º de ESO, hacia principio o mitad de curso.

Sección del PEL: Biografía lingüística (*Otras lenguas*).

Procedimiento:

El docente puede contar (o los alumnos pueden leer o escuchar) alguna anécdota que pueda evocar en sus alumnos experiencias similares. Por ejemplo:

- *Unos amigos míos asistieron a un curso de lengua en Inglaterra. En la lista de clase había muchos japoneses, y casi todos los nombres eran acabados en -iko: Tomiko, Keiko, Masako... Luego descubrieron que es una desinencia de nombres de mujer.*
- *Otros amigos descubrieron que Montserrat no es un nombre exclusivamente de mujer en catalán; también hay hombres que lo llevan. Y lo mismo pasa con Trinidad en español.*

A continuación cada alumno puede aportar sus curiosidades lingüísticas a la clase. Si no hay muchas aportaciones, se puede pedir al alumnado que busque curiosidades para la siguiente clase o semana –pidiéndolas a sus familiares, amigos, etc. Posteriormente a la recogida de curiosidades, puede hacerse un póster o una publicación conjunta con las mejores o más sorprendentes, en forma de «proyecto lingüístico de la clase». El proyecto puede ser transversal a varias asignaturas y puede aparecer escrito en varias lenguas.



Actividad 7

BUSCA A ALGUIEN QUE...

Objetivo: Tomar conciencia de la cantidad de lenguas que nos rodean –aunque las conozcamos poco– y del interés que pueden suscitar.

Nivel: Todos.

Sección del PEL: Biografía lingüística (*Otras lenguas*).

Procedimiento:

Se entrega a cada alumno una hoja con el listado de afirmaciones que figura más abajo. Los alumnos deben levantarse y empezar a buscar en clase a compañeros que cumplan alguna de las condiciones. Nadie puede responder personalmente a la pregunta (por ejemplo, *yo tengo un diccionario de alemán en casa*); todos deben esperar a ser preguntados. También se pueden escribir en la pizarra las distintas condiciones. Estas deberían adaptarse a cada grupo de alumnos.

Materiales:

Busca a alguien que tenga en casa un libro escrito en italiano.

Busca a alguien que tenga en casa un disco cantado en árabe.

Busca a alguien que conozca el nombre de alguna lengua africana.

Busca a alguien que sepa cómo se dice Buenos días en griego.

Busca a alguien que sepa palabras de una lengua no europea.

Busca a alguien que tenga un diccionario inglés en casa.

Busca a alguien que estudie en una academia de lenguas por la tarde.

Busca a alguien que haya estado en Portugal.

Busca a alguien que tenga un conocido o amigo polaco.

Busca a alguien que sepa decir su nombre en cuatro lenguas diferentes.

Busca a alguien que sepa contar en sueco.

Busca a alguien que sepa escribir su nombre en un alfabeto diferente al español

Busca a alguien que...

Busca a alguien que...

El mismo ejercicio se puede adaptar para otros objetivos, cambiando las características de las personas buscadas. Por ejemplo, para explorar los estilos de aprendizaje: *busca a alguien que apunte todas las palabras que aprende, que recuerde las palabras a través de algún juego o regla (mnemotécnica), que busque las palabras en el diccionario, etc.*





Actividad 8

¿HAS APRENDIDO ALGÚN IDIOMA ANTERIORMENTE?

Objetivo: Fomentar en el alumno una toma de conciencia sobre los diversos recursos que tiene a su disposición, tanto en la escuela como fuera de ella, así como de su estilo de aprendizaje.

Nivel: A partir de 3º de ESO, en cada curso.

Sección del PEL: Biografía lingüística (*Mi manera de aprender*).

Procedimiento:

Se les plantea a los alumnos la siguiente actividad:

Si has aprendido algún idioma con anterioridad, seguramente descubriste cosas sobre ti mismola como aprendiz, de la manera como aprendes. Por ejemplo:

- Reconozco bien el significado de las palabras cuando las leo o las oigo, pero me cuesta encontrarlas cuando quiero utilizarlas.
- Con el estómago lleno, me cuesta concentrarme, no puedo estudiar.
- Recuerdo bien expresiones o estructuras que he aprendido con canciones.
- Me agota estar estudiando durante mucho tiempo seguido.
- ...

Si es la primera vez que aprendes un idioma, intenta reflexionar sobre aquellos aspectos de ti mismola que crees que te pueden beneficiar o perjudicar en esta tarea:

- Tengo buena memoria, pero soy inconstante.
- Me gusta leer, sobre todo cuentos y novelas.
- Soy constante en el estudio.
- Me concentro bien si no oigo nada y estoy tranquilo/a.
- Soy muy extrovertido/a y me gusta trabajar con los compañeros.
- ...

Rellena las columnas siguientes con los aspectos positivos y los mejorables de tu forma de aprender un idioma.

Aspectos positivos

Aspectos mejorables

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....





Actividad 9

EL TEXTO (IN) COMPRENSIBLE

Objetivo: Incrementar la conciencia sobre los procesos de aprendizaje de lenguas y, en concreto, de comprensión de escritos, mostrando las capacidades de inferencia y análisis que usamos para interpretar discursos. También es útil para demostrar al alumnado que podemos inferir muchos datos de textos aparentemente incomprensibles.

Nivel: 1º de ESO y 1º de Bachillerato.

Sección del PEL: Biografía lingüística (*Mi manera de aprender*).

Procedimiento:

El alumno debe intentar leer y comprender un breve texto en una lengua desconocida, siguiendo estos pasos:

1. Contextualización. Se ofrece algún dato del contexto comunicativo, para situar al aprendiz: *Se trata de una postal que se puede comprar y enviar a un amigo, sobre un tema divertido, para gastarle una broma.*
2. Lectura individual para explorar el texto. El alumnado puede intentar adivinar el tema o ámbito, su autor y propósito, etc. También se pueden subrayar las palabras que se entienden o los aspectos de diseño (tamaño de las letras, organización, etc.), que aportan algún significado. También se pueden analizar los aspectos ortográficos particulares: letras que se usan, combinación de sílabas, etc.
3. Lectura en pequeños grupos. Se forman pequeños grupos que intercambian la información del paso anterior y se acuerda una interpretación única.
4. Puesta en común. Los grupos exponen sus hipótesis sobre el texto al gran grupo y se da el significado real. Se inicia una reflexión sobre el proceso de comprender un texto en una lengua desconocida y sobre las estrategias utilizadas.

Puede repetirse la experiencia con un texto oral, en una de las lenguas que aprende el alumnado y en un nivel superior al que tenga.

Ejemplo:



Traducción literal del polaco:

SI ERES:
 trabajador como una abeja,
 fuerte como un oso,
 trabajas como un buey,
 y regresas a casa
 cansado como un perro,
 ve al VETERINARIO !!!
 probablemente eres
 un BURRO

Algunos aspectos que un hispanohablante –que no entienda polaco– puede destacar en esta postal turística que se vende en quioscos en Polonia son de muy variado tipo.

- hay palabras que se repiten frecuentemente (*jak*);
- hay dibujos de animales corrientes que parecen tener un papel importante en el texto (una abeja, un burro, un buey, etc.); uno de estos dibujos, el burro, es más grande y está al final, de modo que puede tener un significado especial;





- hay algunas palabras destacadas en mayúscula (*WETERYNARZA* y *OSLEM*) o subrayadas (*Jésli jestes*), que parecen ser más importantes: *Jésli jestes* es el título, al estar al principio y destacado, y *OSLEM* es el final –y parece ser la conclusión;
- algunas consonantes llevan acento (ese, zeta) y otros signos no españoles (la *ele* con un palito), la combinación de vocales y consonantes es muy alejada del español, etc.
- *WETERYNARZA* puede significar VETERINARIO en español puesto que se parecen mucho las dos palabras y en el texto aparecen muchos animales;
- puede que haya muchas comparaciones con animales, puesto que aparecen varios dibujos de animales y son muy habituales también en español, etc.
- etc.

Todos estos datos son ciertos y los ha podido comprender a partir del análisis de elementos contextuales (dibujos, tipografía) o de las regularidades lingüísticas (*jak*) y del conocimiento de otras lenguas (VETERINARIA).

Actividad 10

JUGAMOS A DETECTIVES

Objetivo: Incentivar la realización de actividades lúdicas de aprendizaje fuera del aula.

Nivel: 3º de ESO y 1º de Bachillerato.

Sección del PEL: Pasaporte de lenguas (*Mis experiencias lingüísticas y culturales*); Biografía lingüística (*¿Qué haces para aprender fuera de clase?*); Dossier (2º sobre: documentos y recuerdos).

Procedimiento:

Introducir la siguiente actividad lúdica.

Una persona que realiza un viaje a un país en que se habla la lengua que estamos aprendiendo regresa con documentos reales que le fueron entregados (billetes de avión, tren, autobús, recibos de taxi, restaurantes, entradas de cine, teatro, museos, facturas de compras, prospectos de propaganda, etc.). Se entrega a los estudiantes esta información y ellos deben averiguar todo lo que hizo en cada jornada la persona en cuestión, como si fueran detectives. Con toda esta información deben escribir un breve informe sobre el viaje de la persona.

El desarrollo de la actividad en el aula puede adoptar varias formas. Una posibilidad es que el alumnado puede trabajar en pequeños grupos, reconstruyendo las actividades del viajero y completando una agenda o un itinerario. Después de poner en común las diversas interpretaciones de cada grupo, el debate final puede tratar cuestiones como el aprendizaje lingüístico y cultural que aportan los viajes y los intercambios, los contrastes socioculturales, etc. En otra fase, pueden ser los propios alumnos los que aporten material (fotografías, entradas a museos, etc.) de sus propios viajes, a partir del material guardado en el Dossier (documentos y recuerdos).





Actividad 11

MIS PLANES DE APRENDIZAJE

Objetivo: Tomar conciencia del hecho de que los alumnos pueden fijarse objetivos sobre su forma de aprender (tiempo dedicado, actividades, etc.), más allá de los contenidos y los objetivos establecidos por la programación.

Nivel: Todos.

Sección del PEL: Biografía lingüística (*Mis planes de aprendizaje*).

Procedimiento:

Se pasa al alumnado el siguiente cuestionario que deberá incitar a la discusión en pequeño grupo:

¿Te ves reflejado/a en algunos de estos puntos?:

- Hago únicamente lo que me dice el profesor.
- Hago otras cosas (como intentar entender las letras de las canciones) porque me gusta más y aprendo mejor.
- Establezco un orden de prioridades con respecto a lo que tengo que repasar: primero vocabulario, etc.
- Dedico cada día / semana un espacio de tiempo determinado a trabajar una lengua.
- Sólo estudio cuando sé que hay un examen.
- Como tengo poco tiempo hago los ejercicios con prisas justo antes de entregarlos.
- Fuera de clase consulto cosas en otros libros que tengo en casa o que encuentro en la biblioteca o en internet.
- Regularmente paso apuntes a limpio para repasar.
- Leo libros si sé que me van a preguntar o a poner un test.
- Leo libros en otra lengua porque me gusta y me sirve para aprender.

Después de la puesta en común, se anima a que los mismos grupos elaboren una lista con objetivos propios de formas y recursos de aprendizaje, a partir de la siguiente pregunta:

«¿Qué os gustaría hacer fuera de clase para mejorar vuestra capacidad de aprender idiomas?»





Actividad 12

MIS MEJORES TRABAJOS

Objetivo: Aprender a valorar individualmente y en grupo los trabajos (escritos, grabaciones, lecturas) realizados y los conocimientos y habilidades que suponen.

Nivel: Todos.

Sección del PEL: Dossier.


Procedimiento:

En pequeños grupos, los alumnos elaboran una lista de criterios, a modo de preguntas, que les ayuden a valorar los trabajos realizados, tanto escritos como orales, y los discursos leídos y comprendidos. Las siguientes preguntas pueden servir de guía:

- ¿Hemos sido creativos en la exposición (escenificación, entrevista, juego de rol, etc.) o se ha notado mucho que habíamos aprendido el diálogo de memoria?
- ¿El texto que hemos elaborado en grupo es creativo, demasiado corto, demasiado largo, etc.?
- ¿Qué texto presentaríamos en un concurso de narración?, ¿por qué?
- ¿Qué es más importante en un texto oral: la fluidez, la corrección gramatical, la entonación, etc.?, ¿por qué?
- ¿Qué argumentación es más convincente, expone las ideas de modo más claro, está mejor ordenada, etc.?
- ¿Qué lectura de las realizadas es más compleja?, ¿cuál me ha aportado más?
- ...

Una vez elaborada y comentada la lista, cada alumno la utiliza para elegir su mejor producción oral o escrita (o su lectura más difícil, su discurso comprendido más importante, etc.) y para defender su elección ante el pequeño grupo. Cuando se ha escuchado a todos los miembros del grupo, se eligen "los mejores trabajos del grupo" por consenso y un portavoz de cada grupo previamente elegido los presenta al grupo clase.

Cada alumno guarda sus «mejores trabajos» en el primer sobre del Dossier y anota sus datos (título, lengua, fecha, etc.) en el índice del mismo.





Actividad 13

ANTES Y DESPUÉS DE OBTENER UN CERTIFICADO

Objetivo: Fomentar en el alumno una conciencia sobre aspectos autoevaluativos respecto a pruebas y exámenes de acreditaciones.

Nivel: Todos.

Sección del PEL: Pasaporte de lenguas (*Certificados y diplomas*).

Procedimiento:

El alumno rellena el siguiente cuestionario de modo individual. A continuación, compara sus respuestas con las de otros compañeros en pequeño grupo.

CUESTIONARIO PARA DESPUÉS DE UNA PRUEBA

1. ¿Cómo valoro mi examen o prueba? ¿Cómo me fue?
2. He reflejado mis habilidades generales:
 - Bastante aproximadamente.
 - Mejor de lo que imaginaba.
 - Peor de lo que imaginaba.
3. He conseguido demostrar mejor mis conocimientos y habilidades en los ámbitos de:
 - Comprensión lectora.
 - Vocabulario.
 - Comprensión oral.
 - Gramática.
 - ...
4. No he conseguido demostrar bien mis conocimientos y habilidades en los ámbitos de:
 - ...
5. El tipo de examen (preguntas, formato, criterios de corrección):
 - Me ha causado dificultades. ¿Por qué?
 - No me ha causado dificultades. ¿Por qué?
6. La realización del examen que he seguido (distribución del tiempo, procedimiento de trabajo, etc.):
 - Ha sido muy efectiva. ¿Por qué?
 - Ha sido poco efectiva. ¿Por qué?
7. Para preparar los exámenes de un nuevo certificado:
 - ¿Qué aspectos del formato del nuevo examen debo conocer?
 - ¿De qué forma puedo prepararme para poder demostrar mejor mis conocimientos y habilidades?
 - ...





Actividad 14

EL ABANICO LINGÜÍSTICO

Objetivo: Tomar conciencia del perfil plurilingüe personal.

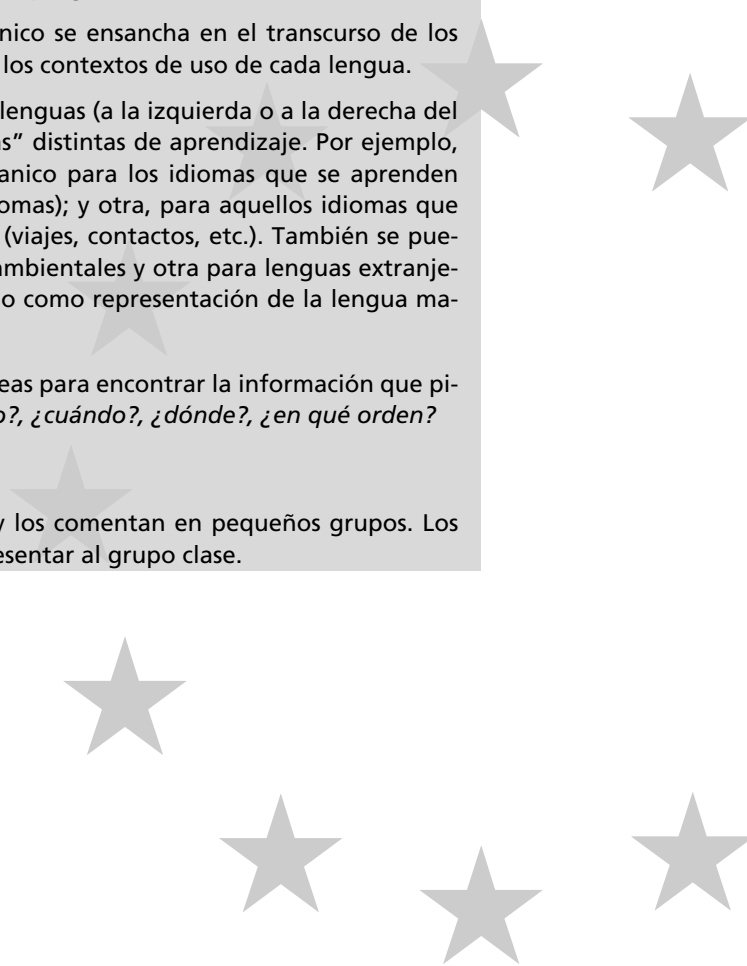
Nivel: 1º ESO y 1º de Bachillerato, como introducción al trabajo con el Portfolio. En ESO se pueden distinguir las diversas lenguas del aprendiz y la fecha en que empezó a aprenderlas. En Bachillerato, en cambio, también se puede llegar a perfilar distinciones más finas (usos orales y escritos, ámbitos de uso, etc.)

Sección del PEL: Biografía lingüística (*Mis lenguas*).

Procedimiento:

Un *abanico lingüístico* es una representación gráfica, policroma y abstracta, bastante clara, de las lenguas que puede utilizar una persona, distribuidas muy sencillamente en forma de abanico o de árbol, con un eje cronológico (eje vertical) y de ámbitos de uso sociales (eje horizontal). La forma de embudo o vaso más estrecho –o de abanico– simula el «crecimiento» y la diversificación de lenguas que experimenta la persona a lo largo de la vida.

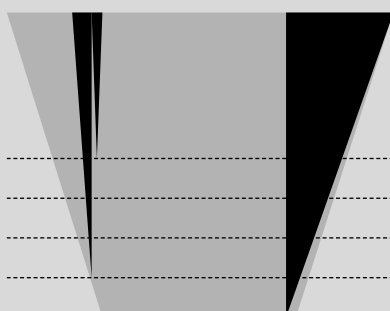
Forma de trabajarlo:

1. El alumnado lee y comenta en clase los dos ejemplos: los abanicos de Marta y de Ibrahim. El docente pone énfasis en los criterios usados para dibujar los gráficos en forma de abanico:
 - Usar colores diferentes para marcar idiomas distintos (se pueden negociar los colores para cada lengua para una misma clase).
 - Tener en cuenta las fechas en que se inicia el aprendizaje: empezar con el primer año (al pie), seguir verticalmente la progresión.
 - Tener en cuenta que el arco del abanico se ensancha en el transcurso de los años porque también se incrementan los contextos de uso de cada lengua.
 - El momento en que aparecen nuevas lenguas (a la izquierda o a la derecha del abanico) puede indicar “circunstancias” distintas de aprendizaje. Por ejemplo, se puede reservar una banda del abanico para los idiomas que se aprenden formalmente (Instituto, centro de idiomas); y otra, para aquellos idiomas que se aprenden en contextos informales (viajes, contactos, etc.). También se puede reservar una banda para lenguas ambientales y otra para lenguas extranjeras, o se puede usar un color de fondo como representación de la lengua materna.
 2. Cada alumno realiza un torbellino de ideas para encontrar la información que pide el dibujo: *¿qué lenguas he aprendido?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿en qué orden?*
 3. Cada alumno dibuja su perfil.
 4. Los alumnos intercambian sus perfiles y los comentan en pequeños grupos. Los abanicos más particulares se pueden presentar al grupo clase.
- 



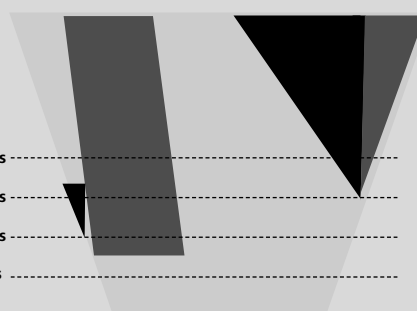
Ejemplos:

Abanico lingüístico de Marta



Texto de Marta. *Empecé a hablar catalán (color azul) en casa con mi familia y en el barrio de Gràcia (Barcelona). En mi parvulario había algunos niños que hablaban español, y así empecé a entender muchas palabras y expresiones de esta lengua (color rojo), que luego empecé a estudiar en primaria. En la escuela y en el instituto he continuado mejorando estas lenguas. Pronto empecé a estudiar inglés (verde) en la escuela pero también por mi cuenta, escuchando música y ahora en algún chat. Pero me cuesta mucho. Ahora recientemente en el Instituto he empezado unas clases de italiano (en amarillo), que me hace mucha ilusión porque me gustó mucho Italia cuando fui el verano pasado –y soy una amante loca de la pasta y la pizza!* Marta

Abanico lingüístico de Ibrahim



Texto de Ibrahim. *Nací en una ciudad marroquí al sur del país y empecé a hablar con mis padres y hermanos en berebere (color rosa). En la escuela aprendí el árabe clásico (color lila), que he mejorado hablando con mis amigos vecinos de Argelia, allí y también aquí en Europa. En la escuela también empecé a hablar en francés (lila oscuro) para estudiar en la universidad en Marruecos, pero lo dejé para venir a trabajar aquí en Lleida, con mis padres. Desde entonces, a los doce años, he aprendido español, catalán y un poco de inglés. Pero de todas estas lenguas recientes, la que hablo mejor es el castellano.* Ibrahim.

Actividad 15

MI MEJOR ANÉCDOTA

Objetivo: Sensibilizar al alumno, de una forma lúdica, a la diversidad lingüística y sociocultural de su entorno a través de la narración de alguna vivencia propia. También puede resultar útil para mitigar emociones y valores negativos (sentido del ridículo, miedo a la incompreensión, etc.), asociados al uso de idiomas extranjeros.

Nivel: Todos.

Sección del PEL: Biografía lingüística (*Otras lenguas*).

Procedimiento:

Se les plantea a los alumnos la siguiente pregunta y se les anima a contestarla por escrito, en forma de redacción para leer ante el grupo clase.

¿Tienes alguna anécdota o experiencia interesante sobre algún malentendido o curiosidad con hablantes de otras lenguas? ¡Cuéntala aquí!

Seguidamente se escoge «La anécdota del día o de la semana», la que haya obtenido más votos por su interés. Al principio de la actividad, se pueden citar como ejemplo diversidad de anécdotas de malentendidos, diferencias culturales, etc.





Actividad 16

TEST SOBRE ACTITUDES LINGÜÍSTICAS

Objetivo: Tomar conciencia de las actitudes y los valores asociados a variados aspectos de la diversidad sociolingüística y cultural (interés por aprender lenguas, respeto hacia la diversidad, curiosidad por las lenguas, aceptación de la diversidad, concepciones sobre el aprendizaje de lenguas, etc.). También puede utilizarse para comprobar con cierta fiabilidad, de manera cuantitativa, los progresos que puedan experimentar los alumnos durante un periodo extenso de instrucción con el PEL.

Nivel: Todos

Sección del PEL: Todos.

Procedimiento:

El alumno puede responder al test de modo individual, como una actividad más de clase. Es importante que el alumno responda sinceramente y que el docente no dé pistas sobre las posibles respuestas que se esperan o sobre cómo se contabiliza el test. A continuación, cada alumno puede puntuar su propio test, siguiendo las instrucciones que dicta el profesor. Al final se pueden comentar algunas de las afirmaciones sobre actitudes lingüísticas, primero en pareja y luego con el grupo.

En el caso que se quiera utilizarse el test como instrumento para verificar el progreso del alumnado a lo largo de un curso o un periodo extenso, es necesario que el alumnado responda el mismo test al inicio y al final para poder comparar resultados.

Instrucciones para puntuar el *Test de actitudes*

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 positivas]	+ 23 [1/2/3/3/0/5/2/4/1/2]
- [suma de preguntas negativas]	- 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).



Test de actitudes

Nombre: CENTRO:

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 muy de acuerdo 2. Estoy de acuerdo 3. No lo tengo claro 4. Estoy poco de acuerdo 5. Estoy claramente en desacuerdo	1	2	3	4	5
	muy de acuerdo	De acuerdo	No lo tengo claro	Poco de acuerdo	En 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 vale 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 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 cuando se es 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 durante mi tiempo libre.					
18. Aunque no lo 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).					



Actividad 17

DIARIO DE APRENDIZAJE

Objetivo: Aprovechar las funciones reflexiva y epistémica de la escritura para recoger y analizar datos sobre las actividades y los procesos de aprendizaje de lenguas. Escribiendo periódicamente en su *Diario personal* o *Diario de Aprendizaje*, el alumno puede incrementar su grado de conciencia y control sobre las tareas que realiza. Los datos registrados pueden ser objeto de lectura y análisis posterior, desde diversas ópticas.

Nivel: Últimos cursos de ESO y Bachillerato.

Sección del PEL: Biografía lingüística (*Mi manera de aprender, Mis planes*).

Procedimiento:

En un cuaderno específico, que se puede denominar *Diario de aprendizaje* (una libreta u hojas sueltas, que se pueden guardar en el Dossier), el alumno anota datos relacionados con un ámbito preestablecido del aprendizaje lingüístico: las tareas realizadas para adquirir un idioma, las actividades desarrolladas fuera del aula, sus sensaciones al leer una lectura graduada o al desarrollar un proyecto, lo que le gustó más de la clase, lo que le ayuda más a aprender, etc.

El idioma usado para escribir, la periodicidad o el formato (con esquemas, con redacción convencional) pueden ser también negociados entre aprendiz y docente. A lo largo del curso, en clase se pueden desarrollar tareas de animación y dinamización del diario: lectura por parejas, selección de fragmentos particulares, tareas de escritura de cuestiones específicas (por ejemplo: escribe tres cosas que te han gustado de la clase de hoy, anota los textos en tal idioma que has leído fuera de clase, etc.).

Ejemplo: Este fragmento inicial de *Learning Diary* pertenece a un aprendiz de 4º de ESO, en una clase de inglés, que redactó un diario a partir de las pautas que ofrecía un libro de texto y que la docente adaptó al contexto. Aunque lo presentamos en forma de tabla, el original ofrecía un listado seguido de actividades, con los títulos correspondientes. Se trata también de un buen ejemplo de cómo una propuesta del libro de texto o de un material complementario se puede integrar con el trabajo del PEL.

Learning Diary

	In class this week:	Out of class this week:	Out of class next week:
First week	<ol style="list-style-type: none"> <i>I've learnt some vocabulary about dreams and describe dreams. We've practised Second conditional sentences to talk about a hypothetical situation or to give advice.</i> <i>We've talked about the daily life.</i> <i>We've listened about many popular songs.</i> 	<ol style="list-style-type: none"> <i>I see a film in English, Shakespeare in Love (with subtitles) on video.</i> <i>I use Internet to find out things that interest me.</i> <i>I watch TV programme in English on BBC.</i> <i>I make my English homework.</i> 	<ol style="list-style-type: none"> <i>I'm going to look at web pages of mountain bikes on the Internet.</i> <i>I'm going to receive e-mails in English.</i> <i>I keep a diary in English.</i>
Second week	<ol style="list-style-type: none"> <i>Also we've practised with may time expressions. We use have to and must to express necessity or obligation. We've practised should to advice and structure of questions.</i> <i>We've talk about modal verbs.</i> <i>We've listened may history's to make exercices.</i> 	<ol style="list-style-type: none"> <i>I look at English-language newspapers or magazines.</i> <i>I follow the words of a postal in English.</i> <i>I'm going to receive e-mails in English.</i> 	<ol style="list-style-type: none"> <i>I'm going to borrow an English video.</i>

Adaptado de RUTH GAIRNS y STUART REDMAN: *Natural English* (Intermediate), Oxford University Press 2003.



Tabla: Correlación entre PEL y actividades complementarias

La siguiente tabla relaciona cada sección del PEL con las actividades complementarias anteriores, aunque no agota otras posibles interrelaciones.

Sección del PEL	Comentarios	Actividades en la Guía
Pasaporte de lenguas		
Mi perfil lingüístico.	Requiere el trabajo previo del apartado <i>¿Qué sé hacer con mis lenguas?</i> de la Biografía lingüística.	Actividad 3: <i>¿Qué cosas puedo hacer?</i>
Mis experiencias lingüísticas y culturales: <ul style="list-style-type: none"> • En el instituto • Fuera del instituto 	Requiere un trabajo previo de reflexión del aprendiz; el docente puede poner ejemplos de diversos tipos de experiencia.	Actividad 10: <i>Jugamos a detectives.</i> Para explorar las experiencias culturales fuera del instituto. Actividad 15: <i>Mi mejor anécdota.</i> Puede dirigirse esta actividad pensada para la Biografía lingüística (<i>'Otras lenguas'</i>) hacia la narración de anécdotas o experiencias interesantes.
Certificados y diplomas.		Actividad 13: <i>Antes y después de obtener un certificado.</i> Para reflexionar sobre el valor acreditativo y personal de los certificados.

Biografía lingüística		
Mis lenguas		
¿En qué lenguas te comunicas con los demás?	Puede tratarse del primer contacto con el PEL: identificar las lenguas que yo utilizo y las que no, aunque estén a mi alrededor.	Actividad 14: <i>Abanico lingüístico.</i> Concienciación sobre las lenguas que el alumno habla y aprende. Actividad 1: <i>Autobiografía lingüística.</i> Reflexión personal retrospectiva. Actividad 2: <i>¿Para qué sirven las lenguas?</i> Diferentes tipos de sistemas de comunicación. Actividad 4: <i>¿Cómo me siento?</i> Añade a las demás actividades la reflexión sobre empatía hacia unas lenguas u otras.
¿Qué sé hacer con mis lenguas / con mis lenguas extranjeras / con mis lenguas ambientales? Para escuchar, leer, conversar, hablar y escribir	Puede ocupar varias sesiones. Se trata de uno de los componentes más importantes. Puede usarse para formular los objetivos de aprendizaje de la clase y para evaluar los logros conseguidos.	Actividad 3: <i>¿Qué cosas puedo hacer?</i> Presenta descriptores para cada habilidad con la finalidad de que los alumnos se sitúen por sí mismos en el nivel que se encuentran, es decir, que se autoevalúen.
¿Cómo hablan mis lenguas otras personas?	Escuchar a personas que hablan con diferentes acentos y preguntar al aprendiz 'qué opina'.	Actividad 5: <i>¿Cómo se pronuncia y qué significa?</i> Forma lúdica de fomentar la tolerancia hacia la diversidad intralingüística de la lengua. Actividad 15: <i>Mi mejor anécdota.</i> Forma lúdica de trabajar aspectos socioculturales.





Sección del PEL	Comentarios	Actividades en la Guía
Otras lenguas		
¿Qué otras lenguas se hablan a mi alrededor?	Pretende sensibilizar sobre la diversidad y fomentar la tolerancia. Permite incorporar las lenguas no curriculares que aporta el aprendiz.	Actividad 6: <i>Curiosidades lingüísticas.</i> Trabajo con curiosidades lingüísticas que puedan detectar los alumnos en personas que hablen otras lenguas. Actividad 7: <i>Busca a alguien que...</i> Juego para identificar diversidades lingüísticas en el entorno del alumno Actividad 15: <i>Mi mejor anécdota.</i> Forma lúdica de trabajar aspectos socioculturales.
Mi manera de aprender		
¿Cómo aprendo? • Escuchar • Leer • Conversar • Hablar • Escribir	Tiene el objetivo de reconocer el propio estilo de aprendizaje. Pone énfasis en la formación del aprendiz.	Actividad 8: <i>¿Has aprendido algún idioma anteriormente?</i> Recuperar experiencias de aprendizaje. Actividad 9: <i>El texto (in)comprensible.</i> Reflexión sobre la lectura y la forma de comprender. Eslabón para trabajar estrategias de aprendizaje.
¿Qué he aprendido y qué me ayudó a aprenderlo?	Permite explorar con más detalle los procesos de aprendizaje del alumno en contextos concretos. Es relevante que el aprendiz pueda contrastar sus experiencias con las de sus compañeros	Actividad 1: La redacción de la Autobiografía lingüística incorpora varias preguntas sobre situaciones de aprendizaje y sobre aprendizajes realizados.
¿Qué hago para aprender fuera de clase?	Es importante poner ejemplos de formas de aprender idiomas fuera de clase con el fin de incentivar el aprendizaje más allá del aula.	Actividad 10: <i>Jugamos a detectivos.</i> Forma lúdica de reflexionar sobre la utilidad de actividades fuera de clase, como viajes o intercambios, etc.
Mis planes de aprendizaje		
¿Qué quiero saber hacer en cada lengua? Lengua, objetivo, cómo, cuánto tiempo.	Se puede utilizar para fomentar que el aprendiz elabore un 'contrato de aprendizaje': <i>quiero aprender a hacer xxx, para lo que me comprometo a hacer yyy, y el docente me ayudará con zzz;</i> el contrato se revisa periódicamente.	Actividad 11: <i>Mis planes de aprendizaje.</i> Cuestionario para reflexionar sobre qué hacer fuera de clase, más allá de los objetivos establecidos por la programación.
Dossier		
Índice de trabajos y documentos: 1r sobre: trabajos y grabaciones. 2º sobre: documentos y recuerdos.	Puede constituir el punto de arranque del Portafolio: a partir de las mejores producciones cada uno determina lo que puede hacer y lo que espera poder hacer.	Actividad 12: <i>Mis mejores trabajos.</i> Reflexión sobre los criterios para elegir trabajos para el dossier





Tabla: Correlación entre nivel educativo y actividades complementarias

La siguiente tabla relaciona cada sección del PEL con las actividades complementarias anteriores, aunque no agota otras posibles interrelaciones.

2. Correlación entre los niveles educativos y las actividades.

Nivel	Apartado del portfolio	Actividad Complementaria
1 ESO	Pasaporte	3 y 13
	Mis lenguas	2, 3, 4 y 14
	Otras lenguas	7 y 15
	Mi manera de aprender	9
	Mis planes de aprendizaje	11
	Dossier	12
2 ESO	Pasaporte	3 y 13
	Mis lenguas	3, 4 y 5
	Otras lenguas	6, 7, 10 y 15
	Mis planes de aprendizaje	11
	Dossier	12
3 ESO	Pasaporte	3, 10 y 13
	Mis lenguas	1, 3, 4 y 5
	Otras lenguas	6, 4, 7 y 15
	Mi manera de aprender	8 y 10
	Mis planes de aprendizaje	11
	Dossier	10 y 12
4 ESO	Pasaporte	3 y 13
	Mis lenguas	3 y 4
	Otras lenguas	7 y 15
	Mi manera de aprender	8 y 17
	Mis planes de aprendizaje	11 y 17
	Dossier	12
1 BACH	Pasaporte	3, 10 y 13
	Mis lenguas	1, 2, 3, 4 y 14
	Otras lenguas	7 y 15
	Mi manera de aprender	8, 9, 10 y 17
	Mis planes de aprendizaje	11 y 17
	Dossier	10 y 12
2 BACH	Pasaporte	3 y 13
	Mis lenguas	3
	Otras lenguas	15
	Mi manera de aprender	8 y 17
	Mis planes de aprendizaje	11 y 17
	Dossier	12





Bibliografía y referencias

Consejo de Europa:

CONSEJO DE EUROPA. (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. División de Lenguas Modernas (Estrasburgo). Cambridge University Press. En la web del European Language Portfolio del CONSEJO DE EUROPA. Modern Languages Division (julio, 2003).

Versión gallega: *As linguas modernas: aprendizaxe, ensino, avaliación: un marco común europeo de referencia*. Consello de Europa, Xunta de Galicia, Dirección Xeral de Política Lingüística, A Coruña: 2001.

Versión española: *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, Madrid: Instituto Cervantes, MECD, Anaya, Madrid, 2002. También en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/> [julio, 2003]

Versión euskera: *Erreferentzi marko europar bateratua: hizkuntzen ikaskuntzarako, irakaskuntzarako eta ebaluaziorako*: Council of Europe, Europako Kontseilua. Donostia: HABE, 2002.

Versión catalana: *Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Govern de les Illes Balears, Govern d'Andorra, 2003.

LITTLE, David y Radka PERCLOVÁ (2002, en la red) *The European Language Portfolio: A Guide for Teachers and Teacher Trainers*. En la web de European Language Portfolio.

SCHNEIDER, Günter y Peter LENZ (2002 en la red) *European Language Portfolio: Guide for Developers*. Lern- und Forschungszentrum Fremdsprachen. University of Fribourg/CH.

KOHONEN, Viljo y Gerard WESTHOFF (2002, en la red) «Enhancing the pedagogical aspects of the European Language Portfolio (ELP)». En la web de European Language Portfolio. Documento word.

Bibliografía en español:

BARROSO, R. (2002) «Los alumnos tendrán un pasaporte escolar donde constará su nivel de idiomas.», ABC, 19-2-2002.

CASSANY, Daniel. (2002) «El portafolio europeo de lenguas», *Aula de Innovación educativa*, 117, 13-17. Barcelona y Buenos Aires.

ESCOBAR URMENETA, Cristina. (2000) *El portafolio oral como instrumento de evaluación formativa en el aula de lengua extranjera*. Departament de Didàctica de la Llengua, la Literatura i les Ciències Socials. Universitat Autònoma de Barcelona. Tesis doctoral.

«Marco común europeo de referencia y Portfolio de las lenguas.», *Mosaico*, 9, monográfico. Revista para la Promoción y Apoyo a la Enseñanza del Español. Incluye artículos de Elena Verdía, Gisela Conde, Gilbert De Samblanc y Daniel Cassany. En la red: <http://www.sgci.mec.es/be/mosaico.htm> [enero 2004].



Webs

Bergen Cando Project: [enero 2004] <http://www.ecml.at/cando/files/start.htm>
Proyecto de investigación de distintas universidades europeas, coordinadas por la de Bergen (Noruega), para elaborar y aplicar descriptores del tipo «can do», en el contexto del MCER y del PEL, en inglés para secundaria.

European Language Portfolio, Consejo de Europa [enero 2004]: <http://www.coe.int/portfolio>. La web con los documentos básicos: MCER, guías para profesores y diseñadores de materiales, informes de experimentación, etc.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. [enero 2004] <http://aplicaciones.mec.es/programas-europeos> Web de los diseñadores y experimentadores de los PEL españoles, con toda la documentación en pdf, direcciones electrónicas de los coordinadores y de los responsables en cada comunidad autónoma.

Bibliografía citada y materiales usados:

CASSANY, Daniel. (1999) *Construir l'escriptura*. Barcelona: Empúries. Versión española: *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.

CASSANY, Daniel; ESTEVE, Olga, MARTÍN PERIS, Ernesto y PÉREZ-VIDAL, Carmen (2003) Memoria de experimentación del PEL español de secundaria. Madrid: MECD. Informe interno.

CONDE, Gisela (en prensa) "El compromiso europeo con el aprendizaje y enseñanza de lenguas: El "Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas" y el "Portfolio Europeo de las Lenguas"." Cuadernos de Pedagogía, monográfico sobre enseñanza de la lengua, previsto octubre 2003.

REIGSTAD, T. J. y MCANDREW, A. (1984) *Training Tutors for Writing Conferences*. Urbana: ERIC/NCTE.

«Jésli jestes» Parma Press, Varsovia. Distribución: Rainbowart, Varsovia.





COUNCIL OF EUROPE CONSEIL DE L'EUROPE

European Language Portfolio
Portfolio européen des langues

