

Máster en Enseñanza del Español como Lengua
Extranjera
Instituto Cervantes- UIMP
2006-2007

ESTUDIO DE INTEGRACIÓN DEL PEL, EN SU
DIMENSIÓN FORMATIVA, EN EL INSTITUTO
CERVANTES

Memoria de máster realizada por: Marina Cruz Montes

Dirigida por: Juan Luis Montoussé Vega

Abstract

El objetivo de esta memoria es estudiar la integración del *Portfolio Europeo de las Lenguas* en las aulas del Instituto Cervantes. Para ello, se realiza un estudio del documento situándolo, en primer lugar, en el contexto de la política lingüística europea y estableciendo correlaciones con el *Marco común europeo de las lenguas*.

A continuación se analiza el *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, prestando especial atención a las dimensiones del alumno de hablante intercultural y aprendiente autónomo, ya que estas son difíciles de tratar en el aula y el *Portfolio europeo de las lenguas* puede ayudar a hacerlo. Tras ello, se describe el documento del Portfolio en sí mismo y se exponen los resultados de algunos proyectos piloto. A esta descripción y exposición le sigue un estudio del Instituto Cervantes como contexto de implantación del Portfolio, en el que se presentan los resultados de los cuestionarios realizados por el profesorado de 31 centros. A partir de estos resultados y del estudio teórico realizado se plantea de qué manera y con qué recursos el Portfolio puede contribuir al desarrollo de las dimensiones de hablante intercultural y de aprendiente autónomo.

Finalmente, se proponen algunas pautas para la implantación del Portfolio en las aulas, en relación con el análisis del contexto de cada centro, la formación del profesorado y las decisiones que deben adoptarse tanto en la elección del modelo de Portfolio como en las diferentes fases de implantación y desarrollo del proyecto.

Agradecimientos

A Juan Luis Montoussé Vega, por guiarme en la elaboración de este trabajo y por servirme de nexo con los centros del IC para el envío de los cuestionarios.

Al profesorado de los centros de Beirut, Belgrado, Berlín, Bremen, Bruselas, Bucarest, Casablanca, Chicago, Damasco, Estambul, Estocolmo, Londres, Lyon, Manchester, Manila, Milán, Moscú, Múnich, Nueva York, Orán, Palermo, París, Pekín, Praga, Roma, Sao Paulo, Sofía, Tánger, Tel Aviv, Túnez y Utrecht, que voluntariamente participó en la encuesta.

A J. A. Corbacho, por su apoyo y asistencia técnica.

Al equipo del Centro de Formación de Profesores del Instituto Cervantes, por su ayuda en la orientación de la memoria.

"Un jour viendra où la France, vous Russie, vous Italie, vous Angleterre, vous Allemagne, vous toutes, nations du continent, sans perdre vos qualités distinctes et votre glorieuse individualité, vous vous fondrez étroitement dans une unité supérieure, et vous constituerez la fraternité européenne."

"Llegará un día en que tú, Francia; tú, Rusia; tú, Italia; tú, Inglaterra; tú Alemania; todas vosotras, naciones del continente, sin perder vuestras cualidades distintas y vuestra gloriosa individualidad, os fundiréis estrechamente en una unidad superior y constituiréis la fraternidad europea."

Víctor Hugo, Discurso de apertura del Congreso de la Paz. 21 de agosto de 1849

Índice

Introducción.....	7
1. Marco Común Europeo de referencia.....	9
1.1. Origen de una política lingüística común. Consejo de Europa. Del Threshold level al MCER.....	9
1.2. Sentido y alcance del MCER.....	11
1.2.1. ¿Qué es el MCER?.....	11
1.2.2. Enfoque de la enseñanza de lenguas base del MCER.....	13
1.2.3. Aprendizaje y enseñanza de la lengua.....	14
1.2.4. Dimensiones vertical y horizontal del MCER\..... niveles comunes de referencia y categorías del uso de la lengua.....	15
1.2.5. Evaluación del dominio lingüístico.....	18
1.2.6. Ideas fuerza.....	18
2. El Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español.....	23
2.1. ¿Qué es el Plan Curricular del Instituto Cervantes?.....	23
2.2. Enfoque de la obra.....	25
2.3. Las tres dimensiones del aprendiente.....	26
2.3.1. Presentación del aspecto intercultural y del aprendizaje.....	27
2.3.2. La dimensión cultural.....	28
2.3.3. La dimensión del aprendizaje.....	30
2.4. El PCIC Y El PEL.....	31
3. El Portfolio europeo de las lenguas.....	33
3.1. Descripción, estructura y funciones del PEL.....	33
3.2. Dimensión pedagógica del PEL.....	36
3.3. Algunos proyectos PEL llevados a cabo y sus resultados.....	39
3.4. Evaluación de la situación actual del PEL. Futuro del PEL.....	47
3.5. Análisis de los componentes de los modelos PEL.....	49
3.5.1. El Pasaporte de lenguas.....	50
3.5.2. La Biografía lingüística.....	52
3.5.3. El Dossier.....	55
3.6. Entronque del PEL con las ideas-fuerza del MCER y con los objetivos de la política lingüística europea.....	56
3.6.1. El PEL y la transparencia y coherencia.....	56
3.6.2. El PEL, el plurilingüismo y la pluriculturalidad.....	57
3.6.3. El PEL, la autonomía y el aprendizaje a lo largo de toda la vida.....	63
3.6.3. La competencia parcial, la variedad de objetivos y las competencias generales.....	61
3.6.5. Movilidad y cooperación.....	65
4. Análisis del IC como contexto de implantación del PEL.....	67
4.1. El Instituto Cervantes.....	67
4.2. Análisis del grado de conocimiento y de las creencias sobre el PEL de los profesores del IC.....	71
4.2.1. Método de recogida de datos.....	71
4.2.2. Análisis e interpretación de datos.....	73

4.2.2.1. Conocimiento del MCER y del PEL.....	73
4.2.2.2. Utilidad del PEL.....	77
4.2.2.3. Experiencias.....	87
4.2.2.4. Implantación del PEL.....	99
4.2.2.5. Conclusión.....	109
5. Propuesta de integración del PEL en las aulas del IC para desarrollar las dimensiones de hablante intercultural y de aprendiente autónomo.....	112
5.1. El PEL y las dimensiones del alumno como hablante intercultural y aprendiente autónomo.....	112
5.1.1. El PEL y la dimensión del hablante intercultural.....	113
5.1.2. El PEL y la dimensión del aprendiente autónomo.....	117
5.2. Algunas pautas para la integración del PEL en las aulas del IC.....	122
5.2.1. Formación de los profesores.....	122
5.2.2. Pasos para la experimentación e implantación.....	124
Anejo 1. Cuestionario enviado a los centros del Instituto Cervantes.....	131
Anejo 2. Ejemplos de actividades para la interculturalidad.....	134
Anejo 3. Ejemplos de actividades para el desarrollo de la dimensión del aprendiente autónomo.....	139
Bibliografía consultada.....	147
Conclusión.....	129

Introducción

El objetivo de nuestro trabajo es plantear la posible implantación del *Portfolio Europeo de las Lenguas* (en adelante PEL) en la enseñanza de español como lengua extranjera (en adelante ELE) a adultos y más concretamente en las aulas del Instituto Cervantes (en adelante IC), puesto que su Plan curricular tiene muy presentes los conceptos fundamentales sobre el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas que define el *Marco común europeo de referencia* (en adelante MCER) -plurilingüismo y pluriculturalismo, aprendizaje a lo largo de toda la vida, competencias parciales- y de los que parte el PEL para configurar sus componentes. El IC es, pues, una institución que apuesta por la formación de sus profesores en las tendencias marcadas por el MCER y por llevar al aula los instrumentos que favorezcan el desarrollo del aprendizaje autónomo y de la interculturalidad. Todo esto convierte al IC en un contexto apropiado para el uso del PEL, que creemos es un instrumento motivador para el aprendizaje a lo largo de toda la vida y una importante herramienta para el desarrollo de la autonomía y de la conciencia intercultural. Por tanto, nos centraremos fundamentalmente en las funciones pedagógicas del PEL que favorecen el desarrollo de la autonomía por parte del alumno y el de la conciencia intercultural. En nuestra opinión el desarrollo de estos aspectos, en cierta forma, innovadores, es verdaderamente necesario en la sociedad multicultural de hoy en día pero, al mismo tiempo, son objetivos difíciles de materializar en el aula y, por ello, motivo de nuestro estudio. Por otra parte estos objetivos se relacionan directamente con dos de las tres dimensiones del alumno que describe el *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (en adelante PCIC) y, por lo tanto, todo instrumento que ayude a su desarrollo tendrá que ser tenido en cuenta en el IC.

El proyecto de introducir un instrumento pedagógico como es el PEL en las aulas del IC necesita, sin lugar a dudas, un importante apoyo por parte del profesorado y de los responsables académicos. Sin él, ningún tipo de proyecto podrá salir adelante en los centros. Por ello, decidimos consultar al profesorado y a los responsables académicos de los centros del IC y averiguar qué conocimientos sobre el PEL y qué experiencias de trabajo con el documento tienen, así como su opinión en cuanto a una posible

implantación en el currículo y en las aulas. Las encuestas nos permitieron obtener datos cuantitativos y cualitativos que nos aportaron una visión de la situación amplia, al contar con información objetiva sobre el conocimiento del PEL entre los profesores y su uso del PEL en las aulas, y con valoraciones subjetivas sobre la utilidad del documento y su posible implantación.

El resultado de las encuestas, junto con informes de proyectos piloto y el trabajo de investigación teórica que realizamos en un primer momento, permitirá plantear a grandes rasgos una propuesta de integración del PEL como herramienta para el desarrollo la dimensión del hablante intercultural y autónomo. Para abordar esta tarea tendremos, en primer lugar, que tratar aspectos puramente teóricos que nos ayuden a entender el alcance del PEL en el ámbito del español como lengua extranjera y en el contexto concreto del IC. Los tres primeros capítulos se encargarán de analizar los documentos y proyectos que son objeto fundamental de nuestro estudio: el MCER, el PCIC y el propio PEL, respectivamente. En el capítulo cuarto, analizaremos el contexto del IC y presentaremos los resultados del cuestionario sobre el PEL realizado por el profesorado de los centros. Finalmente, en el capítulo quinto plantearemos unas pautas generales para la implantación del PEL en las aulas del IC.

1. El Marco Común Europeo de referencia

1.1. Origen de una política lingüística común. Consejo de Europa. Del *Threshold level* al *MCER*

Desde su creación en 1949, el Consejo de Europa ha velado por la defensa de los derechos humanos y por la estabilidad democrática dentro del espacio europeo, así como por la armonía y unión entre sus estados miembros. Para lograr este último objetivo ha sido, sin duda, necesario un plan de ayuda al desarrollo de la identidad europea y al respeto a la diversidad lingüística y cultural. Con el objetivo de evitar problemas como el racismo y la xenofobia y fomentar la unión y comprensión mutua entre los estados miembros, el Consejo de Europa con su *Language Policy Division*, creada en 1957, ha desarrollado en las últimas décadas planes de política lingüística comunes que favorecen el plurilingüismo y la pluriculturalidad en Europa. En este sentido, uno de los tres principios básicos establecidos en el preámbulo de la Recomendación R (82) 18 del Comité de Ministros del Consejo de Europa afirma:

que el rico patrimonio de las distintas lenguas y culturas de Europa constituye un recurso común muy valioso que hay que proteger y desarrollar, y que se hace necesario un importante esfuerzo educativo con el fin de que esa diversidad deje de ser un obstáculo para la comunicación y se convierta en una fuente de enriquecimiento y comprensión mutuos (Consejo de Europa: 2002: 2)¹

Así pues, esta institución lleva más de 30 años trabajando en la creación de unas bases comunes para la enseñanza y aprendizaje de idiomas, que facilite el camino hacia esa Europa plurilingüe y pluricultural ideal, formada por ciudadanos que respeten la diversidad cultural y que posean y desarrollen sus competencias comunicativas y generales en varias lenguas y culturas.

¹ Citamos por la edición en español del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, el Instituto Cervantes y Anaya (2002).

Como fruto de estos esfuerzos, surgió, en 1975², *Threshold Level*, el primero de una serie de tres documentos encargados de describir, de manera nocio-funcional, niveles de competencia lingüística. Al *Threshold Level*, que describía un nivel umbral de competencia, le siguieron *Waystage* (1991), que describía un nivel inmediatamente inferior; y *Vantage Level* (1997), que describía un nivel inmediatamente superior. Estos tres documentos constituyen lo que se ha denominado el *Threshold Level Series*, todos publicados por Cambridge University Press y escritos por J. A. van Ek y J. L. M. Trim.

Herederos de estos trabajos es el MCER que ha superado las escalas descriptivas anteriores, pues abarca, de manera teórica y práctica, todos los aspectos que pueden ser necesarios para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de lenguas: el enfoque adoptado, orientado a la acción; la descripción de niveles de competencia idiomática; la descripción de los contextos de uso de la lengua, de los temas, las tareas, las actividades comunicativas y estrategias de la lengua, los procesos comunicativos y los textos; el análisis de las competencias generales y de las comunicativas; y la evaluación.

Publicado en el 2001 por el Consejo de Europa, dentro del contexto de la celebración del *Año Europeo de las Lenguas*, el MCER ha pasado a ser obra de consulta obligada por cualquier profesional o investigador de la enseñanza de idiomas. Con la publicación de esta obra, el Consejo de Europa cumple con uno de sus objetivos: establecer un marco común para la enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas. Esta base común permite realizar una descripción de contenidos, objetivos y enfoque transparente y útil no solo para los diseñadores de programas, currículos y materiales didácticos sino también para aquellos con mayor importancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje: los profesores y los alumnos. De este modo, se facilita la cooperación de los estados miembros en materia de educación lingüística, así como el reconocimiento mutuo de las certificaciones de niveles de dominio lingüístico, incrementándose, por tanto, la posibilidad de movilidad dentro del espacio europeo. Asimismo, el MCER apuesta por la promoción del plurilingüismo y la pluriculturalidad, principales retos actuales del Consejo de Europa en materia de educación. Más abajo describiremos estos nuevos conceptos, que surgen en la búsqueda de dos de los objetivos básicos del Consejo de Europa: el apoyo a la identidad europea y a su diversidad, y la solución de conflictos sociales como la xenofobia, la falta de tolerancia y la discriminación.

² Existe una edición de 1990 ampliada y actualizada.

1.2. Sentido y alcance del MCER

1.2.1. ¿Qué es el MCER?

El MCER es el resultado de 10 años de trabajo, de un proyecto que surgió en 1991 en el congreso titulado “Transparencia y coherencia en la enseñanza de idiomas en Europa: objetivos, evaluación, certificación”, celebrado en Suiza. En efecto, establece las bases sobre las que se podrá crear una enseñanza de lenguas transparente y coherente en toda Europa, facilitándose la colaboración entre instituciones, el reconocimiento de titulaciones, el diseño de programaciones y la comunicación de experiencias entre profesores, y entre profesores y alumnos.

En el capítulo 1 del MCER se responde de manera bastante clara a la pregunta que sirve como título de este apartado:

El Marco común de referencia proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. (...) El Marco de referencia define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de toda la vida. (Consejo de Europa, 2002: 1)

Así pues, el MCER es de gran utilidad para todos aquellos profesionales encargados de programaciones y currículos, así como para las entidades responsables de la realización de materiales didácticos y de exámenes certificativos. En este breve fragmento podemos también vislumbrar el nuevo modelo de enseñanza de lengua defendida por el MCER, que surge de la concepción de la lengua como instrumento de comunicación y de la importancia dada a los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje. Este nuevo modelo se basa también en la visión del alumno como centro fundamental de las decisiones tomadas en la enseñanza-aprendizaje.

El documento se divide en nueve capítulos, cada uno de ellos de gran importancia para el establecimiento de una base común en el proceso de enseñanza y aprendizaje en Europa. En el primer capítulo se establecen las funciones y los objetivos del MCER

y en el segundo se plantea el enfoque que ha sido adoptado. El capítulo tercero define y describe los niveles de referencia. El cuarto está dedicado a las categorías para la descripción del uso y del usuario de la lengua: ámbitos, situaciones, temas, tareas, estrategias, procesos y textos.

La clasificación de las competencias generales y de las competencias comunicativas es también un punto fundamental del MCER, y a ella encontramos dedicado el capítulo número cinco. El siguiente capítulo reflexiona sobre los procesos de aprendizaje y la enseñanza de la lengua, ya que sobre ella se basará el enfoque tomado en la docencia.

El concepto de tarea es una de las ideas más novedosas del MCER y por ello en el capítulo séptimo se profundizará en su explicación. El capítulo octavo analiza las consecuencias de la diversificación lingüística en el diseño curricular. Finalmente, el capítulo noveno se ocupa de la evaluación.

A continuación nos centraremos en cinco aspectos del MCER que creemos esenciales para una buena comprensión del documento objeto de este estudio, es decir, del PEL, de sus funciones y del contexto en el que se crea:

- El enfoque de la enseñanza de lenguas que defiende el MCER
- El aprendizaje y la enseñanza de la lengua
- Las dimensiones del MCER. Dimensión vertical: niveles comunes de referencia. Dimensión horizontal: categorías del uso de la lengua (contextos, ámbitos, estrategias, actividades comunicativas de la lengua, competencias generales y comunicativas, procesos, textos y tareas)
- La evaluación
- Las ideas-fuerza³ que subyacen en el documento: plurilingüismo y pluriculturalismo, competencia parcial y variedad de objetivos, diversificación lingüística, transparencia y coherencia, aprendizaje a lo largo de toda la vida, movilidad y cooperación

³ Seguimos en este trabajo tanto el concepto de "idea-fuerza" como la relación de las ideas-fuerza del MCER que establece Álvaro García Santa-Cecilia (2002).

1.2.2. Enfoque de la enseñanza de lenguas base del MCER

A pesar de la intención expresada por los autores del MCER de mantenerse en una posición neutral respecto al debate científico sobre la naturaleza de la lengua y de su adquisición⁴, podemos ver en sus páginas un reflejo de las últimas teorías surgidas de la investigación lingüística, psicolingüística y sociolingüística en la enseñanza de idiomas.

El “enfoque orientado a la acción” que defiende el MCER es, sin duda, parte de la corriente comunicativa que lleva dominando durante las últimas décadas en el campo de la enseñanza de lenguas. Este enfoque defiende la visión de la lengua como una herramienta de comunicación utilizada por sus usuarios para llevar a cabo ciertas tareas en una sociedad, dentro de un contexto y un ámbito específico. Esta importancia dada a la dimensión social de la lengua lleva siendo centro de investigaciones lingüísticas desde que Austin en 1955 formuló su teoría de los actos de habla y Hymes desarrolló el concepto de competencia comunicativa a principio de la década de los 70. Así pues, los usuarios de la lengua se ven como agentes sociales encargados de realizar tareas. La lengua es vista desde la dimensión de su uso social, algo que implicará un profundo cambio en el diseño de programas pues deberán ahora partir de un análisis de necesidades de los alumnos, y el objetivo de la clase pasará a ser el uso de la lengua y no el análisis de esta.

En la realización de las tareas intervienen factores no solo lingüísticos, sino también extralingüísticos. Estos han de ser, pues, tenidos en cuenta a la hora de enseñar una lengua. Esta preocupación real en cuanto a los factores extralingüísticos fundamentales en la comunicación es considerablemente nueva y permite que la pragmática pueda ocupar un importante lugar en los estudios y en los nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje de lenguas. Asimismo, los procesos cognitivos que posibilitan la expresión y comprensión oral y escrita son tenidos en cuenta.

La importancia de las variantes individuales, como son los factores cognitivos, afectivos y de personalidad, en el aprendizaje, que ha sido defendida por investigadores como Gardner (1983), Krashen (1987), o Arnold (1999), aparece también en el MCER colocando como centro de las decisiones que hayan de ser tomadas al alumno y sus necesidades. Además, las decisiones no son únicamente del

⁴ “El Marco debe ser: (...) *No dogmático*: No sujeto, irrevocable y exclusivamente, a ninguna de las teorías o prácticas lingüísticas o educativas que rivalizan entre sí.” (Consejo de Europa, 2002: 7, el paréntesis es nuestro)

profesor, sino que se fomenta la autonomía del alumno. La figura del profesor cambia y aparece como facilitador y orientador.

El MCER, pues, defiende la necesidad del desarrollo de la autonomía por parte de los alumnos. A pesar de que sobre la autonomía de los aprendices se lleva investigando casi treinta años, desde que el profesor Holec publicó su *Autonomy and Foreign Language Learning* (1979), aún hoy, es un concepto bastante revolucionario y muy poco desarrollado en las aulas. En el capítulo tercero veremos cómo el PEL ha sido diseñado como un instrumento para incitar a los estudiantes a tomar las riendas de su propio aprendizaje, a ser más autónomos.

Así pues, vemos que el MCER recoge las últimas teorías en el área de la enseñanza de lenguas, al fomentar una visión de la lengua desde su dimensión social y al dar importancia a los factores extralingüísticos implicados en la lengua. Asimismo, también apoya un cambio de papeles en la educación, haciendo a los alumnos responsables de su propio aprendizaje y a otorgando a los profesores un papel de guía y mediador, que facilita las condiciones de aprendizaje adecuadas y que presta atención a las variantes individuales de los alumnos, condicionantes fundamentales del aprendizaje.

1.2.3. Aprendizaje y enseñanza de la lengua

El MCER dedica un capítulo entero a este tema, en el que abordará asuntos referentes a objetivos y metodología de enseñanza. Por supuesto, al ser un documento no dogmático, no impone ni objetivos ni metodología, sino que considera que es función del docente o de la institución de enseñanza decidir qué manera de enseñar es la más apropiada para las necesidades de los alumnos y el contexto de aprendizaje. Eso sí, reconoce en un primer momento que

el Consejo de Europa ha fomentado un enfoque basado en las necesidades comunicativas de los alumnos y en el uso de los materiales y métodos que les permitan satisfacer esas necesidades y que resulten apropiados para sus características como alumnos (Consejo de Europa, 2002: 141).

A continuación y con afán integrador plantea diferentes teorías sobre el aprendizaje y los distintos papeles que pueden tomar los profesores y alumnos. También trata los diferentes usos y maneras de abordar los textos, los medios audiovisuales, las tareas, las estrategias, el desarrollo de las competencias generales y lingüísticas y el tratamiento de los errores en clase.

El MCER plantea, pues, de una manera bastante general el espectro teórico sobre la enseñanza de lenguas, y a pesar de no decantarse por ninguna de las teorías, vemos que en el segundo capítulo nos habla de un enfoque centrado en la acción y en el séptimo desarrolla en profundidad el concepto de tarea. Podríamos entender, pues, que el MCER se encuentra ideológicamente bastante más cercano a estos enfoques comunicativos y por tareas que a otras propuestas didácticas.

1.2.4. Dimensiones vertical y horizontal del MCER: niveles comunes de referencia y categorías del uso de la lengua

Una de las mejores y más extendidas aportaciones del MCER, ha sido el establecimiento de seis niveles comunes de dominio de la lengua: A1-A2-B1-B2-C1-C2. Estos seis niveles, herederos de los niveles plataforma, umbral y avanzado de la serie del Nivel Umbral del Consejo de Europa, constituyen la dimensión vertical del MCER. Con el objetivo de realizar una descripción amplia del uso de la lengua, se dedican dos capítulos a las categorías del uso de la lengua y de las competencias de los usuarios, que constituyen la dimensión horizontal del MCER y que sirven para describir la lengua y lo que el hablante es capaz de hacer con ella. Mediante la combinación de ambas dimensiones, se crean unos descriptores ilustrativos que muestran aquello de lo que es capaz de hacer el usuario de una lengua en cada nivel de dominio.

En la dimensión vertical, se presenta una escala de niveles, en la que el A1 sería el nivel más bajo, mientras que el C2 sería el máximo nivel. A cada nivel se le ha otorgado una denominación determinada, comenzando por el nivel más bajo llamado *Acceso (A1)*, continuando por los niveles *Plataforma (A2)*, *Umbral (B1)*, *Avanzado (B2)*, *Dominio operativo eficaz (C1)* y, finalmente, *Maestría (C2)*. En muchas ocasiones vemos estos niveles representados como un cono invertido, que refleja la progresión no lineal del aprendizaje. Se ilustra, de este modo, la necesidad de invertir más horas para alcanzar los niveles avanzados que para alcanzar los primeros niveles de usuario básico (A1-A2). Por otro lado, el proceso de aprendizaje no siempre sigue un camino de ascenso vertical, puesto que el usuario puede no avanzar de nivel en ciertas categorías, sino que puede abarcar un mayor número de ellas.

En la dimensión horizontal se describen las categorías de uso de la lengua. Desarrollaremos brevemente en qué consiste cada una de estas categorías:

- Contexto interno y externo en el que se produce la comunicación: dentro del contexto externo, encontramos ámbitos generales de la vida social: educativo, profesional, público y personal. Íntimamente relacionados con estos, encontraremos las categorías temáticas como “vida cotidiana”, “comidas y bebidas”, “viajes”, etc.

- Tareas: según el MCER, una tarea se trata de una acción o serie de acciones intencionadas con un objetivo y un resultado específico y concreto: Se dan dentro de un ámbito determinado (personal, público, educativo o profesional). Por ejemplo, en el ámbito profesional una tarea podría ser la de escribir cartas de solicitud de trabajo. Las tareas de la vida diaria podrán suponer actividades de la lengua en mayor o menor grado: por ejemplo, al hacer una entrevista o al reparar un aparato con alguien. Las tareas, ya sean simples o complicadas, buscarán resolver un problema o cumplir una obligación.

- Actividades comunicativas de la lengua: suponen la puesta en práctica de la competencia lingüística comunicativa. El MCER nos habla aquí de lo que anteriormente conocíamos como las cuatro destrezas: comprensión auditiva y escrita, y expresión escrita y oral. A estas actividades se le añaden dos más: la interacción, oral y escrita, en la que los receptores y productores alternan papeles; y la mediación oral o escrita, que será aquella en la que el hablante o autor no produce sus propios significados, sino que sirve de canal para dos personas que no pueden comunicarse, ya sea por desconocimiento del idioma o por complejidad del texto. Asimismo, el MCER incluye la comprensión audiovisual.

- Estrategias: las estrategias de comunicación son aquellas líneas de actuación que decidimos tomar con el objetivo de realizar, con el mayor éxito posible, las tareas comunicativas a las que nos enfrentamos voluntaria o involuntariamente. Pueden utilizarse también para compensar carencias o dificultades en la comunicación. Existen estrategias de planificación, ejecución, control y reparación para cada una de las actividades comunicativas: comprensión, expresión, interacción y mediación.

- **Procesos:** son las secuencias de acciones que intervienen en los actos comunicativos de la lengua. Son procesos, pues, fisiológicos o neurológicos. Los procesos básicos que intervienen en la comunicación son planificación, ejecución, seguimiento y control.
- **Textos:** se trata de cualquier discurso oral o escrito que intervenga en la comunicación ya sea como producto, objeto de intercambio o base de la tarea.
- **Competencias generales:** son aquellos conocimientos y habilidades no relacionadas de manera directa con la lengua, que necesitamos para actuar. Se establecen cuatro competencias básicas: el conocimiento declarativo (saber), las destrezas y habilidades (saber hacer), la competencia existencial (saber ser) y la capacidad de aprender (saber aprender).
- **Competencias comunicativas:** son aquellas competencias propiamente lingüísticas que nos permiten actuar. El MCER distingue tres: competencia lingüística, competencia sociolingüística y competencia pragmática.

Las escalas de descriptores son, sin duda, una de las aportaciones más prácticas del MCER, pues nos permiten determinar el nivel de competencia que tiene un aprendiente según tres metacategorías fundamentales: las actividades comunicativas de la lengua, las estrategias y las competencias comunicativas. Los descriptores son generales, pues la intención del MCER es la de poder englobar y servir de base para el aprendizaje de todas las lenguas europeas y no de una sola en concreto. Ofrecer una lista con las microfunciones, las formas gramaticales y el vocabulario necesario para llevar a cabo las tareas comunicativas, no es la función del MCER, sino de las especificaciones lingüísticas para lenguas concretas, como el *Threshold Level Series* para el inglés y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (2006).

Para la elaboración de los descriptores se han seguido una serie de criterios garantes de su eficacia como son la brevedad, la claridad, su formulación en términos positivos, la descripción de algo específico, y su independencia de otros descriptores. Por otro lado, son fruto de un trabajo no solo teórico de sus autores, sino también práctico por parte de profesores que se ofrecieron a trabajar en talleres para su elaboración.

Estos descriptores serán base del PEL, pues son estas escalas las que utilizarán los usuarios del Portfolio a la hora de autoevaluarse y pueden servir para establecer objetivos de aprendizaje.

1.2.5. Evaluación del dominio lingüístico

Uno de los objetivos fundamentales del MCER fue servir de base común para la evaluación en el campo de la enseñanza de lenguas, permitiéndose así el reconocimiento mutuo de certificaciones. A nivel práctico el MCER y sus descriptores pueden ser de gran utilidad para los diseñadores de exámenes a la hora de seleccionar contenidos y criterios de evaluación, así como también para poder determinar qué nivel de dominio certifican exámenes ya existentes y de gran renombre. En este sentido, el PEL se creó con la intención de servir como herramienta tanto para la autoevaluación como para la certificación de nivel.

Por otra parte, a nivel teórico, el MCER realiza una reflexión sobre la evaluación en el capítulo noveno, en el que hace una descripción de trece clases distintas de evaluación, sus ventajas e inconvenientes. Por supuesto, al ser un documento no dogmático, se resiste de nuevo a aconsejar un tipo concreto de evaluación y deja en manos de los profesores, responsables de centros y diseñadores de pruebas la elección.

1.2.6. Ideas fuerza

El MCER recoge ideas base de la política lingüística europea. García Santa-Cecilia (2002) establece seis ideas-fuerza- plurilingüismo y pluriculturalismo; competencia parcial y variedad de objetivos; aprendizaje a lo largo de toda la vida; diversificación

lingüística⁵; transparencia y coherencia; movilidad y cooperación⁶-, de las cuales nos interesan fundamentalmente para nuestro trabajo las tres primeras pues son las que se relacionan directamente con la dimensión de hablante intercultural y de aprendiente autónomo que establece el PCIC, como veremos en el capítulo 2, y que pueden desarrollarse con ayuda del PEL.

Plurilingüismo y pluriculturalismo

El plurilingüismo es, como bien lo define García Santa Cecilia (2002), una de las ideas fuerza del MCER y como tal aparece en diferentes partes del documento. En el capítulo primero se hace una breve descripción del plurilingüismo oponiéndolo al concepto de multilingüismo y se ejemplifica describiendo algunas de las capacidades de una persona plurilingüe. En el capítulo sexto se ahonda un poco más en estas cuestiones al centrarse en la explicación de la competencia plurilingüe y pluricultural.

Es, pues, como decíamos en el primer apartado, uno de los objetivos fundamentales que persigue el Consejo de Europa en materia de lenguas. El objetivo es el de alcanzar una Europa de individuos dotados de una competencia plurilingüe y pluricultural, y el MCER es uno de los proyectos principales del Consejo de Europa destinado a la consecución de este objetivo.

⁵La diversificación lingüística y el desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural dentro del currículo, entendiendo currículo no solo como la trayectoria seguida en un contexto escolar sino durante toda la vida, es, sin duda, uno de los principales objetivos del Consejo de Europa y parte de la filosofía del MCER. Uno de los proyectos fundamentales europeos para conseguir formar a ciudadanos con capacidades plurilingües y pluriculturales es el del fomento del Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas (AICLE) en el contexto escolar. El acrónimo AICLE (en inglés CLIL, Content and Language Integrated Learning) se utiliza desde principios de los 90 para referirse a cualquier proyecto educativo en el que se utilice una segunda lengua como vehículo de enseñanza de materias del currículo.

⁶ Incrementar la movilidad y la cooperación entre los ciudadanos y países europeos ha sido uno de los objetivos principales del Consejo de Europa durante las últimas décadas y así lo ha recogido de forma explícita en sus documentos y recomendaciones. Vivir temporadas fuera de nuestros países de origen por razones de trabajo o estudio, es algo que es hoy en día frecuente entre todo tipo de ciudadanos europeos. Programas europeos como las becas Erasmus y Leonardo han ayudado a fomentar esta movilidad entre los jóvenes universitarios y trabajadores.

El PEL funcionará no solo como un documento acreditativo del nivel de dominio, sino también como una herramienta de motivación para el aprendizaje de nuevas lenguas y el contacto con nuevas culturas. Será, pues, un instrumento para ayudar a los alumnos a que sean capaces de participar en la movilidad y la cooperación entre los ciudadanos de países tanto europeos como del resto del mundo.

Para abordar estos conceptos, en un primer momento, habría que distinguir, como bien hace el MCER, entre multilingüismo y plurilingüismo. El multilingüismo consiste en la convivencia en una sociedad de varias lenguas y culturas. El hecho de que una sociedad sea multilingüe no implica que necesariamente sus individuos sean plurilingües, es decir, que utilicen los conocimientos y las experiencias que tengan de varias lenguas y culturas para comunicarse, aprender nuevas lenguas o servir de mediadores. Así pues, por competencia plurilingüe entendemos aquella que nos permite utilizar las experiencias y conocimientos lingüísticos y culturales de una lengua o cultura para aprender y comunicarnos en otras. Las experiencias lingüísticas y culturales que vivimos a lo largo de toda nuestra vida, no se quedan almacenadas de forma independiente según tipo de lengua y cultura, sino que se encuentran interrelacionadas y nos permiten aprender y relacionarnos con otras nuevas con mayor facilidad y confianza. Gracias a esta competencia podemos enfrentarnos a textos en una lengua completamente desconocida y podremos reconocer palabras o estructuras. Esto nos puede ocurrir, por ejemplo, al leer un menú de un restaurante. Incluso sin conocer la lengua, por los precios y la distribución del texto, podremos adivinar si son platos principales, entrantes, acompañamientos o bebidas, y mucho más descubriremos de la nueva lengua si disponemos de una traducción, pues comenzaremos a crear hipótesis sobre el significado de ciertas palabras, la sintaxis, etc.

El concepto del plurilingüismo, que se enmarca dentro del concepto más general del pluriculturalismo, supone el reconocimiento, pues, de cualquier conocimiento o experiencia, por mínimo que sea, relacionado con una lengua o cultura. No se persigue, como antes, el dominio de solo una o dos lenguas a la perfección, sino que se pretende desarrollar en los individuos una competencia que le permita reutilizar sus conocimientos con el objetivo de tener cierta competencia en una variedad de lenguas, aunque no se alcance un gran dominio de ellas. El alumno plurilingüe y pluricultural será capaz de utilizar y de cambiar de lengua durante un mismo mensaje. La motivación y la confianza en sí mismo serán aspectos prioritarios, pues ayudarán al alumno a continuar su aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Los desequilibrios dentro de la competencia plurilingüe y pluricultural pueden ser considerados como la norma, pues el perfil de competencias del aprendiente suele variar de una lengua a otra y el perfil pluricultural no corresponde necesariamente con el plurilingüe. Debemos tener en cuenta, en este sentido, que el nivel de competencia

tanto plurilingüe como pluricultural puede variar mucho a lo largo de nuestra vida, según las experiencias profesionales y personales que vayamos teniendo.

El desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural nos ayudará también a ser más conscientes sobre la lengua y sus procesos de aprendizaje, facilitándonos la adquisición de nuevas lenguas y culturas. El aprendizaje de varias lenguas desde la escuela se plantea como medio para conseguir una Europa en la se respete la diversidad, superándose la actitud etnocéntrica que aún hoy encontramos entre muchos de sus ciudadanos.

El PEL será, sin duda, una importante herramienta para el desarrollo del plurilingüismo. Así, vemos cómo en el apartado en el que se describe el concepto de plurilingüismo en el MCER, el PEL es mencionado expresamente como un documento en el que el aprendizaje de lenguas y las experiencias culturales de cualquier índole son reconocidos formalmente.

La competencia parcial y la variedad de objetivos

La idea del plurilingüismo nos lleva, sin duda, a la de la competencia parcial de las lenguas. Al ampliar nuestro abanico de lenguas y al reconocer cualquier conocimiento por mínimo que sea, vemos cómo nuestro dominio varía no solo de una lengua a otra sino también en cuánto a lo que somos capaces de hacer y en qué grado en un mismo idioma. Así pues, en ciertos idiomas podremos desenvolvernos mejor en unos ámbitos que en otros, o tendremos mayor dominio de la lengua en una actividad comunicativa determinada u otra. Los programas podrán tomar como objetivo de su enseñanza una de estas categorías de la lengua, según las necesidades e intereses de los alumnos. El objetivo principal del aprendiente ya no es el del dominio perfecto de una lengua en todas sus dimensiones, que incluso los mismos nativos no tienen por qué tener, sino que el aprendiente podrá establecer sus propios objetivos según sus deseos y necesidades, y se valorará la competencia, por mínima que sea, lograda en la dimensión de una lengua. Sin embargo, se debe tener cuidado y no pensar que el dominio total de una lengua se rechaza, sino que según el propio MCER:

no se trata de estar satisfecho, por principio o pragmatismo, con el desarrollo de un dominio limitado o compartimentado de una lengua extranjera, sino de considerar este dominio, imperfecto en un momento dado, como parte de una competencia plurilingüe que resulta enriquecida (Consejo de Europa, 2002:133).

Aprendizaje a lo largo de toda la vida

Esta idea base del MCER supone la visión de un currículo de lenguas que va más allá de la formación académica, pues se consideran entornos de aprendizaje las estancias en el extranjero, los viajes, los contactos con personas de otra lengua y cultura, etc. Además, el hecho de ser una persona adulta no implica que no podamos continuar aprendiendo y el reconocimiento de las competencias parciales y de cualquier tipo de experiencia intercultural motivarán a aquellas personas que deseen continuar su proceso de aprendizaje. El PEL da cuenta de esto tanto en la Biografía como en el Pasaporte, al dejar espacios especialmente destinados para la descripción de todo tipo de experiencias lingüísticas y culturales, y valorar las competencias que se tengan en cualquier lengua, por mínimas que sean.

Esta idea fundamental de la política lingüística del CE añade al profesor de lengua extranjera una nueva función, pues ya no solo será el encargado de facilitar al estudiante material lingüístico y cultural, sino que también tendrá que guiarle para desarrollar su autonomía en el aprendizaje, estableciendo sus propios objetivos y autoevaluando su progreso. Gracias al MCER esta dimensión, que anteriormente se daba en el aula de manera esporádica y sin un planteamiento metodológico, cobra principal importancia. En el PCIC se incluye una nueva dimensión del alumno, la de aprendiente autónomo y aparece como eje para el establecimiento de los objetivos generales y específicos. El docente tendrá, pues, que ser capaz de utilizar instrumentos destinados a estos nuevos objetivos y, lo que resulta más difícil, ser capaz de cambiar su concepción del trabajo del aula y de las responsabilidades de cada uno de los actores. Este cambio conceptual no es siempre evidente para profesores con experiencia y puede encontrarse ausente en los cursos de formación básica. En este sentido, creemos que el PEL se puede convertir en una herramienta que puede facilitar el desarrollo de la autonomía del alumno y puede ser de gran ayuda para el profesor en su papel de guía hacia ella.

2. El Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español

Un documento estrechamente ligado con el MCER y esencial para la posible implantación del PEL en las aulas del IC es el PCIC, en el que se presentan los objetivos y contenidos del currículo en el primer nivel de concreción.

2.1. ¿Qué es el Plan Curricular del Instituto Cervantes?

Para comprender los niveles de referencia para el español que establece el IC, debemos recordar en qué consisten las escalas de descriptores ilustrativos del MCER. Como vimos en el capítulo primero, los descriptores ilustrativos son una de las mayores aportaciones del MCER, puesto que nos sirven como herramienta común para determinar cuál es el nivel de dominio del usuario de la lengua según aquello que es capaz de hacer. Las escalas de descriptores no solo serán de utilidad para determinar y evaluar el nivel del alumno o usuario, sino también para la planificación de programas y cursos, puesto que nos permite seleccionar los objetivos y contenidos dentro de un marco común.

Los descriptores fueron elaborados de un modo global para poder dar cabida a muchas lenguas y dar una visión de conjunto, es decir, presenta descriptores holísticos, suficientemente amplios para que cualquier lengua pueda referenciarse a sus niveles. Así pues, para conocer las funciones, nociones, gramática y vocabulario que debemos utilizar en una lengua concreta para la realización de una tarea comunicativa que aparezca en las escalas, tendremos que acudir a especificaciones lingüísticas como el *Thershold Level* (1990).

En el momento de la publicación del MCER no existían muchas especificaciones lingüísticas para lenguas concretas⁷ y por ello el documento realiza sugerencias para su futuro desarrollo:

El análisis de las funciones, de las nociones, de la gramática y del vocabulario necesarios para realizar las tareas comunicativas descritas en las escalas podría formar parte del proceso de desarrollo de nuevas series de especificaciones lingüísticas. Las competencias generales que sugiere dicho módulo (por ejemplo, conocimiento del mundo, destrezas cognitivas) podrían desarrollarse de manera parecida (Consejo de Europa, 2002: 28)

El PCIC no es más que una de estas especificaciones lingüísticas de los niveles y descriptores del MCER. Por tanto, no debemos considerarlo como el Plan Curricular completo del IC, sino únicamente como una parte, puesto que no hay una descripción sobre los fines institucionales ni se incluyen orientaciones de carácter metodológico ni de evaluación. La obra, publicada en tres volúmenes, pretende ser un documento en el que se describan los niveles de referencia para la lengua española, como bien indica su subtítulo⁸.

EL PCIC es el primer documento en que se realiza una descripción completa y pormenorizada del material lingüístico en relación con las escalas del MCER. Asimismo, este documento presenta, por primera vez, especificaciones sobre las competencias generales del “saber aprender” y del “saber ser”. Veámos en la cita anterior, que el propio MCER sugiere la futura realización de estas, pues en el documento no existen especificaciones de este tipo. Por tanto, los descriptores de la dimensión cultural y del proceso de aprendizaje son una de las grandes aportaciones de los Niveles de referencia para el español del PCIC.

El trabajo de elaboración del PCIC se llevó a cabo entre el otoño de 2004 y el verano de 2006. Prácticamente dos años de trabajo en los que participó un amplio grupo de profesores y expertos. Los Niveles de referencia han sido elaborados siguiendo las directrices del Consejo de Europa de modo que queda garantizada la coherencia con las descripciones que puedan realizarse para las otras lenguas europeas⁹.

⁷ Únicamente la serie del Nivel Umbral y sus adaptaciones a otras lenguas, como la traducción al español de 1979.

⁸ Por este motivo encontraremos que en otros textos se utiliza el subtítulo, Niveles de referencia para el español, y sus siglas, NRE, para referirse al documento. En nuestro caso, continuaremos utilizando las PCIC pero se deberá tener en cuenta que no hablamos de un plan curricular completo.

Para el IC este documento, con sus objetivos generales y contenidos, constituye el primer nivel de concreción curricular que garantiza un desarrollo transparente, consistente y coherente de la enseñanza en los diferentes centros. El segundo nivel de concreción será aquel en el que cada centro, a partir del análisis del contexto en el que se encuentra (necesidades y características de los alumnos, recursos del centro, entorno socio-económico, tradición educativa, etc.), y del Plan Curricular realizará su Proyecto de curricular de centro. Por último el tercer nivel de concreción curricular será aquel que se lleve a cabo en el aula. Este nivel de concreción es responsabilidad del profesor que deberá planificar las clases y reflejar en ellas el enfoque, los objetivos, contenidos, metodología y evaluación del currículo de la institución y del centro.

2.2. Enfoque de la obra

El documento se encuentra enfocado desde dos perspectivas: la del sujeto del aprendizaje (el alumno) y la del objeto del aprendizaje (la lengua). El alumno, a su vez, se ve en tres dimensiones distintas: agente social; hablante intercultural y aprendiente autónomo. A partir de estas dimensiones se establecen los objetivos generales.

La lengua será tratada mediante inventarios para cada uno de sus componentes: gramatical, pragmático-discursivo, nocional, cultural y de aprendizaje. Cada componente posee varios inventarios según sus sub-componentes. Así para el componente gramatical encontramos inventarios sobre la gramática, la pronunciación

⁹ Las especificaciones del CE dadas para la elaboración de las descripciones vienen recogidas en la *Guía para la elaboración de niveles de referencia para las lenguas nacionales y regionales*. (Consejo de Europa, 2005). En ella se recogen los principios generales que han de seguirse, los rasgos comunes que deben tener las descripciones de cada lengua y se dan consejos sobre la metodología de trabajo que ha de seguirse. Entre los principios generales es fundamental que las descripciones partan de las escalas de referencia del MCER y de las características específicas de la lengua, en nuestro caso del español, es decir, que se evite realizar una mera traducción o traslación de otras especificaciones. Asimismo, es necesario que cada inventario tenga una introducción en la que se aclare el enfoque que se ha seguido y se oriente el uso y la interpretación del documento.

Entre los rasgos comunes encontramos indicaciones sobre la presentación de los inventarios, sobre el contenido de la Introducción general (descripción del enfoque adoptado) y sobre el documento del que se debe partir (los descriptores del MCER del Portfolio de ALTE y Dialang). Asimismo, encontramos los inventarios mínimos exigidos que son los de: funciones, nociones generales, nociones específicas y elementos gramaticales para los seis niveles. Entre los rasgos deseables se encuentran el tratamiento de: la dimensión del discurso; la dimensión cultural; las destrezas fonéticas, de la entonación y formas gráficas; de las estrategias de aprendizaje y finalmente un índice de la obra.

En la elaboración del PCIC fueron seguidos los principios generales y se han recogido y desarrollado los rasgos comunes, tanto los exigibles como los opcionales, que aparecen en la guía.

y prosodia y la ortografía; para el componente pragmático-discursivo encontramos inventarios sobre las funciones, tácticas y estrategias pragmáticas y sobre los géneros discursivos y productos textuales; para el componente nocional inventarios sobre las nociones generales y específicas; para el componente cultural sobre referentes culturales, saberes y comportamientos y sobre las habilidades y actitudes interculturales; y finalmente, para el componente de aprendizaje un único inventario con los procedimientos de aprendizaje.

2.3. Las tres dimensiones del aprendiente

Una de las más importantes aportaciones del nuevo PCIC es la visión del aprendiente y de los objetivos generales y específicos del currículo en tres dimensiones: agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo. El establecimiento de estas tres dimensiones tiene como base el enfoque centrado en la acción del MCER y la valoración que le da a las competencias generales, es decir, a aquellas que no tienen relación directa con la lengua pero que son necesarias en la comunicación.

Así pues, vemos cómo la dimensión de agente social se puede relacionar con la visión de la lengua desde su uso social, pues se presenta al hablante como un agente social capaz de realizar determinadas tareas dentro de la sociedad y de un contexto concreto. Como hemos señalado más arriba, esta dimensión se encuentra dentro del enfoque centrado en la acción que es base del MCER y se encontraba ya como base del Nivel Umbral y del enfoque comunicativo. Asimismo, para el tratamiento de la dimensión del hablante intercultural y del aprendiente autónomo, los autores del PCIC partieron del MCER y de su descripción de las competencias generales, para la realización de las listas de referentes culturales, saberes y comportamientos socioculturales; habilidades y actitudes interculturales y procedimientos de aprendizaje.

La inclusión de la dimensión del aprendizaje y de la dimensión cultural en los niveles de referencia hace que este documento sea uno de los primeros que plantee el aprendizaje de la lengua desde una perspectiva no solo lingüística, sino también metacognitiva y sociocultural. Nos centraremos fundamentalmente en estas dos últimas dimensiones pues son las que nos planteamos desarrollar con ayuda del PEL, por su novedad y dificultad de llevar al aula. Esta dificultad no solo viene dada por la falta de material especializado, sino también por tratar de conocimientos y capacidades que no son fáciles de evaluar. Además implica un cambio de concepción

del modo de enseñar y de las responsabilidades de profesor y alumno, que puede resultar delicado en ciertos contextos con tradiciones educativas en las que la figura del profesor es el organizador y el modelo del trabajo en el aula.

2.3.1. Presentación del aspecto intercultural y del aprendizaje

Puesto que es difícil equiparar los niveles de dominio lingüístico con los del desarrollo de las estrategias de aprendizaje y de las destrezas y habilidades interculturales, el PCIC presenta estas dos dimensiones con un formato distinto al del material lingüístico. Este material se presenta en una progresión a lo largo de los seis niveles del currículo, mientras que el material no lingüístico – cultural y de aprendizaje – se presenta organizado con una estructura modular. Así pues encontramos una presentación por módulos en los objetivos generales de las dimensiones de hablante intercultural y en los del aprendiente autónomo, así como en los inventarios de tipo cultural y de procedimientos de aprendizaje.

Estas listas, exceptuando los inventarios de *Habilidades y actitudes interculturales* y *Procedimientos de aprendizaje*, se encuentran organizadas en tres fases: de aproximación, de profundización y de consolidación. Pues se considera que el acercamiento a una cultura se realiza de modo progresivo. Eso sí, no debe entenderse que el ritmo de progresión en esta dimensión cultural vaya a ser el mismo en la de agente social o en sus competencias estrictamente lingüísticas.

En cuanto a la elección de qué aspectos han de tratarse y en qué momento del aprendizaje, esto dependerá del grupo en cuestión, de los alumnos y del responsable de la planificación del currículo y del curso. Es crucial, sin duda, un análisis previo de los alumnos y del contexto, pues seguramente la fase en la que se encuentre el promedio de alumnos en la dimensión cultural cambiará bastante de un grupo a otro, así como los tipos de estrategias de aprendizaje que conozcan y las necesidades que tengan a este respecto. Aun así, el PCIC plantea ejemplos de posibles tratamientos:

- Equiparar las fases a los niveles de dominio. Es decir, la fase de aproximación se trataría en A1-A2, la de profundización en B1-B2 y la de consolidación en C1-C2.
- Distribuir los módulos por los niveles. Por ejemplo se trataría en el nivel A1-A2 las tres fases del módulo “Cooperación con el grupo”.

- Tratar en la etapa A (A1-A2) un módulo, pero únicamente en sus dos primeras fases y dejar la tercera para la etapa B (B1-B2).

2.3.2. La dimensión cultural

Abordar la dimensión cultural en la enseñanza de una lengua es fundamental para el buen dominio de esta, puesto que aprender una lengua no es únicamente adquirir ciertas competencias lingüísticas, sino que es también adentrarse en la realidad y el pensamiento de otra cultura. Se hace, por tanto, necesario adquirir una serie de conocimientos socioculturales y desarrollar una serie de actitudes y habilidades que posibiliten un contacto armonioso y enriquecedor con otras culturas.

El material necesario para incluir estos aspectos culturales en la clase ha sido siempre muy difícil de encontrar. En este sentido, el PCIC gracias a su lista de objetivos generales de la dimensión del alumno como hablante intercultural y a los inventarios de carácter cultural, ha supuesto una gran aportación para los profesores, programadores y diseñadores de material didáctico preocupados por el desarrollo de la competencia intercultural. Así pues, encontramos en el PCIC un tratamiento de gran variedad de aspectos culturales, socioculturales e interculturales. Entre ellos habrá lugar para los conocimientos generales y condiciones de vida de las sociedades españolas e hispanoamericanas, las relaciones sociales y las habilidades necesarias para relacionarse con estas culturas. Entre las habilidades se encontrará el desarrollo de una actitud abierta y de la sensibilidad necesaria para relacionar la cultura de origen con la nueva.

Vemos, pues, que esta dimensión se relaciona directamente con aspectos de las competencias generales de las que nos habla el MCER. Así, dentro de la competencia del “saber” encontramos el conocimiento sociocultural y la conciencia intercultural; dentro del “saber hacer” las destrezas y habilidades interculturales; dentro del “saber ser” factores individuales como la motivación, actitudes, valores, creencias, etc. El objetivo fundamental de tratar estos aspectos en la enseñanza, es el de ayudar a los aprendientes a comprender las manifestaciones importantes de la cultura a la que llega a través del español, poder relacionarla con la suya propia y ser capaces de actuar como mediadores frente a malentendidos o conflictos culturales.

La dimensión cultural es tratada en el PCIC, además de en los objetivos generales, en tres inventarios dedicados a los referentes culturales, los saberes y comportamientos socioculturales y las habilidades y actitudes interculturales.

En el inventario de *Referentes culturales* encontramos tratados de manera no exhaustiva los conocimientos relativos a la cultura española e hispanoamericana que se consideran necesarios para la comunicación. Son referentes culturales generales, puesto que hacerlo de otra manera hubiera sido un trabajo que difícilmente habría podido sentirse como acabado. El material se presenta de forma modular y en tres fases. En la fase de aproximación encontramos los referentes más universales y en las de profundización y consolidación aquellos que son menos accesibles. Por lo general los únicos nombres de autores u obras que se citan son aquellos reconocidos universalmente. La concreción de qué obras, autores o hechos históricos han de tratarse correrá a cargo de los usuarios del PCIC, de los planificadores del currículo de centro o de la programación de cursos. El material se divide a su vez en tres grandes secciones: “Conocimientos generales de los países hispanos”, “Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente”, y “Productos y creaciones culturales”.

El inventario dedicado a los *Saberes y comportamientos culturales*, tratará los conocimientos relacionados con la vida cotidiana y el modo de actuar, tanto verbal como no verbal, que se espera en diferentes situaciones, pero únicamente de España. Esta restricción a España se debe a que este tipo de conocimientos, hoy en día, es solo asequible a través de la experiencia, puesto que es un tema complejo, que normalmente no está documentado. Los autores de la obra sugieren la posibilidad de crear nuevas especificaciones de los aspectos socioculturales de los países hispanoamericanos en un futuro:

La falta de estudios de este tipo requiere por parte de los interesados en la enseñanza y la difusión del español una labor de recopilación y tratamiento de datos- siempre con el criterio de su aplicación pedagógica- que permita ir componiendo una visión actual y adecuada de la situación sociocultural de los países hispanos (Instituto Cervantes, 2006: 400).

El material aparece dividido en tres secciones: “Condiciones de vida y organización social”; “Relaciones interpersonales” e “Identidad colectiva y estilo de vida”. Dentro de estas tres áreas temáticas encontraremos, por una parte, conocimientos declarativos como, por ejemplo, los horarios de las comidas principales, el concepto de amigo y conocido o las fiestas de origen religioso; y, por otra parte, las convenciones sociales y

comportamientos que han de tenerse, por ejemplo, en la mesa, en las relaciones entre amigos o en cuanto a los preparativos y disfrute fiestas patronales.

Se presenta, como el inventario anterior, dividido por fases de aproximación, profundización y consolidación. En este caso el criterio seguido ha sido el de la mayor o menor necesidad para la interacción.

Finalmente, dentro de la dimensión cultural se sitúa el inventario dedicado a las *Habilidades y actitudes interculturales*. Este inventario se presenta de manera distinta al resto puesto que no se estructura por fases sino que es una única lista dividida en módulos. Es una lista en la se presentan los procedimientos estratégicos necesarios para acercarse a otras culturas, concretamente a la española y la de los países hispanos, de modo intercultural, es decir, comprendiéndola, aceptándola e integrándola. Estas habilidades y actitudes son propias de la competencia intercultural, que nos permite desarrollar una personalidad social más amplia y que nos da la posibilidad de interpretar los aspectos culturales y socioculturales de una sociedad y de actuar en contextos socioculturales nuevos con éxito y como intermediario entre diferentes culturas. Asimismo, nos permitirá orientar nuestras actitudes interculturales (emociones, creencias, valores, etc.), así como aumentar nuestros recursos interculturales gracias a una actuación reflexiva.

El material se divide en cuatro apartados principales, según el objetivo de los procedimientos estratégicos: “Configuración de una identidad cultural”, “Procesamiento y asimilación de saberes culturales y comportamientos socioculturales”, “Interacción cultural” y “Mediación cultural”.

2.3.3. La dimensión del aprendizaje

La inclusión en los objetivos generales del PCIC de la dimensión del aprendiente autónomo, recoge la preocupación del MCER por desarrollar la competencia general del “saber aprender”, que posibilita la consecución de uno de los objetivos del CE: la autonomía de los aprendientes de lengua y, por tanto, el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

El PCIC realiza uno de los primeros análisis sistemáticos de los procedimientos de control del aprendizaje y de planificación, monitorización y evaluación del proceso.

Procedimientos que, utilizados de forma estratégica y consciente, permitirán a los alumnos hacerse cada vez más responsables de su propio aprendizaje.

Al igual que en el MCER, en el PCIC se considera que los procedimientos empleados para el aprendizaje dependen del tipo de tarea y por ello han de utilizarse los procedimientos de manera consciente, es decir, estratégica. La intención, no es, pues, que el alumno los aplique de modo sistemático, sino que sea capaz de decidir cuál aplicar según la tarea a la que se enfrenta y la situación en la que se encuentra. Como todas las estrategias de aprendizaje tendrán que ser controladas o monitorizadas conscientemente en sus diferentes fases -planificación, realización y control- para realizar reparaciones y ajustes. Hay que tener en cuenta que estas fases no son necesariamente consecutivas y pueden producirse al mismo tiempo. El PCIC presenta, pues, en este inventario procedimientos de aprendizaje que pueden llevarse a clase como propuestas-base sobre las que el alumno podrá desarrollar sus propias estrategias.

El inventario, presentado como una lista, se divide en dos apartados: "Relación de los procedimientos de aprendizaje" y "Uso estratégico de los procedimientos de aprendizaje durante la realización de tareas". En el primer apartado encontramos una lista de distintos procedimientos de aprendizaje estructurada a su vez en cuatro subapartados: "Planificación y control del propio proceso de aprendizaje", "Procesamiento y asimilación del sistema de la lengua", "Regulación y control de los factores afectivos" y "Regulación y control de la capacidad de cooperación". Así, vemos que estas listas incluyen no solo los factores cognitivos y las técnicas de aprendizaje sino que también existe un lugar para los factores afectivos que permiten el desarrollo de la autonomía en el proceso de aprendizaje.

El objetivo es, pues, que los alumnos reflexionen sobre su aprendizaje y se hagan conscientes de qué modo les resulta más fácil aprender y qué estrategias les funcionan mejor. De este modo, el aprendiente podrá gestionar su propio aprendizaje, estableciéndose metas y podrá continuar aprendiendo lenguas fuera de la enseñanza reglada de manera efectiva y autónoma.

2.4. EL PCIC Y EL PEL

La justificación de la implantación del PEL en el IC la podemos encontrar en la estrecha relación existente entre el PCIC y el Portfolio. En la redacción misma de los *Niveles de referencia para el español*, los descriptores del modelo del PEL para adultos se utilizaron como documento base. Además, el propio Consejo de Europa en su *Guía para la elaboración de niveles de referencia para las lenguas nacionales y regionales*, establece como documento de base el de los descriptores del MCER del Portfolio de ALTE y Dialang.

Efectivamente, el MCER, el PEL y el PCIC son tres documentos que se interrelacionan y complementan, y que tienen unos objetivos comunes, como el desarrollo de la competencia intercultural y de la autonomía por parte de aprendientes de lengua, que lo son a lo largo de toda su vida. Es decir, conseguir avanzar hacia las metas de la política lingüística europea: lograr sociedades formadas por ciudadanos plurilingües y pluriculturales.

Más concretamente, el PEL, gracias a sus funciones pedagógicas, puede constituir una importante herramienta para el desarrollo de la dimensión de hablante intercultural y de aprendiente autónomo, que forman parte de los objetivos generales del PCIC.

Por otra parte, el PCIC ayudará a los estudiantes en la elaboración de las biografías y pasaportes de sus propios PEL, puesto que permite especificar los objetivos y contenidos que puedan establecerse para el español. Asimismo, el PCIC es una herramienta muy práctica y novedosa para los objetivos del PEL: el desarrollo de la pluriculturalidad y de la autonomía en el aprendizaje, puesto que facilita inventarios útiles que no aparecían en el MCER.

En el siguiente capítulo analizaremos el documento del PEL, su estructura y funciones, y los proyectos que se han llevado a cabo.

3. El Portfolio europeo de las lenguas

Recordamos que el objetivo de nuestro trabajo es investigar las posibilidades de integración del PEL en su función pedagógica en el contexto del IC, ya que es una herramienta que puede ser muy útil para el desarrollo de las dimensiones del alumno como hablante intercultural y como aprendiente autónomo. Por tanto, nos centraremos en la función pedagógica del PEL, aunque en primer lugar tendremos que estudiarlo de forma general, situándolo en su contexto y describiendo su estructura y funciones. A continuación, nos interesará estudiar a nivel teórico su aspecto pedagógico y a nivel práctico, los proyectos que se han llevado a cabo de aplicación del portfolio al aula y sus resultados.

3.1. Descripción, estructura y funciones del PEL

En los anteriores capítulos hemos mencionado el PEL en varias ocasiones, refiriéndonos a él como un documento-herramienta del MCER. Hemos hablado brevemente de sus dos funciones principales: su función acreditativa, en cuanto que permite recoger toda experiencia de aprendizaje; y su función pedagógica, pues se utilizará como herramienta de motivación al aprendizaje de nuevas lenguas y servirá para desarrollar la autonomía entre los estudiantes. Asimismo, hemos destacado su importante papel en el desarrollo del plurilingüismo y pluriculturalismo, al reconocer formalmente cualquier experiencia cultural y al incitar al aprendizaje de diferentes lenguas.

Puesto que el PEL es el tema central de nuestro estudio, vamos a hacer un primer acercamiento a él, definiéndolo a grandes rasgos y centrándonos en su estructura y funciones.

El PEL es un proyecto del Consejo de Europa que tiene como objetivo la implantación de un documento creado a partir de las ideas del MCER que ayudará a lograr el reconocimiento mutuo de acreditaciones de nivel de dominio y a reflexionar sobre el

aprendizaje de lenguas. El proyecto del PEL rescata la idea de portafolio como instrumento de evaluación formal al incluir en el documento, un dossier en el que el estudiante recoge sus mejores trabajos¹⁰.

Así pues, vemos cómo el PEL posee dos tipos de funciones claras: unas funciones informativas y unas funciones pedagógicas.

Entre las funciones informativas destacaremos la de crear un documento acreditativo internacional que permita la movilidad laboral y escolar y la de proporcionar un lenguaje común para hablar de las competencias lingüísticas. Todo ello contribuirá a lograr alcanzar esa Europa plurilingüe y pluricultural hacia la que mira el Consejo de Europa y sus estados miembros.

Por otra parte, las funciones pedagógicas del PEL se dirigen fundamentalmente a profesores y alumnos, pues busca fomentar la reflexión sobre el proceso de aprendizaje, la autoevaluación y la responsabilidad del aprendiente, lo que le llevará a hacerse más consciente sobre su progresión en el nivel de dominio de cada idioma y sobre los aspectos en los que necesita y quiere mejorar, así como la mejor manera de hacerlo. En conclusión, el PEL será un documento que permita a los ciudadanos tomar las riendas de su aprendizaje y les hará sentirse más motivados. Culturalmente ayudará a desarrollar una mayor tolerancia hacia la diversidad.

El PEL es propiedad de cada persona-aprendiente y es responsabilidad de cada uno completar, actualizar y guardar su propio portfolio a lo largo de toda la vida. Cada país será el encargado de adaptar el PEL a su lengua, y el Comité de Validación del Consejo de Europa tendrá que ocuparse de validarlo más tarde. En la actualidad existen 94 Portfolios validados, de más de la mitad de los 47 estados miembros del Consejo de Europa. En España, el Ministerio de Educación y Ciencia creó cuatro portfolios, diferentes para cada grupo de edad: el PEL infantil (de 3 a 7 años), el PEL de primaria (de 8 a 12), el PEL de secundaria (de 12 a 16 años) y el PEL de adultos (desde los 16 años).

¹⁰ Habría que distinguir entre portfolio y portafolio. Mientras que el *Portfolio Europeo de las Lenguas* es un proyecto concreto del Consejo de Europa, el concepto "portafolio" suele hacer referencia a un dossier en el que se incluyen muestras de trabajo de cualquier profesional o estudiante dentro de su área profesional o de estudio. Este tipo de dossier se ha utilizado como herramienta de evaluación en contexto universitario durante las últimas décadas. Se trata de una evaluación formativa que puede llegar a ser mucho más efectiva y motivadora que los exámenes.

El PEL se enmarca en el proyecto del MCER y dentro de un enfoque comunicativo y una visión socioconstructivista y cognitiva del aprendizaje lingüístico. Se centra, pues, en las necesidades comunicativas del estudiante y considera la interacción como instrumento de aprendizaje, ya que anima a los estudiantes a crear su propio conocimiento. Además, se da importancia al contexto, se ve la comunicación como un proceso cognitivo y se basa en la pedagogía del contrato, puesto que el estudiante pasa a tomar las riendas de su propio proceso aprendizaje y la negociación entre profesor y alumno adquiere gran importancia en este proceso. Es un enfoque basado en la metodología activa, al fomentar la participación de los aprendientes, así como también en la concepción plurilingüe y pluricultural y en la autonomía del alumno.

De este modo, vemos cómo el uso del PEL entre los ciudadanos europeos permitiría la transparencia entre los distintos certificados de lenguas y sistemas educativos y favorecería el estudio de mayor número de lenguas y el desarrollo de la autonomía y la motivación de los estudiantes.

El PEL se encuentra estructurado en tres partes: Pasaporte, Biografía y Dossier.

En el Pasaporte encontraremos recogidas las acreditaciones y las experiencias lingüísticas y culturales que haya tenido el aprendiente, así como también su perfil lingüístico en cada lengua, es decir, el nivel de dominio que posee en un idioma según los niveles del MCER y cinco actividades comunicativas de la lengua: comprensión escrita; comprensión oral; interacción; expresión oral y expresión escrita. Puesto que no utilizamos todas las lenguas que conocemos ni para los mismos fines ni con la misma frecuencia, varía el nivel que poseemos de una misma lengua ya hablemos de expresión oral o escrita, o de comprensión oral o escrita. Por ejemplo, una persona puede tener un nivel de expresión oral muy elevado en una lengua, tras haber vivido durante varios años en un país, pero puede no poseer un buen nivel de expresión escrita al no haber tenido necesidad de leer o de escribir en esta lengua. Recoge, pues, también las competencias parciales. Esta parte del PEL es común para todos los modelos destinados a los adultos.

La segunda parte del PEL es la Biografía, en ella los estudiantes podrán plantear sus planes de aprendizaje y observar y evaluar el progreso que realizan. Hay lugar también en esta parte para la descripción de las capacidades y los conocimientos lingüísticos que se tienen en cada lengua, comparando su opinión con la de sus

compañeros y profesores. Asimismo, también pueden registrarse las experiencias lingüísticas y culturales que hayan tenido, tanto si fueron académicas como si no.

Finalmente, el Dossier, como más arriba mencionamos, es una especie de portafolio en el que los alumnos reunirán trabajos seleccionados que muestren qué son capaces de hacer con la lengua. Se documenta, pues, la información sobre el dominio lingüístico dada en las anteriores partes. Estas muestras pueden recogerse en diversos formatos: escritos, audios, videos, etc.

3.2. Dimensión pedagógica del PEL

El PEL tiene, como ya hemos indicado más arriba, dos fines básicos: un fin acreditativo y uno pedagógico. De las tres secciones que lo constituyen el Pasaporte de lenguas es el que se utilizará principalmente como documento certificativo del nivel de competencia lingüística, y por ello su formato es común a todos los modelos validados para adultos. En el Pasaporte hay cabida tanto para la autoevaluación como para la evaluación por parte de profesores y comisiones examinadoras. Se deberá indicar en cada registro quién, cuándo y cómo ha evaluado. De esta manera, se busca lograr uno de los objetivos del Consejo de Europa que es el de la descripción clara y transparente de las competencias lingüísticas y del nivel de las titulaciones para facilitar la movilidad en Europa.

La Biografía lingüística, en cambio, servirá para los fines formativos del Portfolio. Pues, en ella el aprendiente podrá reflexionar y planificar su proceso de aprendizaje. Habrá, también, lugar para registrar todas las experiencias lingüísticas y culturales dentro o fuera del contexto académico. Todo ello fomentará otro de los objetivos del CE: el desarrollo del plurilingüismo y del pluriculturalismo a lo largo de toda la vida.

Por último, el Dossier podrá servir para ambas funciones, al recoger muestras de los progresos y de las capacidades incluidas en el Pasaporte y en la Biografía. En el Dossier, los estudiantes adultos podrán guardar los resultados de tareas reales como cartas, reseñas, informes, etc.

En su dimensión pedagógica, el PEL ayudará a los alumnos a aclarar el proceso de aprendizaje, invitándoles a la reflexión, a la ampliación de su capacidad metacognitiva y a la autoevaluación de su propio proceso. Con ello, se busca que los alumnos sean más autónomos, consiguiendo que se motiven intrínsecamente, al darles más

responsabilidad. Al rellenar el Portfolio los estudiantes reflexionarán sobre las lenguas, su uso y su aprendizaje, permitiéndoles, de este modo, ser más autónomos en su propio proceso de aprendizaje.

Por otra parte, podemos afirmar que el PEL sigue una metodología socioconstructivista, puesto que el alumno es visto como un agente social que necesita la lengua para actuar dentro de la sociedad y se anima al estudiante a experimentar y resolver problemas o tareas. Se busca crear nuevos conocimientos a partir de otros previos, y valiéndose del contexto que le rodea. Así pues, será fundamental la interacción no solo con el profesor, sino también con los compañeros, el resto de la sociedad y el medio (al utilizar recursos bibliográficos, de Internet, etc.). La importancia que se le da a lo social y a lo contextual en el PEL podemos apreciarla en el hecho de que cualquier experiencia de contacto con la lengua o cultura es tenida en cuenta y registrada en la Biografía.

El PEL también puede ser situado dentro de un enfoque comunicativo, puesto que para determinar el nivel de competencia de un estudiante hablamos de capacidades y no de conocimientos de tipo gramatical o léxico. Así, pues, vemos que los descriptores de nivel hablan de tareas como escribir una carta, comprender clases o discursos, interactuar con espontaneidad en una conversación, comprender un libro de instrucciones, contar nuestras experiencias, sueños, esperanzas, etc. Asimismo, se pretende que cada estudiante se haga consciente de sus propias necesidades, autoevaluándose y estableciéndose sus propios objetivos. De este modo, se tienen en cuenta las necesidades de comunicación de cada estudiante.

En cuanto al modo de aplicar el PEL al aula, no existe aún mucha bibliografía. Incluso en *The European Portfolio. Proposals for development* (1997), primer documento del Consejo de Europa dedicado exclusivamente al PEL y que estableció las bases para su futuro desarrollo, la aplicación del portfolio desde el punto de vista pedagógico no es tratada con suficiente detenimiento, como bien apunta Westhoff (1999).

Pasamos a exponer algunas de las directrices básicas que encontramos en las primeras guías de uso del PEL. Según Little y Perclová (2001) existen dos maneras de aplicar el PEL al aula:

- Del Dossier al Pasaporte: este orden sería el más indicado para los alumnos de primaria y secundaria. En un primer momento, los estudiantes recopilan sus

mejores trabajos realizados en la lengua extranjera. A continuación, se les anima a proponerse nuevos objetivos de aprendizaje gracias la Biografía. Finalmente, se autoevalúan mediante el uso del Pasaporte.

- Del Pasaporte al Dossier: este segundo enfoque se considera más apropiado para la enseñanza de adultos. Primero, los alumnos tienen que rellenar su Pasaporte lingüístico y así reflexionar sobre el dominio lingüístico que poseen en las diferentes lenguas. Partiendo de este, establecen en su Biografía sus futuros objetivos. En el Dossier, a lo largo del curso, irán recopilando las muestras de haber alcanzado esos objetivos y se plantearán nuevos en la Biografía. Al final del curso, volverán rellenar el Pasaporte, actualizando la autoevaluación y observando el progreso que han realizado.

Kohonen (2001) plantea una tercera vía en la que el Dossier alcanza una mayor importancia. El Dossier deja de verse como una simple recopilación de los mejores trabajos, es además una herramienta para el desarrollo del aprendizaje reflexivo y de la autoevaluación. El Dossier será utilizado con frecuencia a modo de diario y en él se incluirán trabajos de reflexión sobre la concepción de uno mismo como estudiante de lenguas y sobre las lenguas y su aprendizaje.

De cualquiera de estas maneras, el PEL permitirá que el aprendiente pueda observar su progresión en el aprendizaje de lenguas, motivándole a plantearse nuevos objetivos y a tomar las riendas de su propio aprendizaje. Se desarrolla de esta forma la autonomía y se instaura el concepto de aprendizaje a lo largo de toda la vida. En todo caso, se debe tener en cuenta que la forma concreta de llevar el PEL al aula dependerá de cada profesor y de sus estudiantes.

Para plantear nuevos objetivos y establecer métodos de aprendizaje pueden utilizarse sencillas fichas de trabajo en las que los alumnos registren aquello que se creen capaces de hacer en español, aquello que desean poder hacer a corto plazo y cómo van a conseguirlo. Al cabo de un tiempo se puede volver sobre dicha ficha y comprobar si se han cumplido los objetivos.

Por otra parte, el PEL también nos puede ayudar a reflexionar sobre nuestras propias estrategias de aprendizaje y aprender de las de nuestros compañeros. Para ello podremos utilizar actividades que nos hagan plantearnos qué serie de estrategias ponemos en marcha al enfrentarnos a una tarea. Asimismo, con el objetivo de hacer

conscientes a nuestros alumnos de la importancia de los intercambios lingüísticos que han realizado o podrían realizar, podemos llevar a las clases actividades que les hagan cuestionarse qué experiencias socioculturales han tenido y desearían tener con el español y su cultura.

En el contexto del IC y al tratarse de adultos, los estudiantes podrían elegir entre utilizar el Portfolio en su lengua materna o en español, según el nivel y los deseos de los alumnos. Los estudiantes también tendrán la responsabilidad de actuar como evaluadores y lectores de los PEL de sus compañeros de grupo. El profesor, por su parte, se encargará de actuar como guía, de marcar los tiempos y de planificar actividades que faciliten el uso del PEL.

En definitiva, el PEL al hacer reflexionar a los aprendientes sobre sus estrategias y estilos de aprendizaje y experiencias socioculturales, les permite desarrollar cierta conciencia metacognitiva y por tanto les da la posibilidad de ser más autónomos en el proceso. Asimismo, al ofrecer la posibilidad de establecer sus propios objetivos, al reconocer experiencias de contacto no regladas y al mostrar el proceso de aprendizaje de manera más clara, el PEL puede llegar a ser un importante elemento motivador para el aprendizaje a lo largo de toda la vida, que es uno de los principales objetivos del Consejo de Europa.

3.3. Algunos proyectos PEL llevados a cabo y sus resultados

En los últimos 10 años se han puesto en funcionamiento numerosos proyectos de instauración del Portfolio en las aulas. En diversos estados miembros como: Bélgica, Bulgaria, España, Finlandia, Holanda, Irlanda, Reino Unido, República Checa¹¹ y en todos los niveles del sistema educativo.

Trataremos en este apartado algunos de estos proyectos y sus resultados, que ilustran un amplio abanico de las diferentes posibilidades de su puesta en práctica.

¹¹ Ver http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main_pages/portfolios.html

Primeros proyectos bajo el amparo del Consejo de Europa

Los proyectos piloto¹² realizados en los primeros años dieron resultados bastantes positivos (Little y Perclová: 2001), confirmándose el aumento de la motivación para el aprendizaje y de la confianza en las propias capacidades. El uso del PEL permite a los alumnos reflexionar sobre sus conocimientos lingüísticos y sobre el proceso de aprendizaje. Se vuelven más activos y toman sus propias decisiones, facilitándoles, así, el desarrollo de su autonomía. Por otra parte, también se dieron resultados positivos para el docente, pues el PEL también le invita a reflexionar sobre el aprendizaje de lenguas, al permitirle ver con más claridad los objetivos y evaluar el logro.

Sin embargo, no todos los comentarios y conclusiones de los proyectos piloto fueron positivos, sino que existieron muchas dudas y dificultades a la hora de llevar al aula el PEL. Una de las principales dificultades que se encontraron fue la falta de tiempo para el Portfolio, pues este parece requerir una dedicación extra aparte del resto de responsabilidades del profesor. Otra de las preocupaciones de los profesores es la relación entre el PEL y el programa, por un lado, y el libro de texto, por otro. Asimismo, se señalaron como problemas no saber utilizar los niveles comunes de referencia y sus descriptores ni cómo utilizar el PEL para ayudar a los alumnos a reflexionar sobre el aprendizaje de lenguas. Del mismo modo, se detecta un cierto escepticismo en los profesores a la hora de confiar en la autoevaluación, y una falta de motivación en los alumnos a la hora de rellenar los documentos y de reflexionar.

Little y Perclová (2001) ofrecen soluciones a algunas de estas cuestiones. En cuanto a la falta de tiempo, consideran que en un primer momento es necesaria una mayor inversión de tiempo, pues se trata de implantar algo nuevo en la educación. Esta inversión facilitará el trabajo futuro, pues los alumnos serán más responsables de su propio aprendizaje.

Por otra parte, el PEL no debe ser un trabajo extra, sino que debe estar integrado en el currículo. Así pues, podremos utilizar el Pasaporte para formular nuestros objetivos de aprendizaje en términos del PEL. Por ejemplo: “ser capaces de escribir notas y

¹² Hablamos de los proyectos piloto de cuyos resultados se nutrieron Little y Perclová para la redacción de su libro *European Language Portfolio: Guide for Teachers and Teacher Trainers*. Estos proyectos fueron desarrollados en todo tipo de contextos académicos (en todos los niveles de la enseñanza pública, escuelas de idiomas privadas y universidades) y en diferentes países (República Checa, Irlanda, Austria, Finlandia, Francia, Alemania, Hungría, Italia, Países Bajos, Portugal, Rusia, Eslovenia, Suecia, Suiza y el Reino Unido).

mensajes breves y sencillos relativos a necesidades inmediatas” puede tomarse como objetivo en cuanto a la producción escrita para lograr un nivel A2.

El libro de texto debe ser utilizado con flexibilidad teniendo en cuenta las necesidades y los objetivos personales de los alumnos. Little y Perclová sugieren que se podría consultar a los estudiantes para elegir qué partes del libro de texto preferirían trabajar y utilizar las actividades de modo que los estudiantes puedan desarrollar su autonomía.

En cuanto a la dificultad para comprender y utilizar los descriptores de nivel de referencia por parte de profesores y alumnos, se sugiere que el profesor se plantee en un primer momento qué son capaces de hacer sus alumnos en la lengua meta. Asimismo, en el caso de utilizar un libro de texto sería recomendable que el profesor aplicara los descriptores al libro, planteándose al comienzo de cada unidad qué competencias comunicativas, conocimiento lingüístico y vocabulario les va a aportar a sus estudiantes el estudio de dicha unidad.

Para facilitar la comprensión a los alumnos, se sugiere una serie de actividades para el aula como la utilización de los descriptores para formular los objetivos. Al principio de curso o trimestre se hablará con los alumnos sobre aquello que deberán ser capaces de hacer con la lengua al finalizar el periodo de estudio. A continuación, se formularán estos objetivos en forma de descriptores de dominio, escribiéndolos en carteles que se situarán en la pared para que los alumnos puedan escribir su nombre cuando consideren que han alcanzado uno de ellos. A lo largo del curso se revisarán y se reformularán estos objetivos. Otra actividad práctica para familiarizarse con los descriptores puede ser la de relacionarlos con cada una de las unidades del libro de texto. Así, al comienzo de cada unidad, los alumnos deberán identificar cuál es el objetivo de la unidad, y al terminar se evaluará si se ha conseguido.

En cuanto a la motivación y la reflexión, los resultados de los proyectos piloto muestran que muchos alumnos se encuentran desmotivados para aprender o para el uso del PEL y sin fuerzas para la reflexión. Ante esto Little y Perclová invitan a los profesores a cambiar de papel y a dar a sus alumnos más responsabilidad, obligándolos de este modo a que se impliquen. Otro modo de motivación puede ser fomentar la actitud de pertenencia hacia el Portfolio. Sugieren la decoración de las páginas, guardar dibujos, recortes y documentos para los pequeños, y para los adultos hacer del PEL el centro de trabajo de un proyecto.

La reflexión sobre la lengua y el proceso de aprendizaje es una de las funciones pedagógicas principales del PEL, pero en la que muchos alumnos encuentran dificultades. Para facilitar este trabajo, se sugiere comenzar a debatir en la lengua materna y redactar finamente los objetivos en la lengua meta. Poco a poco y a medida que los alumnos vayan adquiriendo mayor competencia se incitará al uso de la lengua meta para la reflexión. Encontramos una actividad de reflexión muy útil en Little y Perclová para que los alumnos se conozcan mejor como estudiantes de lengua y se planteen de qué manera aprenden mejor. En ella los alumnos tendrán que escribir un texto en el que respondan a la pregunta “¿Qué tipo de alumno de idiomas soy yo?” Se les puede sugerir que piensen en tres adjetivos positivos y tres negativos que les definan como alumnos de idiomas. Asimismo, pueden pensar en tres actividades útiles para el aprendizaje. Finalmente, podrán hablar de una experiencia positiva que hayan tenido de aprendizaje del idioma. El texto podrá ser compartido y corregido con los compañeros y se podrá incluir dentro de la Biografía. La información dada en estos textos será de gran utilidad para el profesor, pues le permitirá, entre otras cosas, hacer una lista de actividades preferidas para utilizarlas en otras ocasiones.

Otra manera de incitar la reflexión entre nuestros estudiantes es la de plantearles una serie de cuestiones sobre su aprendizaje y las clases al final de un periodo lectivo. Little y Perclová nos sugieren el uso de un cuadro dividido en dos columnas tituladas: “Sobre mi aprendizaje”, en la que se hablará de las cosas de las que son capaces y que han aprendido, y de aquellas que les resultan aún difíciles; “Sobre las clases”, en la que se registrarán las actividades que resultan más interesantes y aquellas que son más aburridas. Otras actividades que pueden fomentar la reflexión sobre el proceso de aprendizaje son la preparación por parte de los alumnos de actividades de comprensión lectora, o bien la preparación de una clase completa.

Por último, la autoevaluación, a pesar de ser objetivo y práctica fundamental en las tres partes del PEL, plantea, como vimos más arriba, muchas dudas entre los profesores. Muchos de los docentes dudan de la capacidad y objetividad de sus propios alumnos para autoevaluarse. Según Little y Perclová, esta actitud entre el profesorado se debe, sin duda, a nuestra tradición pedagógica, en la que es el profesor el único capacitado para la evaluación. Ante esta creencia, no aconsejan ningún método determinado para solucionar este obstáculo, lo que sí hacen es darnos algunas claves para introducir la autoevaluación en el aula. Consideran que la autoevaluación se puede centrar en tres aspectos distintos: el proceso de aprendizaje,

cómo está resultando esta experiencia en general; el dominio comunicativo, qué somos capaces de hacer; el dominio lingüístico, qué vocabulario, estructuras y sonidos conoce y utiliza el alumno.

Se aconsejan actividades como la evaluación de trabajos por parejas, la reflexión sobre qué se ha aprendido y con qué grado de satisfacción, la formulación por parte de los alumnos de los objetivos, el establecimiento de criterios para la realización correcta de una tarea, la realización de un examen para sus compañeros, la evaluación de presentaciones por los compañeros, el trabajo de reflexión en grupo sobre la consecución de un descriptor determinado y la revisión regular de los objetivos registrados en la Biografía. Otra manera de integrar la autoevaluación en la clase es la de hacerles tener una conversación cada día, en parejas, fluida y cronometrada por ellos mismos. Tratarán de ir mejorando, superando el tiempo de habla cada vez.

Experimentación en Bélgica

En Bélgica se llevó a cabo la experimentación de dos Portfolios, uno destinado a alumnos entre 10 y 14 años y otro para estudiantes entre 14 y 18 años. Esta experimentación tuvo, como es de esperar, reacciones positivas y negativas. Entre las opiniones positivas encontramos aquellas que resaltan la posibilidad de registrar lo que conocemos de manera positiva e incluso si únicamente son competencias parciales. También se resaltó la posibilidad de incluir todas las lenguas en las que tengamos alguna competencia, aun aquellas que hemos aprendido fuera del contexto académico. Asimismo, se destaca la posibilidad de reflexionar sobre el proceso de aprendizaje y la confianza que se deposita en el estudiante al fomentar la autoevaluación.

Frente a estas reacciones positivas, encontramos algunas dificultades como son la falta de motivación para redactar la Biografía, escepticismo en cuanto a la validez del documento y la incomprensión de cierta terminología en los descriptores de nivel. Ante este último problema, Gilbert De Samblanc (2002), coordinador del proyecto Portfolio en la Comunidad Francesa de Bélgica, propone el uso de descriptores con terminología más sencilla y con un mayor uso ejemplos concretos.

Experimentación en Finlandia

En Finlandia, entre 1998 y 2001 se llevó a cabo un proyecto de implantación del PEL en el que participaron 20 profesores y 420 estudiantes. Durante esta experiencia trabajaron principalmente el Dossier y su función pedagógica. El Dossier fue utilizado de manera frecuente a lo largo de los tres cursos y los trabajos estaban conectados con el currículo.

Kohonen (2001), que presenta los resultados de dicho proyecto, aconseja comenzar por hacer reflexionar a los estudiantes sobre el aprendizaje en general y sobre cuál es la imagen que tienen sobre sí mismos como estudiantes. También considera fundamental para la motivación la justificación de este tipo de actividades de reflexión, pues los estudiantes deben conocer los beneficios que este trabajo les puede aportar. Durante este trabajo de autoreflexión los estudiantes comentaron que estas actividades les ayudaban no solo en el aprendizaje de lenguas y en el aprendizaje en general, sino que también les ayudaban a conocerse y comprenderse mejor en otras áreas de su vida. Los estudiantes estaban orgullosos de poder ver su evolución a lo largo de los tres años del proyecto y de saber qué cosas son capaces de hacer o no en la lengua meta. Las actividades que realizaron alrededor del PEL también les ayudaron a apreciar el trabajo en equipo y les hicieron reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje.

La experiencia fue en general positiva, pero, por supuesto, surgieron dificultades: muchos estudiantes consideraban el trabajo con el Dossier como una pérdida de tiempo y desarrollaban incluso cierta animadversión hacia él, la cual, según Kohonen, desaparecía con el tiempo en la mayoría de los casos. En cuanto al trabajo autónomo, algunos estudiantes se mostraban reacios a cambiar su idea tradicional sobre la educación, el papel del profesor y de los alumnos. Para ellos, sus compañeros no tenían gran cosa que aportarles y el profesor debía ser el que enseña y los estudiantes los que aprenden.

Según Kohonen, estos problemas hacen evidente la necesidad de explicar en un primer momento los beneficios del aprendizaje autónomo con la idea de continuar con él a lo largo de toda la vida. Es conveniente dar a los estudiantes las herramientas necesarias para que puedan dirigir su propio aprendizaje. La formación de los profesores encargados de presentar el PEL es, sin duda, esencial. Esta preparación

no solo debe pasar por lecturas o talleres de formación, sino también por un importante apoyo material y profesional.

Experimentación en España

En España, como señalamos más arriba, existen cuatro Portfolios validados: destinados a la educación infantil, primaria, secundaria y de adultos. Gisela Conde (2002) habla de cinco fases de desarrollo del PEL:

1. Redacción de un Documento-Guía para la adaptación del PEL en España.
2. Elaboración de las herramientas que componen el PEL.
3. Creación de recursos complementarios.
4. Experimentación en distintos contextos académicos.
5. Divulgación del proyecto, formación del profesorado, evaluación y mantenimiento del proyecto.

En la actualidad nos encontraríamos en la fase número 5, puesto que la Subdirección General de Programas Europeos del Ministerio de Educación y Ciencia se encargó ya de la creación de los cuatro PEL españoles, y los equipos de elaboración de estos también se ocuparon de experimentarlos. En el 2003 fueron validados por el CE los PEL de infantil, primaria y secundaria, y en el 2004 el de adultos. Asimismo, existe una guía-cuadernillo de material complementario para el uso del PEL de adultos.

El proyecto de los PEL españoles, según Daniel Cassany (2002), coordinador del equipo de secundaria, se centra fundamentalmente en el aspecto formativo del documento, sobre todo los PEL de infantil, primaria y secundaria. En general, se busca mejorar la formación de profesores y aprendices, así como fomentar la negociación en el aula y la modernización de la enseñanza de lenguas. Asimismo, el PEL dentro de la variedad lingüística y cultural de la sociedad española tiene como objetivo el de fomentar la integración de todas las culturas y las lenguas que coexisten en el país, tanto las oficiales como las que no lo son. Es decir, en el PEL habrá cabida no solo para las lenguas del estado español y del resto de los países europeos, sino que también se podrán incluir las de los alumnos de origen no europeo.

Con el objetivo de utilizar el Portfolio como herramienta formativa, en la experimentación que se llevó a cabo con el PEL de secundaria en Cataluña durante el

periodo de 2002-2003, el equipo encargado se centró fundamentalmente en el desarrollo de la Biografía. De esta manera se le daba más importancia a la función pedagógica del PEL. En ella, los alumnos se plantean qué lenguas conocen, autoevalúan el nivel de competencia que tienen en cada una de ellas, cómo las han aprendido o aprenden y cuáles son sus planes futuros respecto a ellas, estableciendo nuevos objetivos de aprendizaje.

Tras este periodo de experimentación surgieron bastantes opiniones favorables por parte de los profesores, que consideraron el PEL como un instrumento innovador, que promovía la interculturalidad. Los estudiantes, por su parte, destacaron su utilidad para desarrollar una conciencia plurilingüe y pluricultural, así como también para ser más conscientes de lo que significa el aprendizaje de una lengua.

En cuanto a los aspectos negativos, todos coincidían en la dificultad existente para la comprensión de los descriptores y el número excesivo de actividades de reflexión y su carácter repetitivo. Los profesores añadieron la falta de tiempo y la necesidad de integrar el PEL con el currículo y el libro de texto. Los alumnos señalaron también la falta de atractivo del material.

El equipo de diseño de esta experimentación, llegó a la conclusión de que los resultados de los dos años de puesta en práctica habían sido positivos puesto que nos ayudan a conocer más sobre las condiciones necesarias para implantar el PEL en las aulas. A pesar de los problemas observados, principalmente formales, como el aspecto del material, la falta de especificidad de los descriptores y la necesidad de más formación y tiempo, afirman que:

los datos aportados por la experimentación corroboran que el PEL puede resultar un excelente instrumento en los institutos españoles para conseguir los objetivos de incremento de la integración con el resto de países europeos y de mejora de las relaciones internas entre las diferentes comunidades lingüísticas y culturales españolas, además de contribuir a facilitar la integración de las nuevas migraciones extraeuropeas (Cassany y otros, 2004:142)

El cambio de actitud y creencias del alumnado respecto al plurilingüismo fue uno de los principales objetivos de estudio de esta experimentación. Pérez Vidal (2006), como parte el equipo coordinador de este proyecto, analiza sus resultados y afirma que la experiencia fue muy positiva entre los estudiantes de 2º de ESO y concluye que el

PEL “forma mejores ciudadanos europeos” (2006:188). Sin embargo, señala la necesidad de desarrollar más proyectos de investigación en acción con el objetivo de tener más datos con los que poder crear un buen modelo de implementación del PEL.

Por otra parte, las conclusiones de la experimentación catalana señalan la necesidad de formación de los profesores, pues en ellos recae el futuro del proyecto. Son los profesores los encargados de introducir el PEL entre los ciudadanos, y por ello no solo deben conocerlo y saber aplicarlo sino que sería fundamental que se sintieran motivados por su uso y consideraran que les facilita su trabajo y no se lo dificulta.

3.4. Evaluación de la situación actual del PEL. Futuro del PEL

En conclusión, las experimentaciones expuestas en el apartado anterior plantean una serie de problemas que deben ser abordados en el futuro, como falta de tiempo y medios para llevar a cabo el proyecto, actividades repetitivas y un número excesivo de ellas dedicadas a la reflexión, complejidad de los descriptores y falta de especificidad de los mismos y desmotivación por parte de profesores y alumnos.

Los problemas que surgen en cuanto a los descriptores podrían solucionarse con la reelaboración de algunos o diseñando actividades en las que aparezcan de una manera más sencilla y específica. Escobar (2006) analiza las dificultades que puede presentar la redacción de los descriptores para los estudiantes de secundaria. Señala como problemas: la longitud, el uso del metalenguaje y de un registro académico y el grado de abstracción. Asimismo, sugiere que estas dificultades pueden verse como positivas, ya que, con la ayuda del profesor, los alumnos serán capaces de manejar conceptos metalingüísticos. Para ello, sería necesario el diseño de actividades específicas que facilitaran este proceso. Escobar presenta en su artículo algunas estrategias y recursos para superar los problemas de comprensión de redacción anteriormente mencionados.

En cuanto a la falta de medios y recursos para la aplicación del PEL, como indica Cassany,

no es necesario ni posible -por falta de tiempo y recursos- que todos los materiales PEL sean validados oficialmente. (...) En este sentido, cabe esperar que el PEL crezca diversificándose, elaborando adaptaciones y aplicaciones para grupos específicos”. (2006c: 73, el paréntesis es nuestro)

Se podría, pues, crear una red de colaboración mediante la cual cada centro y equipo de profesores que apliquen el PEL al aula compartan el material creado. Esta colaboración es muy necesaria sobre todo en proyectos con inmigrantes, adultos y con la introducción del e-PEL, ya que existe menos información.

En cuanto a los portfolios electrónicos, como es de esperar en la sociedad de hoy en día, han surgido varios modelos y proyectos¹³. Los portfolios electrónicos tienen como ventaja el hecho de ser interactivos, prácticos, fáciles de utilizar y de poner al día. Sin embargo, se enfrentan a dos grandes obstáculos: la falta de acceso a las tecnologías de ciertos usuarios y centros, y como señala E. Landone (2005:13), coautora del e-PEL de la Universidad de Milán, la falta de “asimilación de la tecnología digital en la cultura pedagógica predominante”.

La sólida formación del profesorado en el PEL y de los responsables de los centros se plantea como un paso necesario y básico para la implantación del Portfolio en las aulas. Los profesores no solo deben conocer los recursos prácticos para la aplicación del PEL, sino que también deben creer en los objetivos que este plantea para ser capaz de transmitir su motivación a los estudiantes. Lograr este difícil objetivo pasa, como señala Kohonen (2001), no solo por cursos de formación, sino que también se hace fundamental un importante apoyo material y profesional.

¹³ Entre ellos encontramos ejemplos como el de ALTE/EAQUALS (<http://www.eelp.org/eportfolio/index.html>), que fue el primer portfolio electrónico validado por el Comité de validación del C.E y otro validado más recientemente como el de Holanda (Europees Taalportfolio), en 2007(<http://www.europeestaalportfolio.nl>).

Asimismo, existe un Portfolio digital realizado entre 2003-2005 dentro de un proyecto Sócrates/Minerva de la Unión Europea para la cooperación europea en la Tecnología de la información y comunicación (TIC) y la Enseñanza abierta a distancia (EAD). La realización de este e-PEL fue coordinada por la Università degli Studi di Milano (Italia) y tuvo la participación de Europa Universität Viadrina Frankfurt (Oder, Alemania), Gap multimedia S.r.l - Milan (Italia), Göteborgs Universitet (Suecia), Höskolan i Skövde (Suecia), IMCS Intercollege-Cyprus (Chipre), y de la Universidad de Salamanca (España). Validado por el Consejo de Europa, está disponible en 6 lenguas (italiano, sueco, alemán, inglés, griego y español) y puede ser descargado de manera gratuita en la página web del proyecto: <http://eelp.gap.it>

3.5. Análisis de los componentes de los modelos PEL

En los apartados anteriores realizamos una descripción general del PEL su estructura y funciones. En este punto analizaremos de manera más detallada sus componentes, comparando algunos modelos validados, con el objetivo de observar los elementos comunes y resaltar aquellos que cumplan una función pedagógica, pues es esta, principalmente, la función con la que nos interesa trabajar con el Portfolio. Prestaremos especial atención a las actividades y herramientas que el PEL ofrece para desarrollar la conciencia intercultural del alumno y su autonomía como aprendiz autónomo. Para ello hemos manejado los siguientes modelos:

- PEL de la Conferencia suiza de los directores cantonales de educación pública. Número de modelo acreditado: 1.2000
- PEL para jóvenes y adultos de Centre Regional de documentation pédagogique de Basse-Normandie. Número de modelo acreditado: 5.2000
- PEL de ALTE-EAQUALS. Número de modelo acreditado: 6.2000
- PEL para “Educação Basica” y para adultos del Ministerio de Educación portugués. Números de modelo acreditado: 20.2001/21.2001
- PEL de infantil (de los 3 a los 7 años) del Ministerio de Educación y Ciencia español. Número de modelo acreditado: 50.2003
- PEL de primaria (de los 8 a los 12) del Ministerio de Educación y Ciencia español. Número de modelo acreditado: 51.2003
- PEL de secundaria (de los 12 a los 16) del Ministerio de Educación y Ciencia español. Número de modelo acreditado: 52.2003
- PEL para adultos del Ministerio de Educación y Ciencia español. Número de modelo acreditado: 59.2004
- PEL “Junior version”, de CILT (The National Centre for Languages) Número de modelo acreditado: 70.2006

A pesar de que nuestro trabajo tenga como objetivo la integración del PEL en la enseñanza de español a adultos, hemos analizado modelos destinados a otras edades por crearlos fuente de posibles actividades adaptables a un destinatario adulto. Igualmente, en el caso del PEL español nos interesa ver como se tratan las dimensiones intercultural y de aprendizaje desde los primeros niveles de instrucción.

Como hemos señalado más arriba, todos los PEL para adultos validados se encuentran divididos en tres partes: Pasaporte de lenguas, Biografía lingüística y Dossier. El Pasaporte, con el objetivo de facilitar su reconocimiento por todo el territorio europeo y la movilidad de su usuario, es común a todos los PEL de adultos. La Biografía, por su parte, cambia ligeramente según el modelo con el objetivo de adaptarse a diferentes contextos y realidades. Asimismo, la ficha introductoria del Dossier también puede variar. En los apartados siguientes, comentaremos el contenido de cada una de las partes de los PEL validados para adultos.

3.5.1. El Pasaporte de lenguas

Si bien es el mismo en todos los modelos del PEL para adultos, podemos encontrar variaciones importantes en aquellos destinados a adolescentes o alumnos de primaria (los modelos del MEC y el modelo de Educación Básica de Portugal, por ejemplo): fichas en las que aparecen los nombres de anteriores escuelas y academias, diferente diseño de las tablas indicadoras de los perfiles lingüísticos y de las experiencias lingüísticas y culturales, simplificación de la parrilla de autoevaluación y sus descriptores, etc. Nos centraremos en el Pasaporte destinado a los adultos, pues estudiamos la posible introducción del PEL en la enseñanza destinada a ellos. El Pasaporte para adultos consta de tres partes:

Perfil lingüístico_

En sus páginas los estudiantes podrán registrar los certificados y experiencias lingüísticas que poseen y podrán autoevaluar las competencias que tienen en cada una de las lenguas que conocen. Para ello, utilizarán el cuadro de autoevaluación y completarán una serie de tablas, en las que aparecen 5 actividades comunicativas de la lengua (comprensión oral, comprensión lectora, interacción, expresión oral y expresión escrita) junto a los seis niveles del MCER (ver tabla 1). De este modo, los estudiantes podrán observar que, según la actividad de la que hablemos, poseen un nivel distinto en una misma lengua, es decir, el perfil lingüístico suele ser irregular.

Idioma / Language	Idioma / Language					
	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Escuchar / Listening						
Leer / Reading						
Conversar / Spoken interaction						
Hablar / Spoken production						
Escribir / Writing						

Tabla 1. PEL para adultos. MEC

Resumen de las experiencias lingüísticas e interculturales

Este resumen se hará completando una tabla en la que figura el tiempo de aprendizaje y uso de la lengua o de estancia en un país en que se habla la lengua o lenguas objeto de estudio: hasta un año, hasta tres años, hasta cinco años, más de cinco años.

Se divide el tipo de experiencia lingüística e intercultural en 2 categorías:

1. Aprendizaje y uso de la lengua en países donde no se habla la lengua: especificando si se trataba de enseñanza primaria, secundaria y/o profesional, enseñanza superior, educación para adultos, otros cursos, uso regular en el trabajo, contacto regular con hablantes de la lengua u otros.
2. Estancias en el país o región donde la lengua es hablada: participación en cursos de lengua; uso de la lengua para estudios o formación; uso profesional de la lengua; otros.

Para atestiguar estas experiencias, se facilitan documentos en los que se puede especificar el tipo de experiencia y añadir una descripción de la misma. Estos documentos pueden ser firmados por responsables del centro de estudios o de trabajo, por miembros de la familia en la que se realizó la estancia, etc.

Lista de certificados y acreditaciones

En ella se especificará la lengua, el nivel de competencia lingüística alcanzado, el nombre del título, la institución que lo expide y el año. También encontramos una “escala global” que sirve para determinar qué nivel del MCER acreditan los exámenes que se han realizado. En otra página, diseñada especialmente para ello, se podrán describir los tipos de exámenes, con el objetivo de que sean comprensibles internacionalmente.

A nivel pedagógico el Pasaporte permite a los alumnos reflexionar sobre sus competencias lingüísticas, desarrollando su capacidad de autoevaluación y sus conocimientos sobre lo que significa dominar una lengua a diferentes niveles. Asimismo, les permite ver con claridad el tiempo que llevan en contacto con una lengua y registrar experiencias de aprendizaje que por no ser académicas no eran tenidas en cuenta anteriormente. Este hecho puede servir de incentivo para continuar teniendo experiencias de este tipo y desarrollar las dimensiones de hablante intercultural y de aprendiente autónomo de las que habla el Plan curricular del Instituto Cervantes. Por otra parte, el hecho de revisar el Pasaporte tras un periodo de tiempo considerable, mostrará al estudiante su evolución en ciertos aspectos y hará que se sienta motivado para continuar su aprendizaje.

3.5.2. La Biografía lingüística

En la Biografía los usuarios del PEL podrán reflexionar sobre cómo, por qué y dónde han aprendido las lenguas que conocen. Les permitirá ver con claridad los pasos que han dado para llegar donde están y así, poder establecer nuevos objetivos y saber qué pasos tendrán que dar para alcanzarlos. De esta manera, el sujeto se siente más responsable de su propio proceso de aprendizaje y desarrolla su autonomía a este respecto.

Pedagógicamente, al centrarse mucho más en el aprendizaje, tiene más valor para el desarrollo de la autonomía y la conciencia metacognitiva. Asimismo, incita a la reflexión sobre las experiencias interculturales y el aprendizaje que estas han supuesto, favoreciéndose así el desarrollo de la competencia pluricultural.

La Biografía es la sección del PEL que más varía tanto en diseño como en número y contenido de sus componentes. A pesar de ello, dentro de sus componentes existe

uno que se repite en contenido y en muchas ocasiones, también, en diseño: las listas de descriptores para la autoevaluación. Las variaciones que podemos encontrar no son muy importantes, puesto que las listas han sido creadas partiendo del cuadro de autoevaluación del MCER. Así lo vemos si tomamos como ejemplo el descriptor del Cuadro de Autoevaluación de la actividad de leer del nivel A1: “Comprendo palabras y nombre conocidos y frases muy sencillas; por ejemplo, las que hay en letreros, carteles y catálogos”. Este descriptor aparecerá concretado en un mayor número de descriptores en la listas de autoevaluación de la Biografía, como muestra la tabla 2.


	Leer	1	2
	<i>Siempre que cuente con apoyo visual, pueda releer o utilizar un diccionario...</i>		
	• soy capaz de entender palabras y frases en los letreros más comunes; por ejemplo “Estación”, “No aparcar”, “Prohibido fumar”, etc.;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	• soy capaz de entender formularios (solicitud de inscripción, hoja de registro de un hotel, etc.) para proporcionar los datos más relevantes sobre mí mismo;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	• soy capaz de entender información puntual básica en carteles, folletos y catálogos; por ejemplo, horarios y precios de espectáculos, transportes, comercios;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	• soy capaz de entender las indicaciones más importantes para utilizar aparatos o dispositivos de uso corriente, como por ejemplo “imprimir”, “apagar”, etc.;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	• soy capaz de entender mensajes cortos y sencillos, felicitaciones y saludos, en postales o tarjetas;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	• soy capaz de entender notas y mensajes breves de la vida cotidiana con instrucciones o información; por ejemplo, “Compra pan” o “Volveré a las 4”;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	•	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	•	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	•	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Tabla 2. PEL para adultos. MEC

Aparte de las variaciones propias del diseño, encontramos ligeras diferencias en el contenido. Por ejemplo, algunos PEL como el del MEC, ALTE- EAQUALS y el de los cantones Suizos incluyen como categoría junto a la comprensión oral, comprensión lectora, interacción, expresión oral y expresión escrita, las estrategias empleadas y el repertorio lingüístico (“quality of language”). Así, en el nivel A1 vemos descriptores como “Soy capaz de decir que no entiendo algo” y en el nivel C1 otras como “Soy capaz de utilizar espontáneamente una serie de expresiones adecuadas para ganar tiempo mientras reflexiono sin perder mi turno de palabra.”

En algunos casos, junto al descriptor aparecen tres espacios o casillas: uno destinado a la autoevaluación; otro a la evaluación de un compañero o profesor; y una última para marcar aquello que aún no podemos hacer pero que tenemos como objetivo. En ciertos modelos, como el de ALTE-EAQUALS y el español del MEC para adultos solo presentan una casilla para la autoevaluación y otra para marcarlo como objetivo. Estas listas de descriptores, que se repiten en todos los modelos, tienen como objetivo

permitir que los usuarios puedan autoevaluar sus competencias lingüísticas de manera más detallada y poder plantearse nuevos objetivos.

A pesar de lo muy diferentes que pueden parecer en un primer momento los otros elementos de la Biografía, si los analizamos con más detenimiento vemos que existen puntos en común. En todas las Biografías del PEL aparece un apartado destinado al registro de las experiencias de aprendizaje y otro para las experiencias de carácter intercultural. Por lo general, también se hace referencia a los cursos y las escuelas donde se ha aprendido la lengua y a las actividades que contribuyeron a la mejora del dominio de la lengua como, por ejemplo, la lectura de libros, el visionado de películas, los intercambios, la realización de exposiciones, etc. En el PEL para adultos del MEC aparece una sección dedicada a este aspecto, que incluye las actividades comunicativas de “escuchar”, “leer”, “hablar” y “escribir” y estas, a su vez, se dividen en dos columnas: “En el aula” y “Por mi cuenta”. El objetivo es que los estudiantes puedan reflexionar sobre las actividades de aprendizaje que consideran más eficaces, para que profesores y alumnos puedan así planear mejor el futuro aprendizaje. Esta información será también muy útil para el profesor.

El PEL para adultos del MEC tiene una sección exclusiva para reflexionar sobre las estrategias de aprendizaje, titulada “Aprender a aprender”. En ella, se reflexiona sobre aspectos como qué hacemos para evitar que las emociones negativas influyan sobre nuestro aprendizaje, cómo organizamos nuestro aprendizaje y qué estrategias utilizamos para aprender y fijar palabras o construcciones nuevas. Es decir, no solo se recoge la dimensión del alumno referente al aprendizaje, sino también la dimensión afectiva, que aparece en el MCER en la competencia existencial y a la que le confiere una especial importancia, pues será uno de los factores que determine el cumplimiento de las tareas a las que se enfrenten los usuarios de la lengua, y se relaciona con la conformación de estilos de aprendizaje y comportamientos y actitudes hacia la lengua y el aprendizaje. Sin embargo, esta dimensión afectiva, se encuentra en muchas ocasiones ausente en la programación del aula por no considerarla importante, por no tener tiempo, por darla por supuesto y principalmente porque es difícil de tratar en clase. En este sentido, el PEL puede resultar de ayuda para que profesor y alumnos se enfrenten a la tarea de abordar los factores afectivos que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje.

En conclusión, la Biografía gracias a su listas de autoevaluación con descriptores más específicos y a las diferentes herramientas para la reflexión acerca de las

experiencias lingüísticas e interculturales que hemos tenido a lo largo de nuestra vida, nos ayuda a ver con mayor claridad la situación en la que nos encontramos dentro de nuestro aprendizaje y a poder establecer nuevos objetivos de forma realista y sabiendo por qué medios hemos aprendido mejor en el pasado.

3.5.3. El Dossier

Esta parte del PEL es una especie de carpeta en la que se incluirán trabajos seleccionados que muestran el nivel de competencia que se tiene en una lengua o el proceso de aprendizaje que se ha seguido a lo largo de un periodo académico. El contenido del Dossier podrá ser modificado cuantas veces se quiera, y dependerá de los fines para los que se utilice el PEL, a saber: conseguir un trabajo determinado, ser admitido en un centro de estudios, mostrar el proceso de aprendizaje o simplemente ilustrar el nivel de competencia que se tiene en el momento.

Las variaciones en la ficha del Dossier suelen ser mínimas. Normalmente, se trata de una lista dividida en varias columnas, en las que se registrarán la fecha, el tipo de documento (carta, artículo, presentación oral, etc.), el resumen del contenido y el soporte material en el que se presenta (audio, escrito, video, etc.). Asimismo, suele haber una casilla para indicar si los trabajos han sido corregidos o no y si fue labor individual o de grupo.

Pedagógicamente, el Dossier favorece al desarrollo de la autonomía del alumno, puesto que es este quien decide qué material debe incluir como documentos representativos de su proceso de aprendizaje o de su actual nivel de competencia. Asimismo, el hecho de poder incluir un texto en diferentes fases: borrador, corrección y trabajo final, ayudará al estudiante a ser más consciente de sus errores y a observar su proceso de aprendizaje.

En definitiva, vemos que los modelos del PEL para adultos tienen más puntos en común que diferenciadores y todos persiguen el desarrollo de la autonomía y de la interculturalidad entre los aprendices de lenguas. Igualmente, los apartados comunes de los modelos del PEL hacen referencia a las competencias generales de MCER, que también son recogidas en el PCIC. A continuación analizaremos esta estrecha relación existente entre los objetivos del MCER y del PEL, centrándonos en algunas de las ideas-fuerza que rigen la política lingüística europea.

3.6. Entronque del PEL con las ideas-fuerza del MCER y con los objetivos de la política lingüística europea

En varias ocasiones hemos definido el PEL como una herramienta para conseguir objetivos del MCER y del CE. En concreto para el desarrollo de la transparencia y coherencia; el plurilingüismo y la pluriculturalidad; la competencia parcial y variedad de objetivos; la autonomía en el aprendizaje y la movilidad. En este apartado nos encargaremos de desarrollar esta cuestión, es decir, de analizar de qué manera se puede utilizar el PEL para avanzar hacia los objetivos del MCER y, por ende, de la política lingüística europea.

3.6.1. El PEL y la transparencia y coherencia

Garantizar la transparencia y coherencia en la enseñanza de lenguas ha sido, sin duda, uno de los principales objetivos de la política lingüística europea, pues permiten un enfoque común en la enseñanza y certificación de las lenguas y, por tanto, mayor comunicación y movilidad entre los ciudadanos.

Estos valores, como mencionamos en el capítulo 1, eran el eje central de la conferencia que dio lugar a la aparición del MCER: “Transparencia y coherencia en la enseñanza de idiomas en Europa: objetivos, evaluación, certificación” (1991). Se buscaba pues, transparencia y coherencia en los objetivos, la evaluación y la certificación de dominio de idiomas, y es el documento del MCER el que sienta las bases para lograrlo.

EL MCER establece el cuadro común a partir del que poder describir objetivos, contenidos y metodología, posibilitando la transparencia de cursos y certificaciones, así como favoreciendo la cooperación internacional en materia de lenguas. Por su parte, el PEL proporciona la herramienta común para registrar las experiencias lingüísticas y culturales; describir con claridad las competencias; certificar el nivel de dominio y garantizar la transparencia entre distintas certificaciones.

El PEL se convierte, pues, en un documento con reconocimiento internacional que permite la movilidad y motiva a los aprendientes a continuar desarrollando sus competencias lingüísticas y culturales a lo largo de toda la vida.

3.6.2. El PEL, el plurilingüismo y la pluriculturalidad

Lograr una Europa plurilingüe y pluricultural es uno de los principales objetivos de la política lingüística europea, y como principales instrumentos para conseguirlo han sido creados los proyectos del MCER y del PEL.

La Biografía del PEL según sus Principios y directrices (DGIV/EDU/LANG (2000)33:3) fue diseñada para favorecer el desarrollo de competencias en otras lenguas, es decir el plurilingüismo. En efecto, el PEL es considerado como un medio importante para fomentar el plurilingüismo. En el MCER se cita el PEL en este sentido:

Los recientes desarrollos de los programas del Consejo de Europa en el ámbito de la lengua se han diseñado con el fin de producir herramientas que puedan utilizar todas las personas implicadas en la enseñanza de idiomas para el fomento del plurilingüismo. En concreto, el European Language Portfolio (ELP) proporciona un formato en el que se pueden registrar y reconocer formalmente el aprendizaje de idiomas y las experiencias interculturales de diversa índole (Consejo de Europa, 2002: 5).

Se resalta, pues, su función acreditativa que permite que experiencias de aprendizaje e interculturales regladas o no regladas sean reconocidas. De este modo, se fomenta que se continúen produciendo, y ello favorece el surgimiento de una sociedad formada por individuos plurilingües y pluriculturales, en la que sus ciudadanos no solo tendrán competencias en varias lenguas, sino que además serán capaces de utilizar sus experiencias y conocimientos de unas lenguas y culturas para aprender otras. En este sentido, el MCER al hablar del usuario de la lengua matiza:

El alumno o estudiante de una lengua y de su correspondiente cultura, ya sea segunda lengua o lengua extranjera, no deja de ser competente en su lengua y cultura maternas; así como tampoco esta nueva competencia se mantiene separada totalmente de la antigua. El alumno no adquiere dos formas de actuar y de comunicarse distintas y que no se relacionan, sino que se convierte en *plurilingüe* y desarrolla una *interculturalidad*. Las competencias lingüística y cultural respecto a cada lengua se modifican mediante el conocimiento de la otra lengua y contribuyen a crear una conciencia, unas destrezas y unas capacidades interculturales. Permiten que el individuo desarrolle una personalidad más rica y compleja, y mejoran la capacidad de aprendizaje posterior de lenguas y de apertura a nuevas experiencias culturales (Consejo de Europa, 2002: 47).

Por tanto, la competencia plurilingüe y pluricultural nos permite acercarnos a nuevas lenguas y culturas sin miedo y con la confianza de poder emplear un gran repertorio de conocimientos y estrategias que utilizamos en otras lenguas y culturas. Se desarrolla, de este modo, nuestra conciencia metacognitiva y ciertas competencias generales de las que habla el MCER: la capacidad de aprender (“saber aprender”) y la competencia existencial (“saber ser”).

Poseer una competencia plurilingüe no significa tener un alto grado de competencia únicamente en una, dos o tres lenguas, sino que, además de poder manejar bien alguna lengua, conocemos muchas y somos capaces de utilizar los conocimientos que tenemos de una lengua, por mínimos que sean, para poder aprender otras nuevas, comunicarnos en determinadas ocasiones e incluso servir de mediadores entre personas que no pueden entenderse.

Las actividades de reflexión sobre la lengua y su aprendizaje de la Biografía del PEL, ayudan a desarrollar una conciencia metalingüística general y el conocimiento de diversas formas de aprender. Asimismo, al reflexionar sobre los encuentros culturales que hemos tenido a lo largo de nuestra vida y sobre los beneficios que ellos nos han proporcionado, tomamos más conciencia sobre nuestra competencia pluricultural. De este modo, al reconocerse todos los encuentros lingüísticos y socioculturales, y al ser conscientes de los conocimientos que ellos nos han aportado, se fomenta el respeto por la diversidad y se motiva al aprendizaje de más lenguas. Finalmente, el usuario también se hace más consciente de su propia identidad lingüística y cultural.

Vemos, pues, cómo el desarrollo de la competencia pluricultural entre los ciudadanos permitirá conseguir una sociedad europea tolerante y abierta hacia otras culturas. Esta actitud se encuentra estrechamente relacionada con el desarrollo de la competencia existencial, del “saber ser”, de la que nos habla el MCER. En este sentido, creemos muy interesante el proyecto del PEL infantil del MEC que pretende desarrollar la conciencia intercultural desde edades tempranas (3-7 años)¹⁴. El proyecto de implantación del PEL en la educación infantil facilitará la introducción de los conceptos fundamentales del MCER y, por tanto, hará que en la enseñanza a adultos la necesidad de desarrollar la autonomía en el aprendizaje y la interculturalidad sea

¹⁴ El PEL infantil apuesta por iniciar al niño en el descubrimiento temprano de las otras lenguas y culturas que se encuentran en su entorno. Asimismo, le ayuda a identificar los diferentes ámbitos en los que desarrolla sus actividades diarias, gracias al árbol que aparece en la Biografía. En él encontramos diferentes ámbitos como la familia, el aula, los juegos, etc.

mínima. Sin embargo, en la actualidad, en los contextos de enseñanza a ELE adultos sí parece necesario el desarrollo de estas dos dimensiones. Muchos alumnos tienen una visión etnocéntrica del mundo y una tradición educativa que les impide reflexionar sobre su aprendizaje y aceptar responsabilidades en su planificación y evaluación. En este sentido el uso del PEL podría ayudarnos a desarrollar estas dimensiones en las aulas del IC.

Por otra parte, la función acreditativa del PEL contribuye también al plurilingüismo y al pluriculturalismo, puesto que permite el reconocimiento internacional de competencias lingüísticas y de experiencias culturales, contribuyendo así a la movilidad de los ciudadanos y, por tanto, al enriquecimiento de su competencia plurilingüe y pluricultural.

Existen actividades complementarias al PEL que pueden utilizarse para el desarrollo de la conciencia de pluriculturalidad. Fernando Trujillo (2006) presenta tres actividades con este fin, que surgieron en el marco de dos proyectos llevados a cabo por el Centro Europeo para las Lenguas Modernas del Consejo de Europa en Graz, Austria.

La primera de las actividades, diseñada por Dick Meijer, se titula "Simulación". Consiste en la creación por parte de los estudiantes de una nueva personalidad y de un nuevo Pasaporte y Biografía lingüística. El hecho de tener que investigar sobre los posibles contextos y de reflexionar sobre el perfil de dominio que puede tener su nueva personalidad, según las experiencias que haya podido vivir, va a ayudar a los estudiantes a tomar conciencia de cómo se construye la identidad y la competencia pluricultural.

La pluriculturalidad implica que el individuo forma parte de múltiples culturas, y por culturas no debemos entender únicamente naciones, etnias o religiones, sino cualquier grupo de personas con las que llegamos a identificarnos. Para hacernos conscientes de esta identidad múltiple que todos poseemos, los profesores Trujillo y Bockova han diseñado dos actividades (Trujillo, 2006:126-128). La del primero consiste en reflexionar sobre las diferentes facetas que conforman nuestra identidad a partir de una tabla en la que aparecen 6 columnas: grupo al que pertenezco, actividad principal, lugar de encuentro, momento, tipo de lengua; idioma.

Los grupos sociales a los que pertenece un individuo pueden ser múltiples y variados: familia, trabajo, estudiantes de Filología, amigos del lugar de origen, amigos de otros

lugares, escuelas de idiomas, etc. Cada grupo al que se pertenece está relacionado con una actividad principal, un lugar de encuentro, un momento, un tipo de lengua (registro) y un idioma. Por ejemplo, una tabla de uno de nuestros alumnos podría ser como la siguiente:

Grupo al que pertenezco	Actividad principal	Lugar de encuentro	Momento	Tipo de Lengua	Idioma
Familia	Convivir	Casa	Todos los días	Informal	Dialecto Árabe libanés
Compañeros del trabajo	Trabajar	Oficina	De lunes a viernes en horario laboral	Formal	Francés e inglés
Escuela de idiomas					
Amigos del país de origen					

Tabla 3. Tabla de reflexión sobre la pertenencia a varios grupos (Diseñada por Trujillo, 2006)

La actividad de Bockova se titula “Examen de Identidad” y consiste en escribir el nombre del alumno en el centro de un círculo al que rodean otros. En los círculos que rodean al nombre el alumno tendrá que escribir aquello que cree que le define: la nacionalidad, el sexo, la religión, los gustos, etc. A partir de este dibujo comparten la información con sus compañeros en busca de similitudes. Después se comentarán momentos en los que se han sentido orgullosos de esa identidad. También se comentarán los estereotipos que acompañan a sus múltiples identidades y con los cuales no se identifican. De esta forma los estudiantes se harán conscientes de los diferentes aspectos que construyen su propia identidad.

Vemos, pues, como el fomento del plurilingüismo y el pluriculturalismo, que es uno de los objetivos de la política lingüística europea, favorece a su vez la consecución de otros objetivos de Europa como son la tolerancia lingüística y cultural y el mantenimiento de su diversidad.

3.6.3. La competencia parcial, la variedad de objetivos y las competencias generales

Con la idea del plurilingüismo, desaparece aquel objetivo, en la mayoría de los casos, inalcanzable, de llegar a ser bilingüe en la lengua extranjera o segunda lengua. Se da una visión más realista de lo que significa el aprendizaje de una lengua a lo largo de la vida y de cómo las competencias que tenemos en ella van variando según muchos factores contextuales. Así pues, según la necesidad que tengamos de utilizar una lengua o los fines con los que la utilicemos, nuestras competencias variarán en un sentido u otro. Las competencias que tenemos en una lengua son, pues, parciales, variables y también funcionales puesto que se desarrollan de acuerdo con un objetivo concreto. El PEL reconoce este hecho y por ello nos ofrece la posibilidad en su Pasaporte de reflejar los diferentes grados de competencias que tenemos en un momento determinado. En el perfil de las competencias lingüísticas podemos observar la irregularidad de nuestro dominio al evaluar por separado cinco actividades comunicativas de la lengua: hablar, escuchar, leer, escribir y conversar. Asimismo, en las listas de autoevaluación de la Biografía vemos cada una de las tradicionales actividades comunicativas de la lengua desarrolladas en puntos más concretos. Gracias a estas, los alumnos se harán más conscientes de sus propias capacidades y podrán establecerse nuevos objetivos, según sus carencias y necesidades.

Por otra parte, el MCER no solo considera la existencia de competencias parciales con respecto a las actividades comunicativas de la lengua, sino que también:

Puede referirse a un *ámbito* concreto y a *tareas* específicas (por ejemplo, para permitir que un empleado de correos dé información sobre las operaciones más habituales que se realizan con clientes extranjeros hablando una lengua concreta). Sin embargo, también puede comprender *competencias generales* (por ejemplo, el *conocimiento* no lingüístico de las características de otras lenguas y culturas y de sus comunidades) (...) En otras palabras, en el marco de referencia aquí propuesto, la noción de competencia parcial hay que considerarla en relación con los distintos componentes del modelo y con la variedad de objetivos (Consejo de Europa, 2002: 133, el paréntesis es nuestro)

En cuanto a estas otras competencias, algunos modelos del PEL permiten registrar el dominio de *estrategias* en las listas de autoevaluación de la Biografía. En estas mismas listas de descriptores aparecen referencias a los textos, ámbitos, tareas, competencias generales y competencias comunicativas. Asimismo, en listas de

descriptores como las del PEL español para adultos existe un espacio en el que se pueden incluir otras tareas, estrategias, textos o competencias concretas que dominemos o seamos capaces de realizar.

En lo referente a las competencias generales, de manera directa o indirecta el PEL favorece, sin duda, su desarrollo y permite registrar su evolución. Así, por ejemplo, existen algunos modelos de PEL con actividades destinadas a la reflexión sobre el proceso de aprendizaje como la ficha de “Aprender a aprender” y la de “Actividades de aprendizaje” del PEL español, que pueden ayudar al desarrollo de la capacidad de aprender (“Saber aprender”).

En general todo el PEL ha sido diseñado con el objetivo de que el estudiante reflexione sobre lo que supone aprender una lengua y que le ayude a ganar autonomía en este proceso. Las tres partes del PEL persiguen este objetivo, incitando al estudiante a autoevaluarse, a meditar sobre sus experiencias lingüísticas y culturales y a seleccionar sus mejores trabajos o los que mejor representen su evolución.

La relación entre el PEL y el desarrollo del conocimiento declarativo (“saber”), la podríamos encontrar en la Biografía, pues hay lugar para reflejar los conocimientos del mundo necesarios para toda comunicación. Este conocimiento, tanto académico como empírico, no está únicamente relacionado con la lengua y la cultura, sino que puede tratarse de conocimientos de todo tipo de saberes científicos o técnicos, así como aquellos relativos a los valores, creencias, religiones, costumbres, condiciones de vida, relaciones personales, lenguaje corporal y comportamiento ritual de ciertas sociedades. Así pues, en las descripciones que hagamos de nuestras experiencias lingüísticas y culturales se podrán resaltar aquellos conocimientos que nos han ayudado a comunicarnos en ciertas ocasiones, o bien aquellos cuyo desconocimiento nos han causado problemas para la comunicación.

En cuanto a las destrezas y habilidades (“saber hacer”), el PEL y su Biografía puede servir de medio de reflexión sobre aquellas de carácter intercultural como la capacidad de superar malentendidos interculturales y de vencer estereotipos. Por ejemplo, en el PEL de secundaria español existe un apartado que se titula “Mis lenguas: ¿Cómo hablan mis lenguas otras personas?”, gracias al cual el alumno puede reflexionar sobre los dialectos y variantes que existen de su propia lengua y superar así estereotipos. Asimismo, en la Biografía hay lugar para recoger los contactos culturales que se han tenido y las diferencias o malentendidos que se han podido producir. Este

hecho de verbalizar las impresiones y experiencias es el primer paso para realizar un posterior análisis en el que se podrán ver los motivos de estos comportamientos. Igualmente, se podrá reflexionar sobre el aprendizaje que ha supuesto esta experiencia, tanto de aspectos de la nueva cultura como de la propia.

Por último, la competencia existencial (“saber ser”) se ve claramente beneficiada con el uso del PEL en el aula. Esto se puede observar en los resultados obtenidos en las experimentaciones. Los profesores aseguran que los alumnos se encuentran más motivados, activos y que mejora su autoconfianza. Así lo observamos en los testimonios de profesores alemanes y checos recogidos por Little y Perclová (2001). Kohonen (2002) recoge, por su parte, las experiencias de algunos estudiantes, que resaltan la posibilidad de aprender más sobre si mismos como estudiantes de lengua e incluso en otras áreas de su vida: “Many dossier tasks are such that they help me realise my own resources”; (...) “Continuous self-reflection helps me to know myself better in other areas of my life, not just in language studies”. (Kohonen, 2002: 23).

Los factores individuales, fundamentales para la comunicación, como son las actitudes, las motivaciones, los valores, los estilos cognitivos y los factores de personalidad se verán beneficiados por el trabajo de reflexión del PEL.

En conclusión, el trabajo con el PEL nos permitirá registrar nuestro nivel de competencias parciales en cada una de las lenguas que conocemos y además favorecerá al desarrollo de competencias generales.

3.6.4. El PEL, la autonomía y el aprendizaje a lo largo de toda la vida

Otra de las ideas-fuerza que subyace en el MCER es la continuación del aprendizaje de lenguas, más allá de la educación obligatoria y fuera de los contextos académicos. Para ello, es fundamental que los alumnos desarrollen autonomía y que sean capaces de establecer sus propios objetivos y planes para conseguirlo. El Portfolio fue creado con este objetivo, entre otros, y así lo vemos en el informe del simposio celebrado en Rüschtikon en el que se afirma que el Portfolio “would enhance and sustain motivation in language learning in a lifelong perspective and help learners to plan, manage and assess their learning.” (Citado en Kohonen, 2002:35)

El PEL, como vimos en el apartado 3.2, es un excelente instrumento para el desarrollo de la autonomía, pues gracias al trabajo de reflexión que lleva su elaboración, el

proceso de aprendizaje se presenta mucho más transparente al alumno, al poder autoevaluarse e identificar los aspectos que necesita y quiere mejorar. De esta manera, mediante la reflexión estructurada que sobre el aprendizaje ofrece el PEL, pueden desarrollarse las habilidades metacognitivas del alumno.

La Biografía, como dijimos en apartados anteriores, será la parte del PEL que más se centre en el desarrollo de las funciones pedagógicas. Sin embargo, la Biografía no es la única parte del PEL que contribuye al aprendizaje a lo largo de toda la vida y al desarrollo de la autonomía por parte del alumno. Tanto el Pasaporte como el Dossier cumplen también una función en este sentido.

El Pasaporte motiva al alumno a continuar con su aprendizaje al reconocer sus competencias parciales por mínimas que sean, así como las experiencias de contacto lingüístico y cultural que le han enriquecido y han desarrollado su conciencia intercultural. Además, es un documento que permite a los usuarios, mediante el Cuadro de autoevaluación y los perfiles, ver de manera clara en qué punto se encuentran de su aprendizaje. Esto puede ayudarles a decidir hacia dónde quieren ir.

Por otra parte, también el Dossier al requerir una selección de material por parte del propio usuario implica necesariamente una autoevaluación y, por tanto, un desarrollo de la autonomía.

Estas autoevaluaciones del PEL pueden ser clasificadas según dos tipos básicos: la sumativa y la formativa. La formativa sería aquella realizada en la Biografía y el Dossier, puesto que es evaluado el progreso y se realiza durante el curso. Por el contrario, la autoevaluación del Pasaporte es sumativa pues refleja el nivel de dominio que se tiene de una o varias lenguas en un momento determinado.

Las experiencias llevadas a cabo con el PEL, muestran como reflexión y autoevaluación se encuentran estrechamente ligadas al desarrollo de la autonomía por parte del alumno. Little recoge una interesante reflexión de un profesor checo que da clase de inglés a niños de primaria, de 8 y 9 años: “el Portfolio anima a los alumnos a ser independientes, a pensar sobre sí mismos y a autoevaluarse. Es algo completamente diferente de lo que han visto hasta ahora” (Little, 2003: 19).

Para lograr el desarrollo de la autonomía por parte del alumno, es también fundamental, como dijimos más arriba, la reflexión sobre el proceso de aprendizaje, el

“aprender a aprender”. La Biografía es la parte que más desarrolla esta capacidad, al incitar a los usuarios a realizar una introspección sobre el camino que llevan recorrido en su aprendizaje de lenguas y mediante una serie de actividades que les harán reflexionar sobre de qué modo aprenden mejor. En el PEL español encontramos actividades como “Aprender a aprender” que sirven como instrumento de reflexión sobre las estrategias de aprendizaje. También existen otras como “How I solve communication problems”, del PEL de secundaria irlandés, “Learning” del PEL irlandés para inmigrantes, incluidas en el anejo 3.

El PEL ayudará, por tanto, a desarrollar una de las competencias generales de las que nos habla el MCER, la capacidad de aprender (“saber aprender”):

Las capacidades de aprendizaje de lengua se desarrollan en el curso de la experiencia de aprendizaje. Permiten al alumno abordar con mayor eficacia e independencia los nuevos desafíos del aprendizaje de la lengua para ver qué opciones existen y hacer un mejor uso de las oportunidades. La capacidad de aprender tiene varios componentes, como, por ejemplo, la reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación, las destrezas de estudio y las destrezas de descubrimiento y análisis (Consejo de Europa, 2002: 104)

En conclusión, PEL y MCER tienen como meta cumplir uno de los principales intereses del Consejo de Europa: fomentar la autonomía por parte de los alumnos y, asimismo, el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

3.6.5. Movilidad y cooperación

Desde su creación, tras los horrores de dos guerras mundiales, el Consejo de Europa ha tenido como principal objetivo la unidad de los pueblos y ciudadanos europeos con la idea de lograr una Europa en la que se pueda vivir en paz y libertad. En palabras de Churchill, “to recreate the European fabric, or as much of it as we can, and to provide it with a structure under which it can dwell in peace, in safety, and in freedom”¹⁵ Para lograr esta unidad es absolutamente necesario favorecer el mutuo entendimiento y, por tanto, el conocimiento de las lenguas, historia y civilización de los pueblos que viven en Europa.

En el mundo de la globalización, donde la comunicación y los desplazamientos están al alcance de muchos más que 60 años atrás, ¿qué mejor manera de favorecer el

¹⁵ Cita extraída del discurso fundador del Consejo de Europa dado por Winston Churchill el 19 de septiembre de 1946 en Zurich. En http://www.coe.int/T/E/Com/About_Coe/DiscoursChurchill.asp

mutuo entendimiento que facilitar la movilidad y la cooperación de los ciudadanos? A este respecto, en el preámbulo de la Recomendación R (82) 18 del Comité de Ministros del Consejo de Europa se afirma:

Que solo por medio de un mejor conocimiento de las lenguas europeas modernas será posible facilitar la comunicación y la interacción entre europeos que tienen distintas lenguas maternas con el fin de fomentar la movilidad en Europa, la comprensión mutua y la colaboración, y vencer los prejuicios y la discriminación (Consejo de Europa, 1982)

Con este objetivo surgen el MCER y el PEL. El primero nos proporciona un cuadro común para la enseñanza de lenguas al establecer niveles de dominio y líneas de enfoque de la educación comunes, mientras que el PEL y, más concretamente, su Pasaporte pretende ser un instrumento reconocible internacionalmente, que certifique nuestro nivel de dominio y atestigüe nuestras experiencias.

Por otra parte, el PEL no solo contribuye a la movilidad y cooperación por su carácter certificativo, sino que también su función pedagógica, que fomenta la competencia plurilingüe y pluricultural y la autonomía por parte de los alumnos, ayudará a que los ciudadanos se encuentren más motivados para continuar teniendo experiencias lingüísticas e interculturales a lo largo de toda su vida.

4. Análisis del IC como contexto de implantación del PEL

4.1. El Instituto Cervantes

El Instituto Cervantes es una institución pública creada en 1991 por el Consejo de Ministros y que tiene como objetivo la enseñanza del español y la difusión de la cultura española e hispanoamericana por el mundo. Desde su nacimiento, el Instituto Cervantes, ha ido creciendo a pasos agigantados y cuenta hoy con 69 sedes repartidas por Europa, Asia, África, América y Oceanía.

Vemos pues, que el contexto del IC no es único sino múltiple y variado. Este hecho hace fundamental un plan curricular abierto y flexible que pueda adaptarse al contexto de cada centro. Antes de comenzar cualquier actividad docente en un centro es necesario realizar un estudio detallado del contexto en el que se va a trabajar. De este modo el Plan Curricular se adaptará al entorno, concretándose el currículo en el segundo nivel que es el centro. Así se establece en el *Plan Curricular* de 1994:

La puesta en práctica de un plan como el que se propone en este documento conlleva la necesidad de disponer de instrumentos eficaces que permitan analizar las características socioculturales de cada contexto de actuación y desarrollar aquellos procedimientos que permitan corregir los errores y aprovechar al máximo los aciertos.

El Instituto Cervantes articulará todos aquellos mecanismos que permitan recabar el máximo de información sobre factores diversos y utilizará esta información para establecer, a partir del diálogo con los centros, las medidas de actuación más eficaces (Instituto Cervantes, 1994: 8-9).

A pesar de la gran diferencia existente entre los centros, todos ellos tienen dos objetivos comunes fundamentales, tal como se recoge en la Ley 7/1991:

1. Promover universalmente la enseñanza, el estudio y el uso del español y fomentar cuantas medidas y acciones contribuyan a la difusión y la mejora de la calidad de estas actividades

2. Contribuir a la difusión de la cultura en el exterior en coordinación con los demás órganos competentes de la Administración del Estado

El primer objetivo, centrado fundamentalmente en la lengua española, su estudio y uso ha sido la principal labor del IC durante años. La institución, equiparable al Goethe Institut o al Instituto Francés, no solo ofrece cursos de lengua española sino que también lo hace de aquellas que son cooficiales en España. Asimismo, desarrolla una labor de formación e investigación importante, pues apuesta por la revisión constante de los modos de enseñanza y organiza cursos de formación permanente de profesorado durante todo el año y abiertos a todos los docentes de español.

En cuanto al objetivo de la difusión cultural, la actividad del IC ha cobrado en los últimos años gran importancia en el mundo hispano, buscando la colaboración de todos los países hispanohablantes para la difusión de su cultura, y ha organizando congresos, exposiciones, conciertos, etc. Igualmente, posee una importante red de bibliotecas donde pueden encontrarse numerosas obras literarias, musicales y cinematográficas en español.

El PEL podría ayudar a la consecución, sobre todo, del primer objetivo del IC al ser una herramienta que es capaz de ayudar a mejorar la calidad de la enseñanza de español y a difundir su estudio. Asimismo, el PEL podría contribuir al desarrollo de la competencia intercultural entre los alumnos, al reconocer cualquier intercambio o contacto que experimente con otras culturas y al hacerles reflexionar sobre estos contactos y los beneficios que de ellos han obtenido.

Puesto que uno de los objetivos principales del PEL es el de potenciar la autoevaluación de las competencias lingüísticas y una de las posibles aplicaciones sería la de utilizar el PEL como instrumento evaluativo, creemos importante dedicar unos párrafos a la evaluación en el IC

En los contextos de enseñanza de español son de sobra conocidos los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE), expedidos en nombre del IC y en nombre del Ministerio de Educación y Ciencia. Estos exámenes que tienen origen en 1989 no dependen únicamente del IC puesto que las responsabilidades están repartidas con la Universidad de Salamanca. Mientras el IC es responsable de la expedición de los diplomas y de la organización administrativa y económica de los exámenes que se realizan para la obtención del diploma, la Universidad de Salamanca es la encargada

de su elaboración y evaluación¹⁶. Sin embargo, a pesar de la importancia que hoy en día tiene el DELE, las consideraciones evaluativas del modelo curricular del IC con las que contamos, que son las que se encuentran en el Plan Curricular de 1994, no recomiendan ninguna herramienta de evaluación concreta, ni siquiera el DELE como examen de nivel.

En cuanto a la evaluación que se lleva a cabo en los centros del IC, aparte de los DELE, que son independientes de los cursos, existen unos criterios generales de evaluación y un Plan de Actuación sobre la Elaboración y Aplicación de los Exámenes de Nivel, que desconocemos hasta qué punto son seguidos. Por su parte el Plan Curricular de 1994 aconsejaba el uso de los dos tipos principales de evaluación, la sumativa y la formativa, pues ambas son importantes:

Debe tenerse en cuenta que ambas dimensiones de la evaluación desempeñan un papel de igual importancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo que deben ser entendidas como puntos de vista complementarios y no excluyentes (Instituto Cervantes, 1994: 134).

La evaluación se considera necesaria y parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, pues permite conocer si los objetivos del curso han sido alcanzados y en qué grado. Sin embargo, el Plan curricular, al ser un documento flexible no plantea más que líneas de actuación y por ello vemos que en la actualidad cada centro decide cómo evaluar y muchos no llevan a cabo una evaluación al finalizar los cursos o ciclos de enseñanza, es decir, no programan un examen final de aprovechamiento.

En el capítulo del Plan curricular de 1994 dedicado a la evaluación se habla sobre los criterios de evaluación del currículo y su relación directa con los contenidos y objetivos que se tengan para cada curso o nivel. En este sentido, se hace alusión a la necesidad de evaluar también aquellos contenidos culturales que deben formar parte de los cursos, puesto que son fines generales del currículo: la difusión de la cultura hispánica alejada de tópicos y la aceptación y respeto hacia la diversidad cultural. La evaluación de estos aspectos ha sido siempre difícil y una herramienta como el PEL podría sernos

¹⁶ Este hecho no ha garantizado siempre la coherencia entre los exámenes y el enfoque de enseñanza ofertado por los centros. Además, la aparición del MCER en 2001 hizo patente la necesidad de una reforma importante de los DELE. En un primer momento se ampliaron las variedades de español que aparecían en las muestras, y se equipararon los tres niveles ya existentes a los nuevos niveles del MCER. Los niveles Inicial, Intermedio y Avanzado equivaldrían a B1, B2 y C2. Finalmente, el nuevo convenio firmado el 28 de abril de 2008 entre el Instituto Cervantes y la Universidad de Salamanca establece la modificación de los materiales de los exámenes, revisándose contenidos y formatos. Asimismo, los diplomas y exámenes se adaptarán a los 6 nuevos niveles del MCER, según el Real decreto de febrero de 2008. El convenio establece, también, que la colaboración de la Universidad de Salamanca en la elaboración y calificación de exámenes quede reconocida y ampliada por 6 años más.

de utilidad. En este sentido, se podría utilizar la Biografía y sus actividades de reflexión como base de evaluación de la competencia cultural, o bien, como sugerimos más abajo, en el apartado 5.1.1, diseñar nuevas listas de autoevaluación de la Biografía basadas en los objetivos generales del PCIC para evaluar la progresión de la dimensión de hablante intercultural.

Por otra parte, el propio Plan curricular de 1994 reconoce la dificultad de confeccionar exámenes que respondan a una enseñanza comunicativa de la lengua, por la complicación de definir los contenidos y evaluar los resultados, pero al mismo tiempo afirma:

Esta dificultad, sin embargo, no se debe entender como una imposibilidad. Se puede elaborar un buen examen a partir de criterios comunicativos si se cuenta con una definición clara de niveles y una especificación de los contenidos y de las habilidades que configuran el grado de competencia comunicativa establecido para cada nivel. Así, las pruebas que aparezcan en los exámenes guardarán relación directa con los objetivos y los contenidos definidos para cada destreza en cada uno de los niveles del currículo (Instituto Cervantes, 1994: 153).

En este sentido, el MCER y el PCIC suponen la especificación de contenidos y de habilidades de cada nivel que puede servir de herramienta para una elaboración coherente de los exámenes. Del mismo modo, el uso del PEL podría ayudar a establecer los objetivos de cada curso, teniendo en cuenta los propios objetivos y las necesidades de los estudiantes, así como también nos podría ayudar a unificar los criterios de evaluación al tener los objetivos bien definidos.

Ya en el Plan Curricular de 1994 se consideraba como uno de los objetivos generales la promoción de la autonomía del alumno en su propio proceso de aprendizaje. Así en el capítulo de la evaluación encontramos un apartado dedicado a la autoevaluación. Se considera esta como parte fundamental del proceso de aprendizaje y de un currículo en el que se fomente la autonomía. Como herramientas de autoevaluación se recomiendan diarios de clase, pruebas realizadas en grupos y entrevistas. Como sabemos el proyecto del PEL no había comenzado aún en 1994, si hubiera existido quizás habría sido recomendado en este apartado. Pues, como hemos visto en el capítulo tercero, uno de los objetivos fundamentales del PEL es el desarrollo de la autonomía por parte de los alumnos, mediante la reflexión sobre el proceso de aprendizaje y la autoevaluación.

4.2. Análisis del grado de conocimiento y de las creencias sobre el PEL de los profesores del IC

Para plantear un plan de implantación del PEL dentro del contexto institucional del IC, creímos absolutamente necesario realizar un estudio sobre el conocimiento que existe del PEL entre el profesorado y responsables académicos, así como conocer su opinión sobre la posible implantación y ofrecer un pequeño espacio para sus sugerencias.

Para este fin, enviamos un cuestionario a 54 centros con un primer plazo de respuesta de una semana, que se extendió posteriormente a tres semanas. Tras recibir un número bastante elevado de cuestionarios completados, hicimos el vaciado de los datos utilizando Microsoft Access para gestionarlos y Microsoft Excel para la realización de los gráficos.

4.2.1. Método de recogida de datos

Como instrumento de recogida de datos para conocer el grado de conocimiento y uso del PEL entre los profesores del IC, así como sus impresiones tras haber experimentado con él y su parecer sobre una posible implantación, realizamos un cuestionario sencillo que constaba de 14 preguntas, en su mayoría cerradas. Este cuestionario lo incluimos en el anejo 1.

Las preguntas 8, 10, 12 y 14 son las únicas abiertas, pues pretendían dejar un espacio en el que los profesores pudieran contar sus experiencias y compartir sus ideas respecto a la implementación del PEL en el PCIC y en el Proyecto curricular de centro.

En el siguiente cuadro analizamos las preguntas según tipo y función:

Nº	Tipo de pregunta	Objetivo de la pregunta
1-2 3	Pregunta de respuesta cerrada. Identificación. Pregunta de estimación	Conocer la experiencia, la formación y el conocimiento del MCER que tienen los profesores que contestaron al cuestionario.
4 y 5	Pregunta de respuesta cerrada. Filtro.	Actúa como filtro para que continúen respondiendo solo aquellos que tengan algún conocimiento sobre el PEL
6	Pregunta de respuesta semicerrada	Conocer los medios por los que los profesores acceden al PEL.
7	Pregunta de estimación	Obtener datos sobre la opinión de los profesores acerca de la efectividad del PEL.

8 y 10 9	Preguntas abiertas Pregunta cerrada	Facilitar información sobre el trabajo que se está llevando a cabo sobre el PEL de manera formal e informal.
11	Pregunta cerrada	Dar una idea del grado de aceptación que tendría la implantación del Portfolio.
12 y 14 13	Preguntas abiertas Pregunta cerrada	Tener en cuenta las ideas de los profesores en cuanto a los posibles pasos a seguir en la implantación del PEL en el currículo del IC y del proyecto curricular de centro.

Tabla 4. Análisis de las preguntas del cuestionario.

La respuesta de los profesores fue bastante mayor que la esperada, pues recibimos 200 cuestionarios completados desde 31 centros.

Los profesores que participaron trabajan en los siguientes centros: Beirut, Belgrado, Berlín, Bremen, Bruselas, Bucarest, Casablanca, Chicago, Damasco, Estambul, Estocolmo, Londres, Lyon, Manchester, Manila, Milán, Moscú, Múnich, Nueva York, Orán, Palermo, París, Pekín, Praga, Roma, Sao Paulo, Sofía, Tánger, Tel Aviv, Túnez y Utrecht. El número de participantes varió bastante de un centro a otro, como muestra la figura 1.

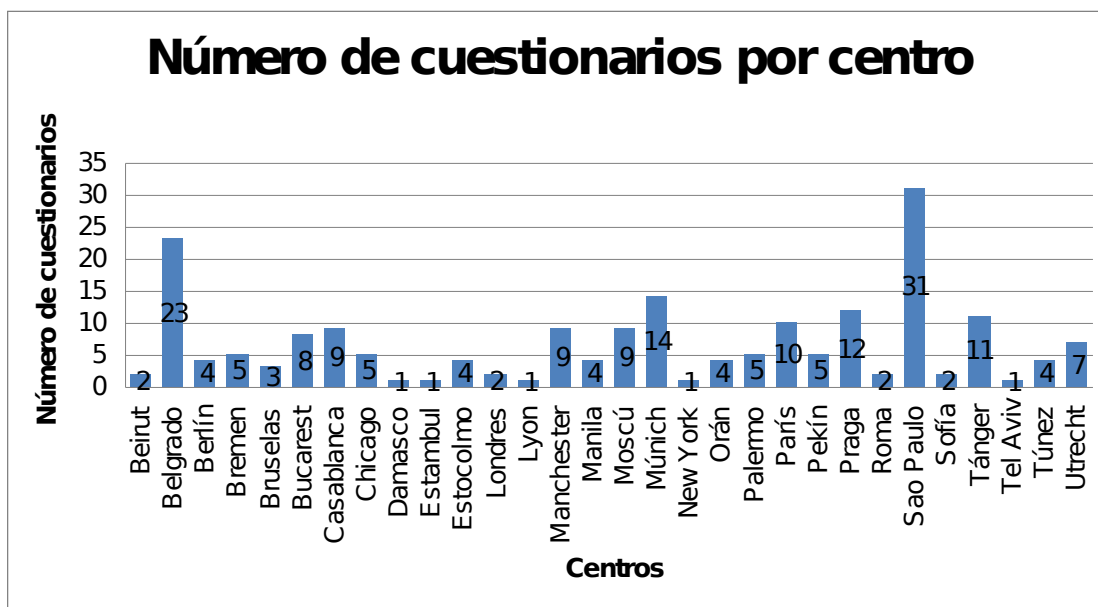


Figura 1. Número de cuestionarios por centro

4.2.2. Análisis e interpretación de datos

Pasamos a exponer y analizar los datos obtenidos gracias a la colaboración de los 200 profesores que completaron y enviaron el cuestionario.

4.2.2.1. Conocimiento del MCER y del PEL

Nos pareció interesante analizar los datos sobre el conocimiento del MCER y del PEL según la formación y experiencia de los profesores.

En primer lugar, debemos señalar el alto porcentaje de profesores que han realizado un curso de formación en el último año, cerca de un 80 % (79'5 %), dato que muestra el elevado nivel de preparación que tiene el profesorado del IC.

En cuanto a la experiencia, la mayoría de los profesores que han respondido voluntariamente a la encuesta llevan más de 5 años trabajando en la docencia de ELE y gran parte de ellos más de un década, lo que nos hace pensar que el profesorado del IC es, también, bastante experimentado (Figura 2).

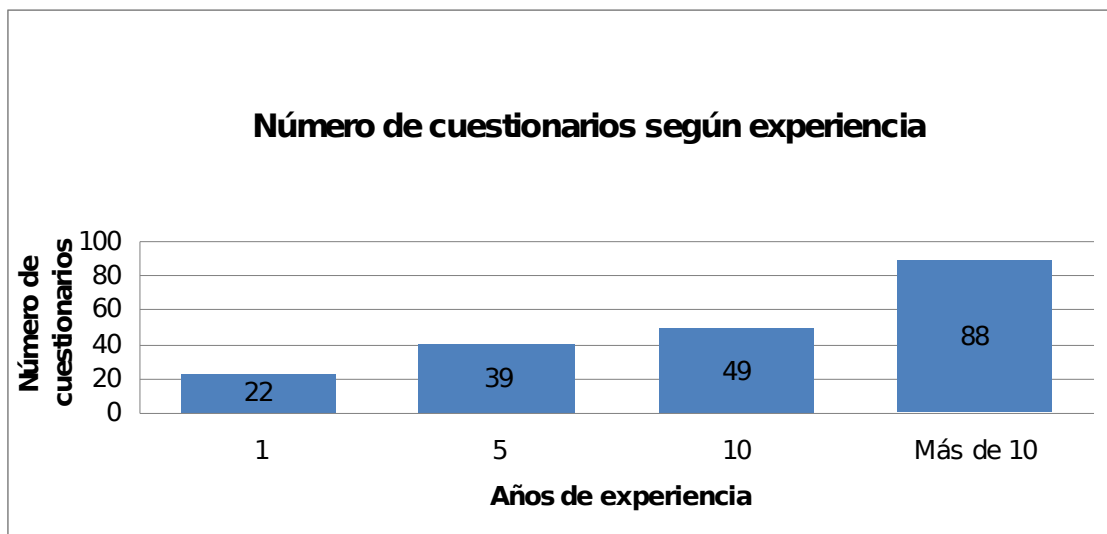


Figura 2. Número de cuestionarios según experiencia

En general, los resultados sobre la divulgación del PEL son bastantes positivos, como se recoge en la figura 3, pues 175 profesores de 200 reconocen haber oído hablar de él. Es decir un 87'5% de los encuestados.

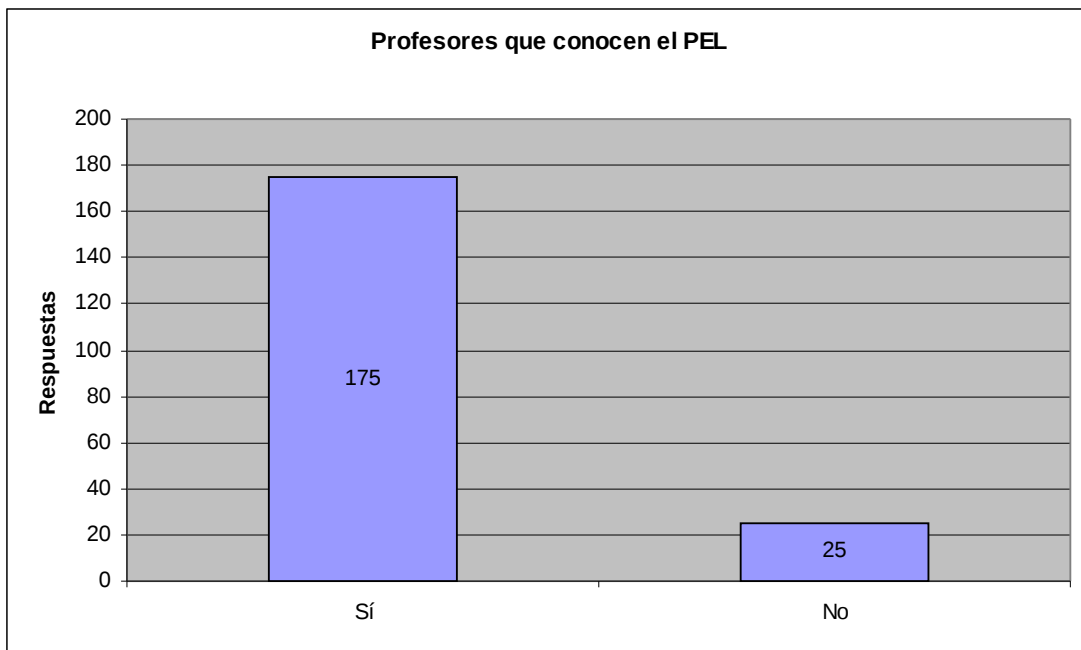


Figura 3. Profesores que conocen el PEL

Decidimos, pues, relacionar el conocimiento del PEL y los años de experiencia de los profesores encuestados. Según nuestros cálculos no existe una relación directa entre los años de experiencia y el conocimiento del PEL si partimos de los porcentajes. En la figura 4 podemos observar en números absolutos y porcentajes la relación entre el conocimiento del PEL y los años de experiencia.

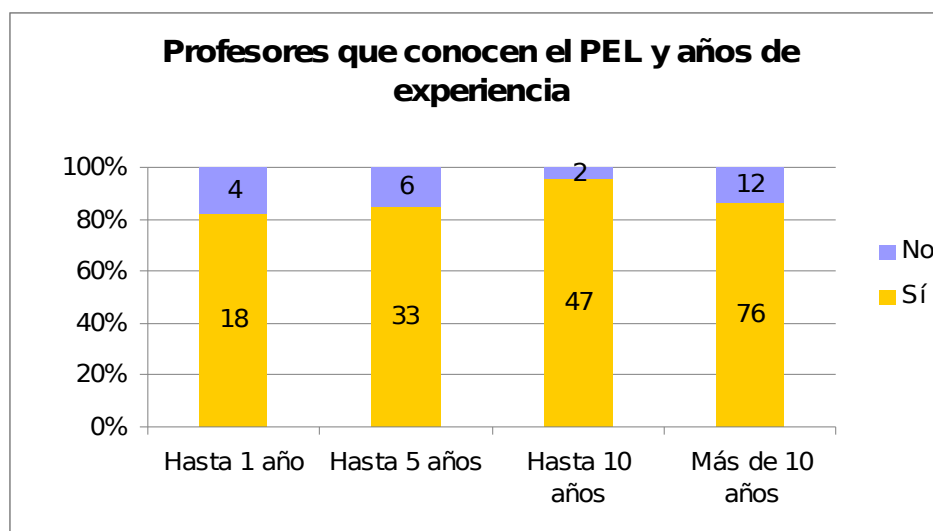


Figura 4. Profesores que conocen el PEL y años de experiencia

Esto mismo sucede en el porcentaje del manejo del MCER, los números son, como vemos en la figura 5 bastante parecidos.

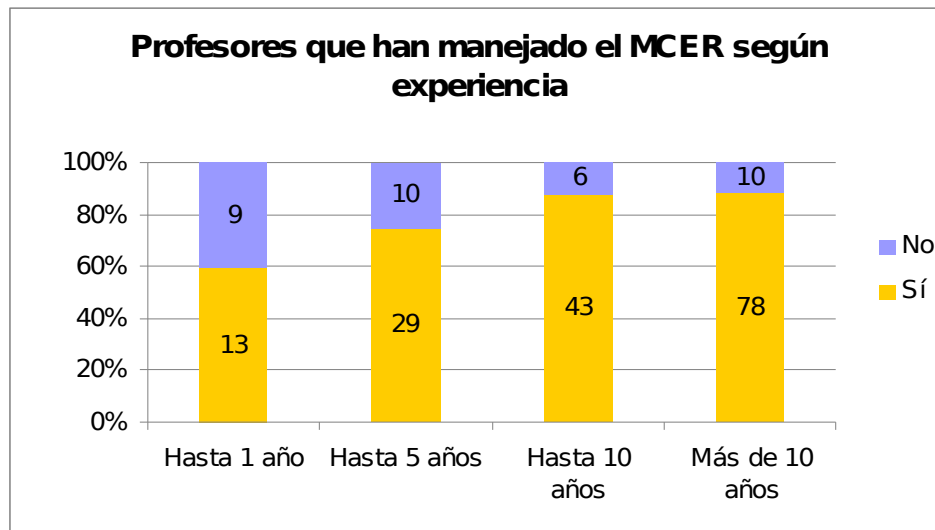


Figura 5. Profesores que han manejado el MCER según experiencia

Así pues, vemos que los años de experiencia no se relacionan, ni positiva ni negativamente, con estar al día en materia de herramientas pedagógicas.

En cuanto a la valoración del nivel de conocimiento que los profesores tienen sobre el MCER, la mayoría lo considera entre “bueno” y “aceptable” (Figura 6). Algo que indica el éxito de divulgación del proyecto europeo entre el profesorado del IC.

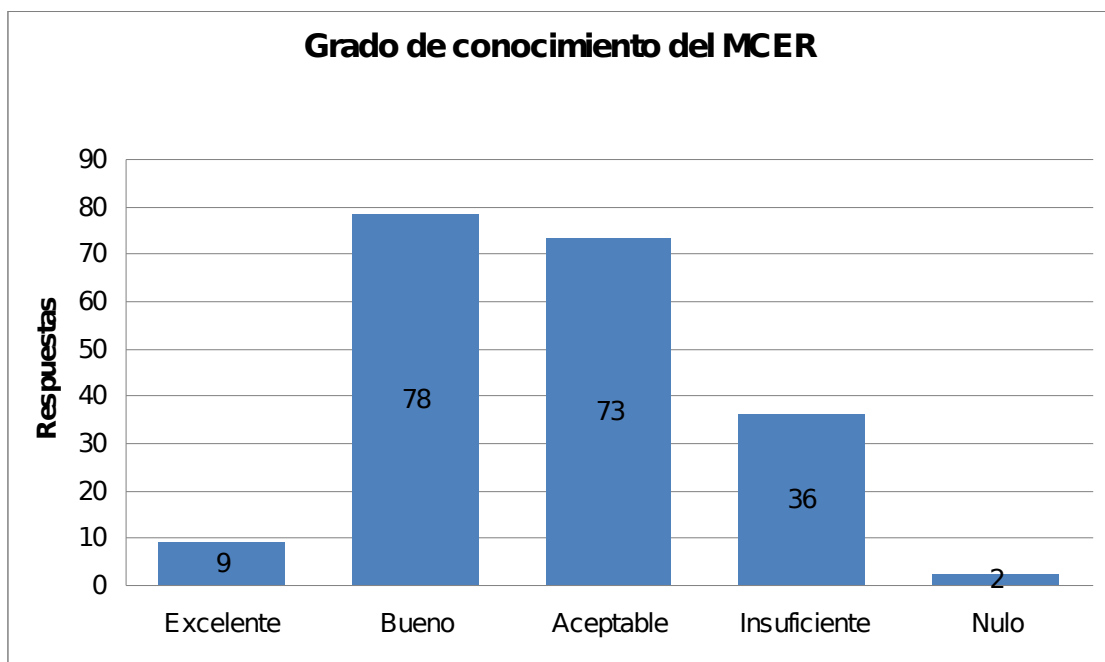


Figura 6. Grado de conocimiento del MCER

Volviendo al conocimiento del PEL, al contrastar en la figura 7 los datos de los profesores que afirman conocerlo con los del último curso de formación realizado, comprobamos que la gran mayoría de los profesores conocedores del PEL son aquellos que han actualizado su formación recientemente.

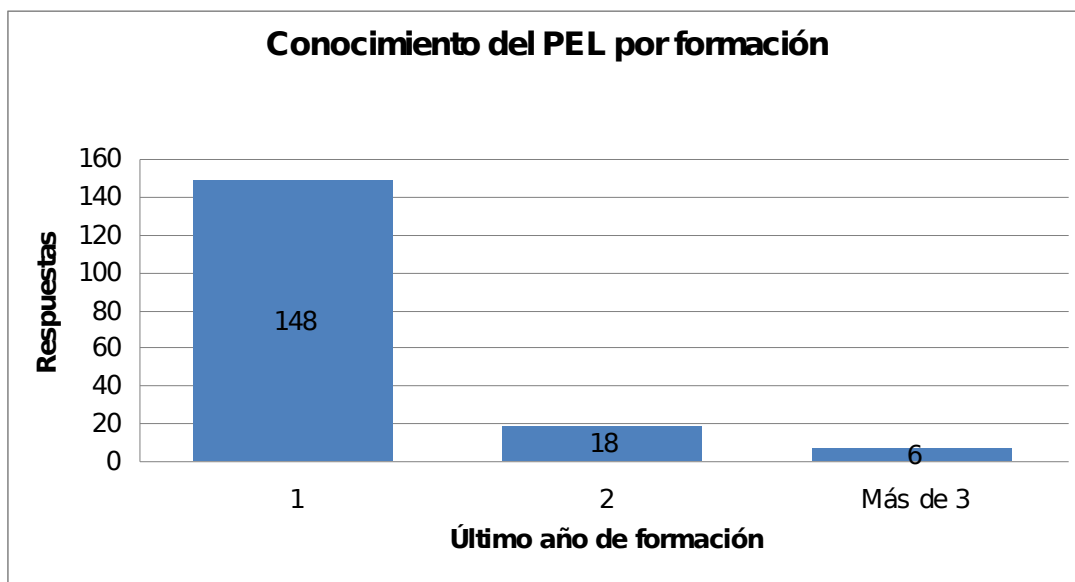


Figura 7. Conocimiento del PEL por formación

En cuanto al acceso de los profesores al PEL vemos en la figura 8 que en su mayoría lo han hecho a través de cursos de formación, un 66'2 %, dato que muestra el importante papel de la enseñanza del profesorado para la divulgación de este tipo de proyectos. En el caso de los profesores que lo han conocido por medio de un curso de formación específico, un 22'8%, el porcentaje es menor que aquellos que lo han conocido por medio de un curso de formación no relacionado directamente con el tema, un significativo 43'4%. Este hecho podría indicar la existencia de un número reducido de cursos de formación dedicados exclusivamente al PEL, y al mismo tiempo la relación del PEL con los múltiples campos de ELE: evaluación, interculturalidad, plurilingüismo, autonomía de aprendizaje, por citar algunos temas de cursos con los que se podría relacionar el PEL. Muy cerca de los cursos específicos encontramos la categoría "Otros" en la que encontramos fundamentalmente Internet, el MCER y lecturas propias. Por último, un 12% de los profesores que conocen el PEL lo han hecho a través de sus compañeros.

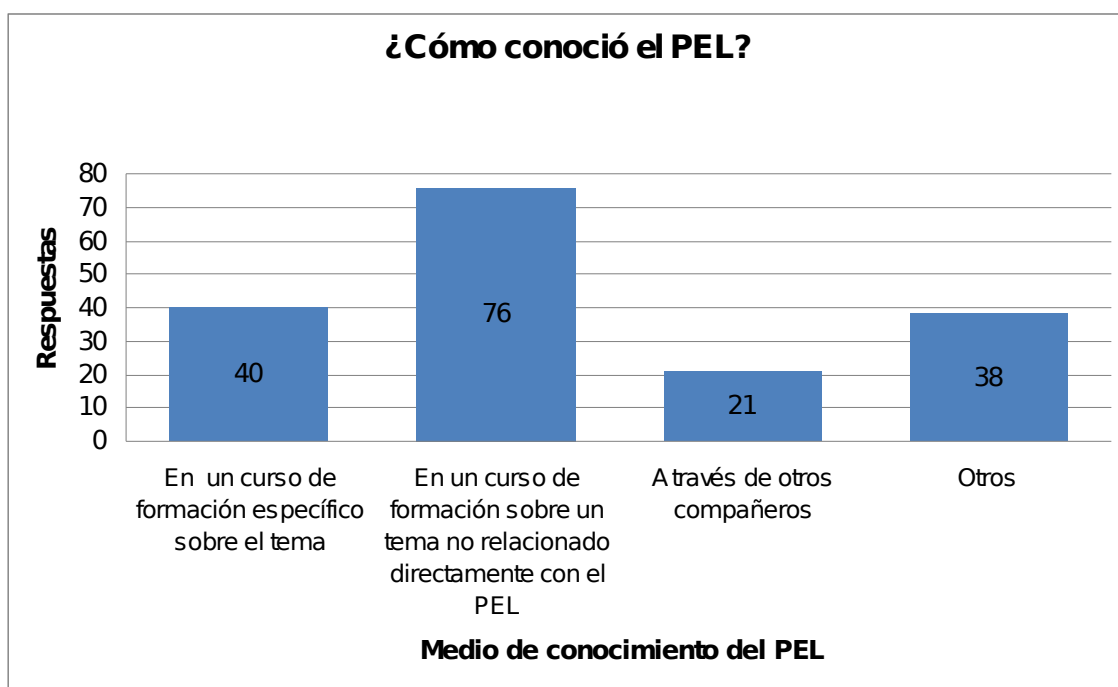


Figura 8. Medio de conocimiento del PEL

4.2.2.2. Utilidad del PEL

La pregunta número 7 se encargaba de pedir la opinión de los profesores respecto a la utilidad del PEL. Se presentaban 8 afirmaciones sobre las posibles funciones pedagógicas del PEL y se les daba la posibilidad de mostrar su acuerdo o desacuerdo de 4 formas: Totalmente de acuerdo; Bastante de acuerdo; De acuerdo en parte; No estoy de acuerdo.

Los resultados para cada afirmación son globalmente bastante positivos y parecidos entre sí, estando la mayor parte de los encuestados bastante de acuerdo o totalmente de acuerdo con las afirmaciones. Sin embargo, un número bastante alto de profesores presentan reticencias y dicen estar de acuerdo en parte, sobre todo en cuanto a las afirmaciones de que el PEL ayuda al profesor, sirve como herramienta de reflexión sobre el aprendizaje de lenguas y promueve su aprendizaje, como se muestra en la tabla 5 y en las figuras 16, 11 y 9 respectivamente. Por último, vemos que muy pocos profesores admiten no estar de acuerdo con alguna de las afirmaciones, solo entre 4 u 8 profesores, según la afirmación.

En cuanto a las utilidades del PEL, con las que están totalmente de acuerdo los profesores encuestados encontramos en primer lugar, el desarrollo del aprendizaje autónomo como vemos en la tabla 5 y en la figura 12. Las opiniones respecto a este

aspecto del PEL presentan unos resultados bastantes diferenciados y muestran que el Portfolio se relaciona estrechamente con la autonomía del alumno. (Ver tabla 5)

En segundo lugar, encontramos que 76 profesores están totalmente de acuerdo con la afirmación de que el PEL ayuda a los alumnos a clarificar sus objetivos de aprendizaje (Ver figura 15). Aspecto muy relacionado con el fomento de la autonomía del alumno también y, por tanto, con la dimensión del aprendiente autónomo del PCIC. (Consultar tabla 5 y figura 12)

En lo referente al desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural a pesar de que la mayoría responde positivamente, vemos que el número de “totalmente de acuerdo” desciende, entre 63 y 64 y que existe un número considerable de personas bien con reticencias o bien que no están de acuerdo con la utilidad del PEL para el desarrollo de la competencia pluricultural, como se recoge en la tabla 5 y en las figuras 13 y 14.

Por último, en cuanto a la afirmación de que el PEL promueve el aprendizaje a lo largo de toda la vida vemos, en la figura 10, que la mayor parte está de acuerdo, 128, pero que existe un importante número de profesores con dudas, 40.

El PEL puede ser útil para:	1	2	3	4	NS/NC
Promover el aprendizaje de lenguas	5	43	71	52	29
Promover el aprendizaje a lo largo de toda la vida	8	32	60	68	32
Reflexionar sobre el aprendizaje de lenguas	5	43	71	52	29
Desarrollar el aprendizaje autónomo de los alumnos	5	33	50	83	29
Desarrollar la competencia plurilingüe	7	27	71	63	32
Desarrollar la competencia pluricultural	7	32	62	64	35
Ayudar a los alumnos a clarificar sus objetivos de aprendizaje	5	24	65	76	30
Ayudar al profesor en su práctica de aula	4	45	71	50	30
1= No estoy de acuerdo 3= Bastante de acuerdo 2= De acuerdo en parte 4= Totalmente de acuerdo NS/NC = No sabe/ No contesta (Incluye los que no han oído hablar del PEL)					

Tabla 5. Utilidad del PEL

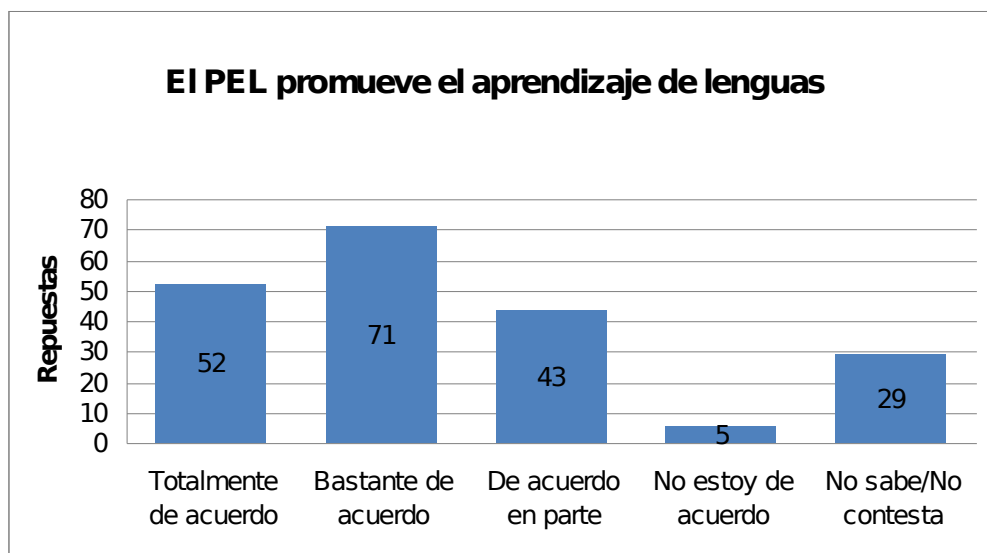


Figura 9. El PEL promueve el aprendizaje de lenguas

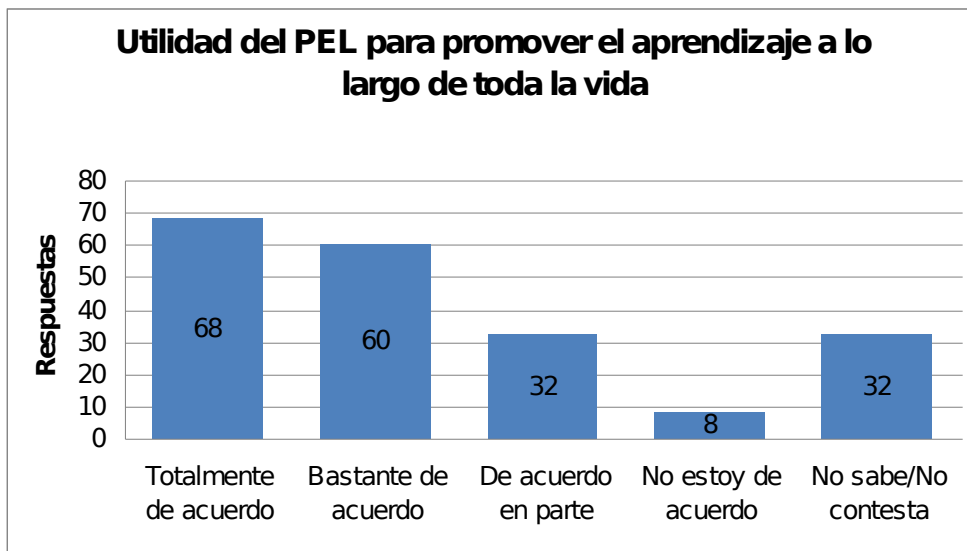


Figura 10. El PEL promueve el aprendizaje a lo largo toda la vida

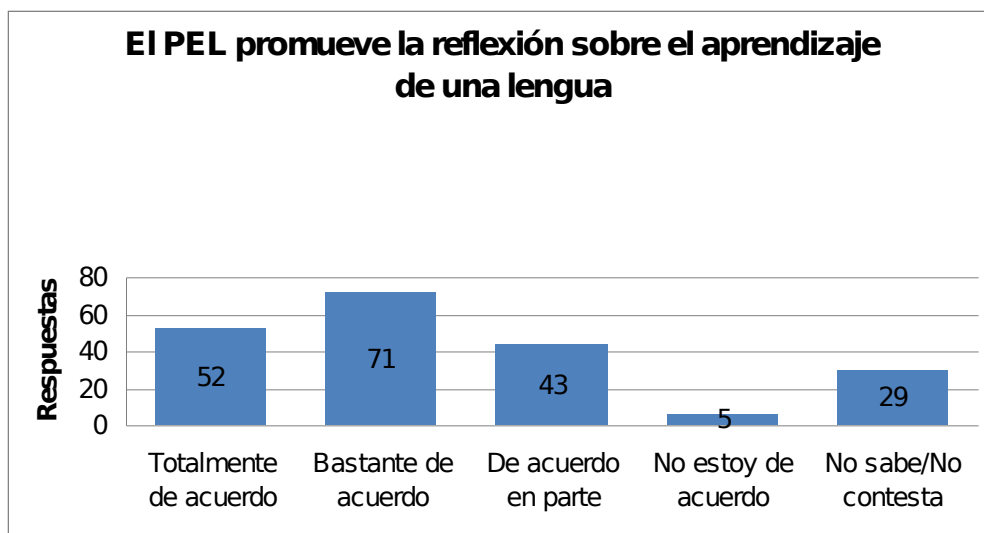


Figura 11. El PEL promueve la reflexión sobre el aprendizaje de una lengua

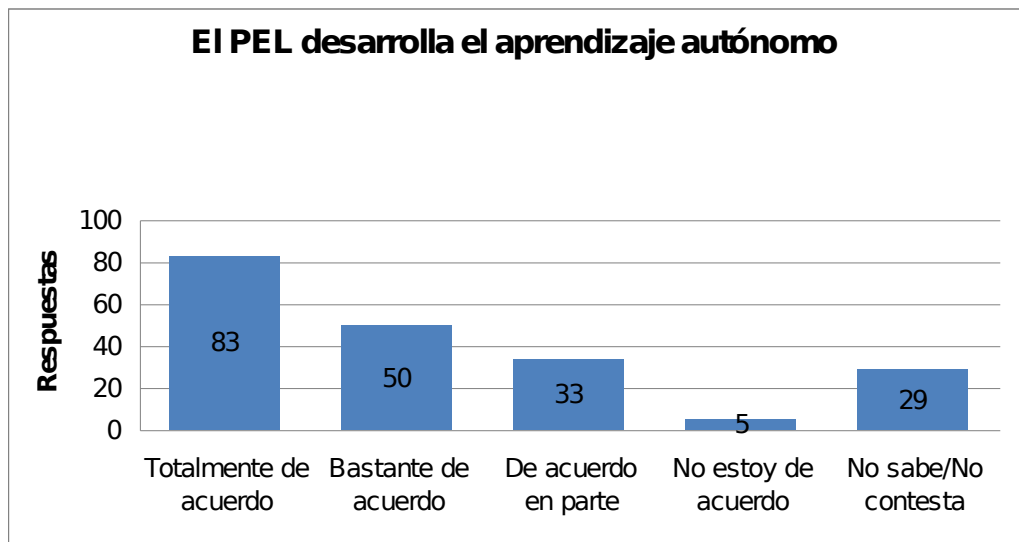


Figura 12. El PEL desarrolla el aprendizaje autónomo

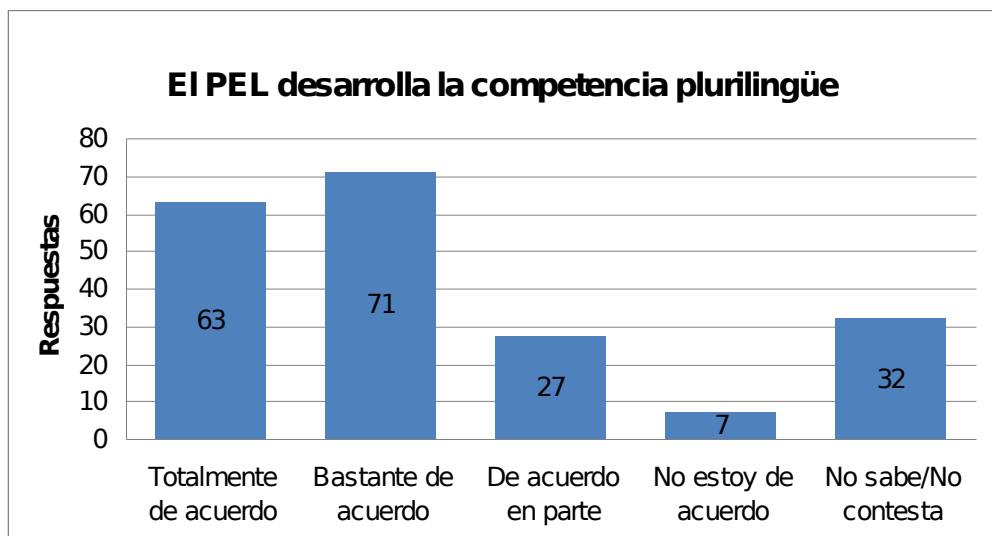


Figura 13. El PEL desarrolla la competencia plurilingüe

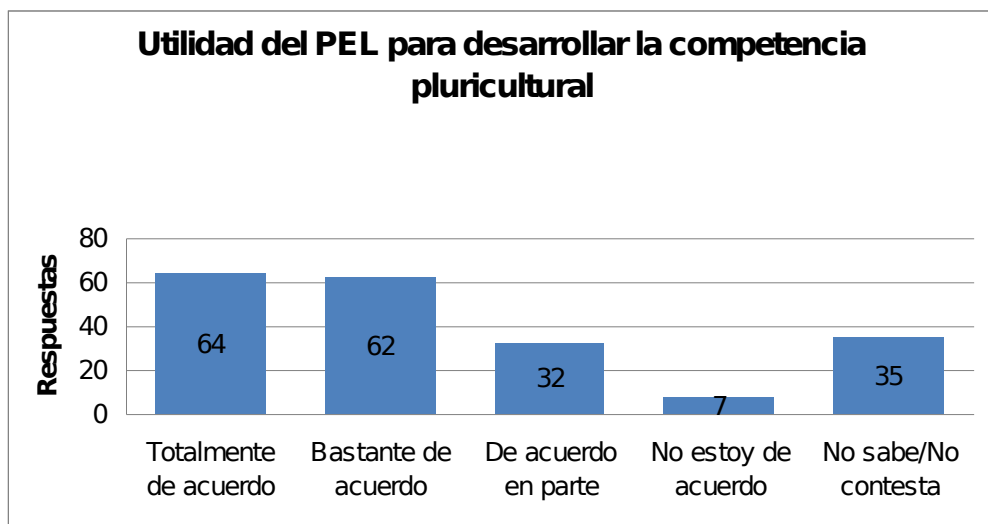


Figura 14. El PEL y el desarrollo de la competencia pluricultural

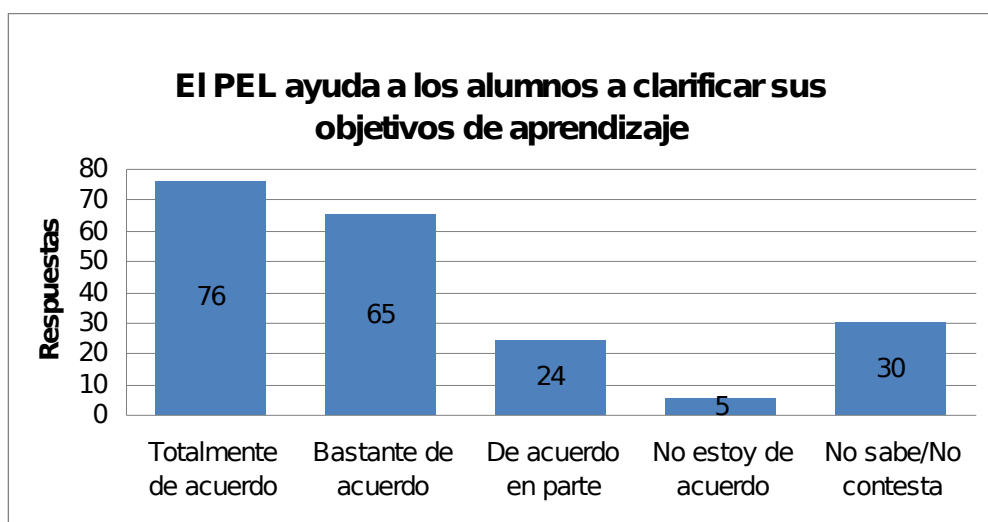


Figura 15. El PEL ayuda a los alumnos a clarificar sus objetivos de aprendizaje

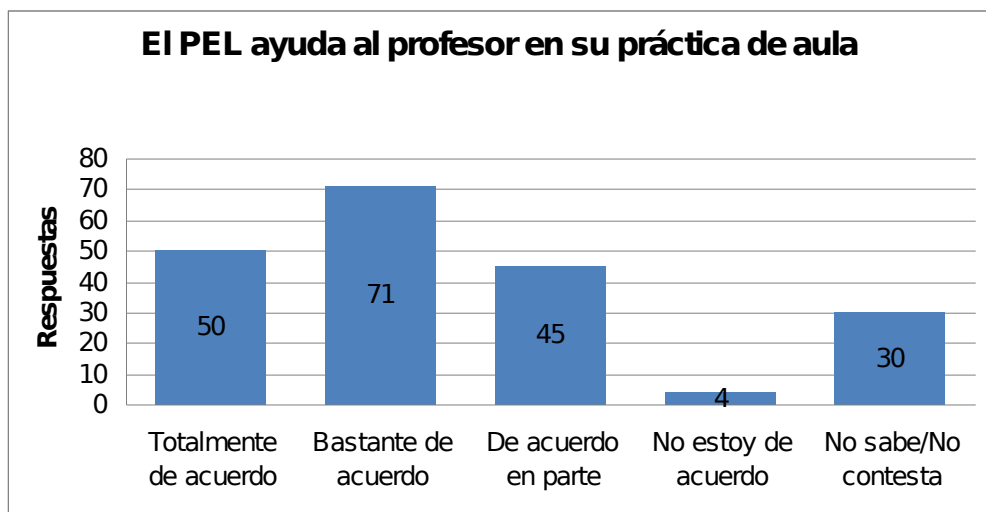


Figura 16. El PEL ayuda al profesor en su práctica de aula

Nos ha parecido importante distinguir en esta pregunta entre los profesores que han utilizado el PEL y los que no, puesto que ellos podrán aportar una opinión con base en la experiencia. En las siguientes figuras (17-24) vemos en amarillo aquellos docentes que han utilizado el PEL en clase y en verde los que no.

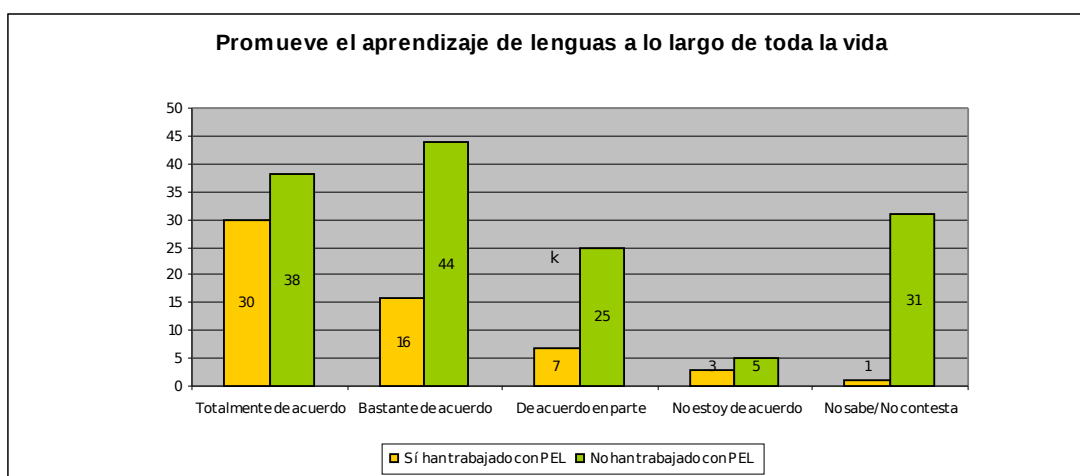


Figura 17. Promueve el aprendizaje a lo largo de toda la vida

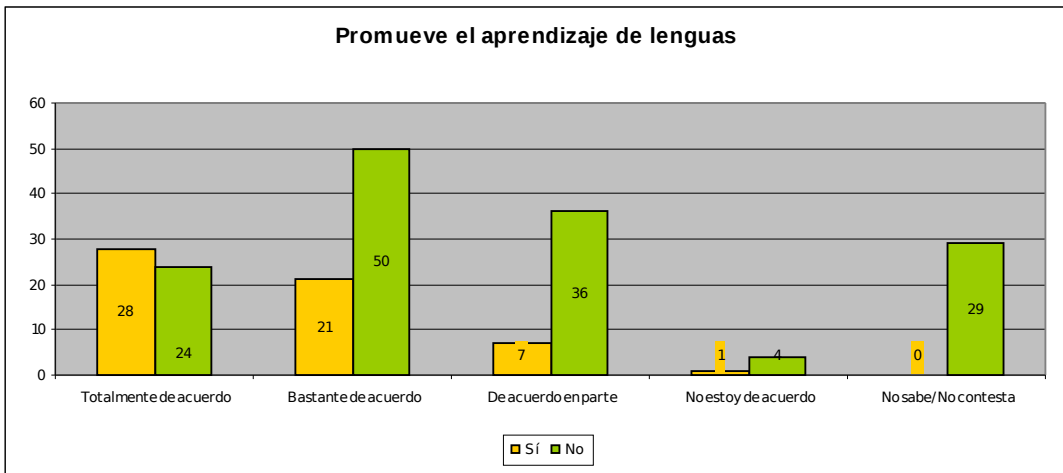


Figura 18. Promueve el aprendizaje de lenguas

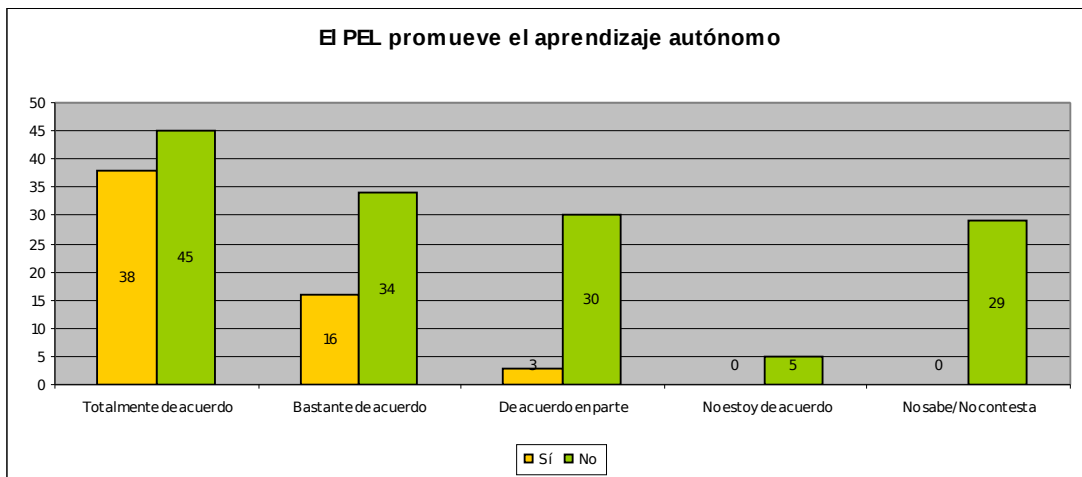


Figura 19. El PEL promueve el aprendizaje autónomo

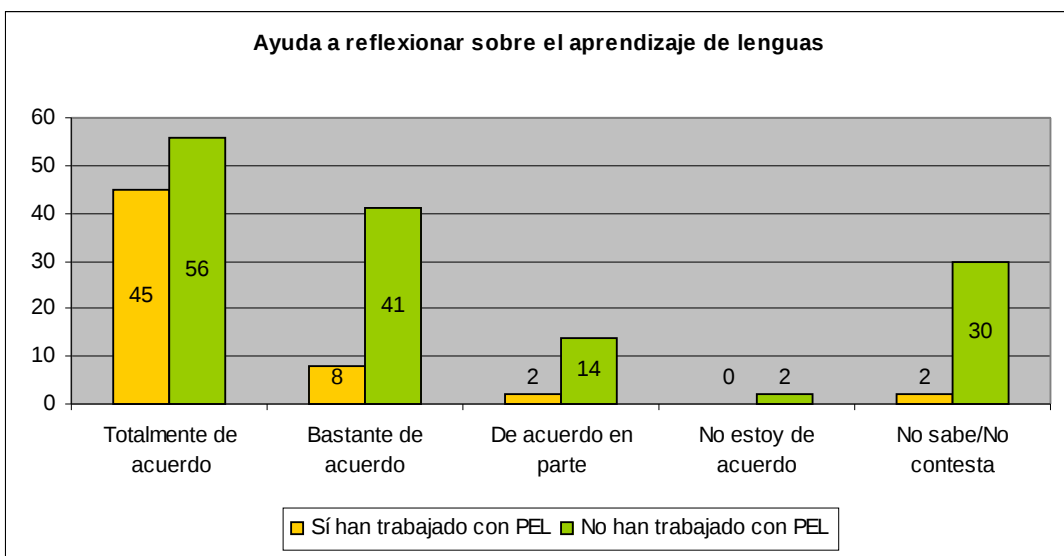


Figura 20. Ayuda a reflexionar sobre el aprendizaje de lenguas

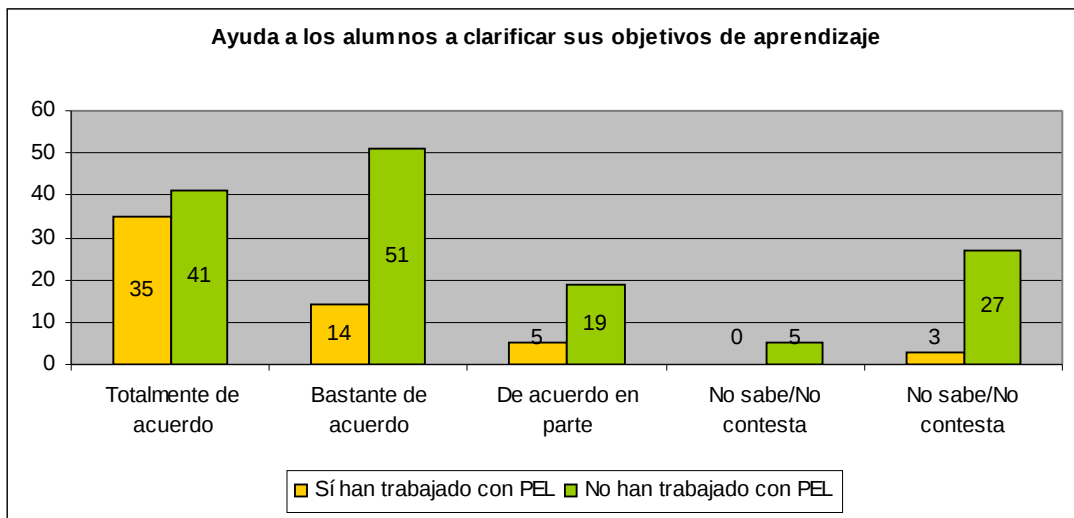


Figura 21. Ayuda a los alumnos a clarificar sus objetivos de aprendizaje

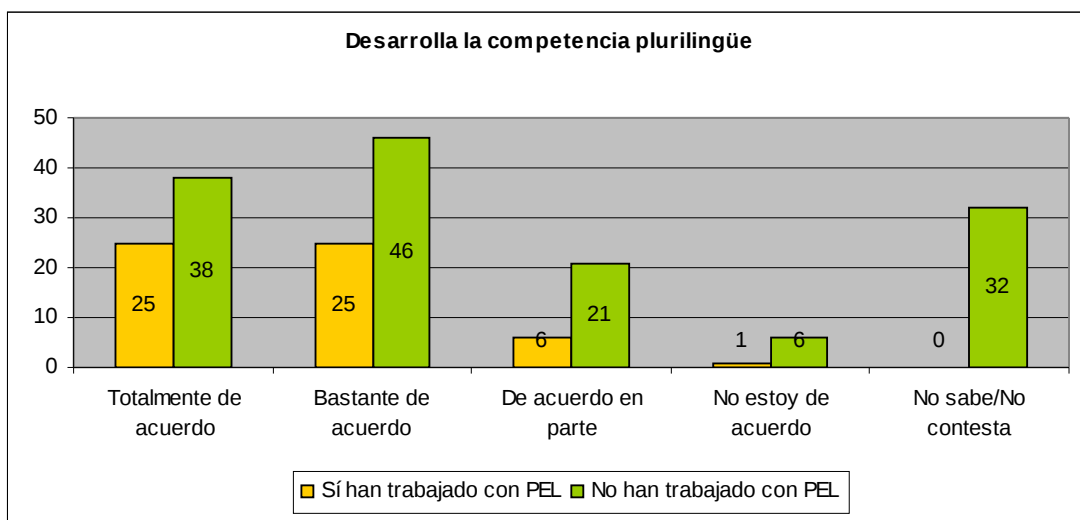


Figura 22. Desarrolla la competencia plurilingüe

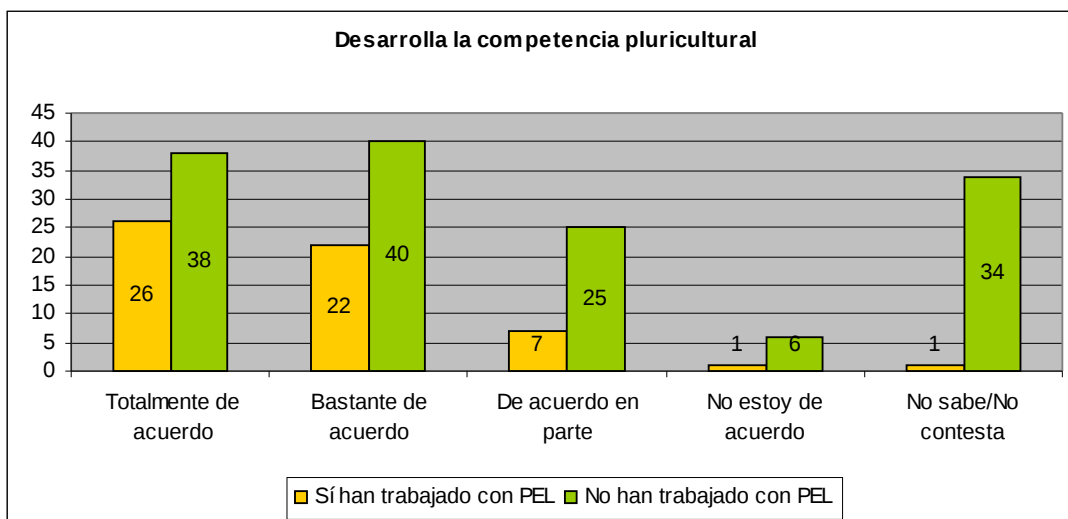


Figura 23. El PEL desarrolla la competencia pluricultural

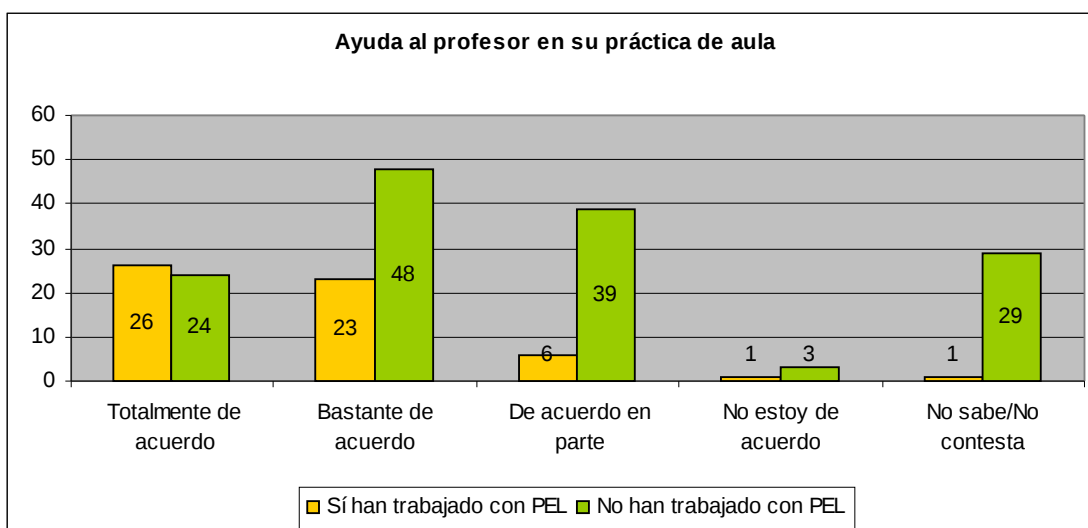


Figura 24. El PEL ayuda al profesor en su práctica de aula

Observamos que la utilidad del PEL con la que están más de acuerdo los profesores que lo han experimentado es la del PEL como herramienta de reflexión sobre el aprendizaje de lenguas, seguida del desarrollo del aprendizaje autónomo de los alumnos, como muestran las figuras 20 y 19 respectivamente. Muy de cerca se encuentra la de ayudar a los alumnos a clarificar sus objetivos, como podemos observar en la figura 21.

En cuanto a que el PEL promueve el aprendizaje de lenguas, vemos en la figura 18 que la opinión es positiva pues 49 profesores de 57 están bastante de acuerdo o totalmente de acuerdo. Lo mismo ocurre con la ayuda del profesor en su práctica de

aula y con el desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural, como se recoge en las figuras 24, 22 y 23.

En conclusión, podemos afirmar que los resultados son bastantes positivos y que los profesores creen en el PEL como herramienta que fomenta la autonomía, la reflexión sobre el aprendizaje de lenguas y el plurilingüismo.

4.2.2.3. Experiencias

Mientras que 175 profesores reconocen haber oído hablar del PEL, solo 63 conocen a alguien que haya experimentado con él en clase. Dato que muestra el bajo uso del PEL en las aulas.

Entre las experiencias que citan los docentes encontramos todo tipo de contextos: desde la enseñanza primaria, secundaria y universitaria, pasando, por supuesto, por centros especializados en la enseñanza del español, inglés, francés e italiano como lengua extranjera, hasta el contexto excepcional de las Naciones Unidas.

En contextos universitarios, se mencionan países como: EEUU, Alemania, Países Bajos (Universidad de Tilburgo), Brasil (Universidad de Taubate) e Irlanda (Trinity College de Dublín). En secundaria los docentes conocen sobre todo las experiencias en contextos alemanes y españoles.

En cuanto a los contextos de enseñanza de lenguas extranjeras fuera del sistema educativo de primaria, secundaria y universitaria se citan las Escuelas Oficiales de Idiomas y los centros del Instituto Cervantes. Entre estos últimos, debemos destacar la labor que se está llevando a cabo en centros como el de Damasco y Belgrado. Uno de los profesores encuestados afirma que en Damasco se está comenzando a introducir el uso del PEL en niveles intermedio y avanzado. En Belgrado, por el contrario, llevan más tiempo trabajando en ello, pues tienen en marcha desde hace dos años un proyecto titulado "Hacia la autonomía del alumno", donde se utiliza el PEL como instrumento de evaluación. En otros centros como Leeds y Estambul se han llevado a cabo ciertas experimentaciones con el PEL. En Leeds con universitarios, y en Estambul con nivel intermedio. Esta última experiencia, según el docente que la cita, no fue positiva. Otros profesores nos hablan de experiencias que han realizado ellos mismos, a nivel particular con sus alumnos, utilizando actividades de libros de texto

como Gente o Aula Internacional, o bien llevando a clase el PEL y explicando de manera breve su funcionamiento.

La mayor parte de los profesores que dicen conocer experiencias con el PEL se refieren a experiencias propias. En la pregunta número 9 (“¿Has trabajado tú mismo con el PEL en clase?”), 57 profesores admiten haber trabajado ellos mismos el PEL en clase, un 28’5% del total de docentes encuestados, como muestra la figura 25. Este número de profesores no es muy alto, considerando que un 87’5% conocen el PEL. Por tanto, estos datos indicarían la aún baja presencia del PEL en las aulas del IC y, en consecuencia, la necesidad de un plan importante de formación e implantación del proyecto si los responsables académicos desean llevarlo a cabo. En el capítulo siguiente trataremos de proponer las bases para un plan de formación integral y de implantación del proyecto.

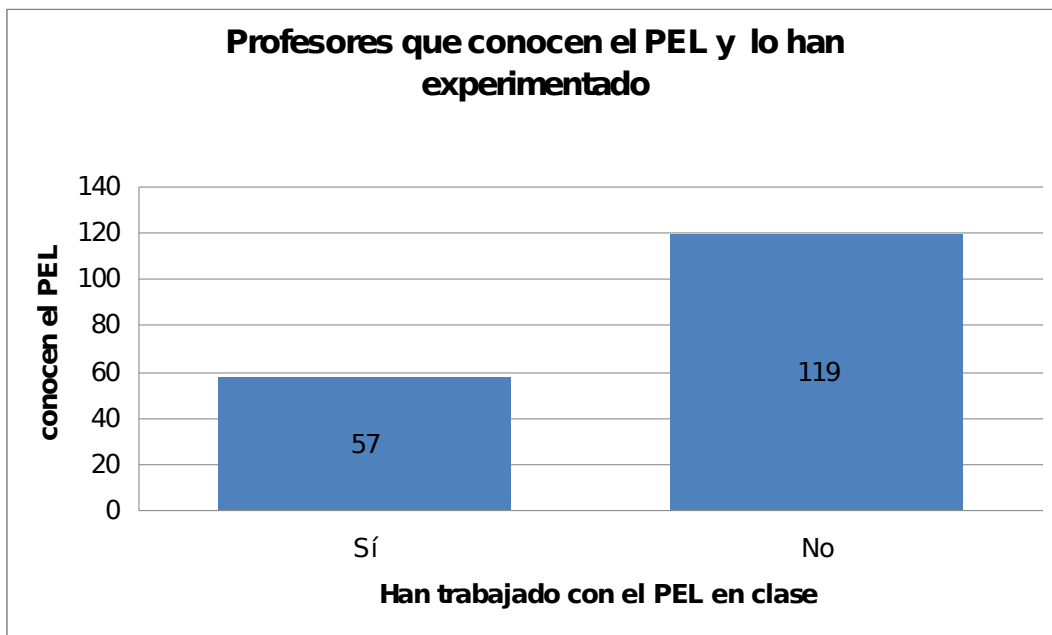


Figura 25. Profesores que conocen el PEL y lo han experimentado

Cabe asimismo destacar que los profesores con experiencia de entre 5 y 10 años son los que se atreven utilizar más esta nueva herramienta. Seguidos muy de cerca por los que tienen entre 1 y 5 años y los de más de 10, como podemos observar en la figura 26. Entre aquellos que tienen menos de un año de experiencia existe un bajo porcentaje, bastante comprensible, de profesores que hayan utilizado el PEL.



Más de 10 años = 24 de 88 (27'2%) Hasta 10 años = 18 de 49 (36'7%)
Hasta 5 años = 11 de 39 (28'2%) Hasta 1 año = 3 de 22 (13'6%)

Figura 26. Profesores que han trabajado con el PEL según experiencia

Un dato quizás mucho más importante, que se recoge en la figura 27, es el hecho de que 54 de los 57 profesores que han experimentado el PEL en clase han realizado un curso de formación en el último año. Es decir, son fundamentalmente docentes que se preocupan por actualizarse en cuanto las nuevas herramientas e investigaciones relacionadas con la enseñanza de lenguas.

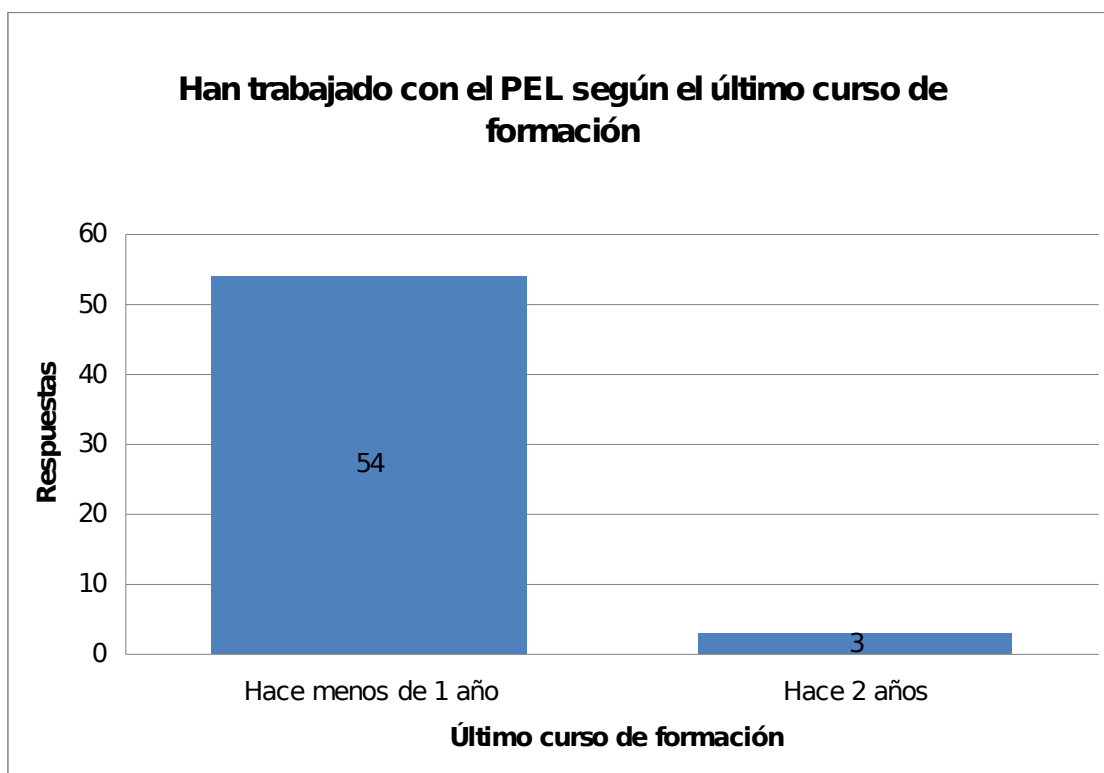


Figura 27. Profesores que han trabajado con el PEL y último curso de formación

En la pregunta número 10 (“**En caso afirmativo, ¿podrías comentar en qué contexto y cuál fue el resultado global de la experiencia?**”), dejamos un espacio a los docentes que han trabajado con el PEL para que nos explicaran el contexto y el resultado global de la experiencia. Los contextos son de nuevo variados, desde la enseñanza primaria, secundaria y universitaria hasta los centros del IC y cursos de AVE y para empresas.

En cuanto a primaria y secundaria tenemos pocos testimonios de profesores que hayan tenido experiencia con esos niveles. En general, parece positiva:

Puedo decir que he utilizado partes del documento, fundamentalmente las que se refieren a la evaluación continua y a la negociación de objetivos de la clase. En primaria, secundaria y bachillerato sobre todo. También lo he utilizado con los niños de 7 a 11 en una clase que impartí en el IC Manchester el año pasado (utilizamos el PEL infantil) y la experiencia fue muy positiva.

Entre los profesores encuestados que han tenido experiencias con el PEL en contextos universitarios algunos comentan que no fueron muy positivas. Según dicen los alumnos no eran muy rigurosos en el trabajo, mostrando una clara falta de interés. En otros casos, el problema se presentaba en la falta de conexión e integración con el programa y en el hecho de que el Portfolio formaba parte de la nota final. Puesto que, el Portfolio parece ser difícil de evaluar y además los estudiantes lo dejaban para el último minuto. De esta manera, el trabajo con el PEL no formaba parte del proceso y solo les interesaba el resultado. Otro ejemplo es el centro de idiomas de la Universidad de Tilburgo en los Países Bajos, donde se utiliza el PEL digital con alumnos de Economía y Derecho para que se autoevalúen y reflexionen sobre sus progresos. El docente que comenta esta experiencia afirma que los resultados son en general positivos, aunque algunos alumnos se quejan del tiempo que deben dedicarle y admiten que tras hacerlo en este contexto no vuelven a utilizarlo después.

En la enseñanza para adultos y dentro del contexto empresarial encontramos que algunos profesores han probado poner en práctica el PEL como instrumento de evaluación a principio y al final del curso, con resultados positivos. En Casablanca un profesor comenta que había comenzado a experimentar el PEL con alumnos trabajadores de una empresa. En la fase inicial donde se encontraba valoraba la respuesta de los estudiantes como positiva.

Por otra parte, bastantes profesores dicen haber utilizado en clase algunas actividades relacionadas con el PEL. Actividades en las que se reflexiona sobre el aprendizaje de

lenguas y la autonomía, así como también actividades de autoevaluación. Muchos de estos profesores utilizan las actividades que aparecen en ciertos manuales, sobre todo hacen alusión a la unidad 2 del manual *Gente 2* de Sans Baulenas y Martín Peris (2004) donde los alumnos realizan su Biografía lingüística, reflexionan sobre el aprendizaje de lenguas y sobre la interculturalidad en la comunicación y definen los objetivos del curso. Algunos profesores afirman que la acogida de estas actividades depende bastante del tipo de contexto y de la tradición educativa predominante. Así, por ejemplo, en países como Bélgica, la acogida de estas actividades es bastante buena, en cambio en países como Rusia, Brasil o Argelia la utilidad de este tipo de actividades es puesta en duda por los alumnos. En palabras de uno de los profesores: *“No respondieron muy bien, ya que el alumnado ruso no es muy dado autoevaluarse, sino que esperan ser evaluados por sus profesores.”* Un compañero profesor en Argelia comentaba:

La experiencia no salió tan bien como esperaba, ya que en este país la tradición educativa está muy alejada de los conceptos metodológicos actuales. El alumno todavía no entiende esos conceptos y es difícil hacerles cambiar el punto de vista sobre el propio aprendizaje, aunque estamos en ello.

Sin embargo, vemos que profesores de los mismos centros aseguran haber tenido buenas experiencias. Así por ejemplo un profesor de Orán, Argelia, nos comenta que llevó a cabo la unidad 2 del manual *Gente 2* y, a pesar de ser algo nuevo para sus estudiantes, los resultados fueron *“bastante buenos”*. Algo parecido vemos que ocurre en el IC de Praga, dos profesores en el mismo contexto de centro y con el mismo material tienen experiencias bastante distintas:

En general todas las actividades presentadas en el libro del alumno y el libro de trabajo de “Gente” y “Aula Internacional” que se refieren al PEL funcionan muy bien.

Personalmente he recibido algunas quejas de mis estudiantes en el tema 2 de Gente y Comunicación (nivel B1), pp.20-29. Las reflexiones sobre el lenguaje les parecen un poco aburridas, forzadas y de poca utilidad.

Este hecho podría ser consecuencia de las grandes diferencias que pueden existir de un grupo a otro o bien del enfoque y manera de presentar los ejercicios o incluso del ánimo de profesores y estudiantes ese día. Como todos sabemos la buena marcha de las actividades depende de muchos factores. Algunos docentes, consideran que el buen resultado de este tipo de actividades depende fundamentalmente de la

motivación y que serán los alumnos más motivados los que realmente saquen provecho de las reflexiones.

Por otra parte, existen profesores que han utilizado las herramientas que ofrece el PEL de autoevaluación y de reflexión sobre el aprendizaje en cursos preparatorios para el DELE y en los cursos a distancia del AVE, en ambos casos aseguran que con buenos resultados.

Finalmente, merecen especial atención los comentarios sobre el trabajo con el PEL en el aula experimentado por los profesores de los centros donde existe o ha existido un proyecto Portfolio de experimentación. Disponemos únicamente de información proveniente de los centros de Estambul y Belgrado, donde se ha llevado a cabo una experimentación con el PEL de manera planificada.

En el centro de Estambul parece que la experiencia con el PEL no fue en general muy positiva. Tenían como objetivo la introducción gradual del PEL y comenzaron por los niveles B1 y B2. En un primer momento los profesores crearon sus propias actividades alrededor del PEL sobre estrategias de aprendizaje, estilos, experiencias interculturales, etc. Sin embargo, al pasar a la práctica los resultados fueron negativos. Por una parte, fueron pocos los profesores que llevaron el PEL al aula y, por otra, los alumnos no estaban muy familiarizados con ciertos conceptos debido a la tradición educativa basada en el sistema tradicional centrado en la enseñanza de la gramática. Por tanto, actividades como las que trataban estrategias de aprendizaje, no tuvieron resultados positivos. En cuanto a la autoevaluación que llevaron a cabo mediante la elaboración del Pasaporte, los alumnos se sobrevaloraban y no aceptaban ver que en ocasiones tenían un nivel de B1, a pesar de estar matriculados en un curso de nivel B2. Otro de los problemas, según los profesores, fue el hecho de que los cursos ya de por sí tienen mucho contenido y el uso del PEL es una carga añadida.

La experiencia en el centro de Belgrado lleva dos años de trayectoria, centrada fundamentalmente en los niveles de A1 y A2 del MCER y está obteniendo buenos resultados. El apoyo a los profesores participantes en el proyecto parece bastante fuerte, pues ha existido una importante atención a la formación, investigación y colaboración entre los docentes gracias a reuniones periódicas y a un blog¹⁷ especialmente creado para el proyecto en el que se pueden compartir experiencias y hacer sugerencias. En las reuniones, en talleres o por Internet, se han realizado

¹⁷ <http://www.reflexionandoenbelgrado.wordpress.com/>

reflexiones sobre el trabajo y han mostrado sus resultados. Esto les ayuda a mejorar y les motiva a continuar con el proyecto.

En cuanto a los aspectos positivos del trabajo con el PEL, los profesores de Belgrado involucrados en la experiencia destacan la reflexión sobre el proceso de aprendizaje y la toma de conciencia de sus progresos gracias al Dossier, el desarrollo de la autonomía, el aumento de la motivación por aprender y la posibilidad de establecer sus propios objetivos. Por otra parte, el PEL también parece aportar beneficios a los profesores, pues les da información importante sobre sus alumnos (biografía lingüística, intereses, estilo de aprendizaje, etc.) y les ayuda también a reflexionar y a modificar su actuación según las necesidades de sus alumnos. Uno de los profesores afirma: *“el trabajo con el alumno enriquece más al profesor y al revés.”*

Por supuesto, los profesores también han encontrado aspectos negativos en la aplicación del PEL a clase. Una profesora comenta que al principio del proyecto no le resultó fácil por falta de formación específica y de experiencia:

A nivel personal creo que los primeros instantes han sido dubitativos y algo desorientados fruto de la falta de experiencia y formación en la materia. Pero al mismo tiempo una vez el proyecto va cogiendo cuerpo, aunque está en una primera fase, las posibilidades que va otorgando el portfolio han rendido en provecho de los/as alumno/as y en la mía propia.

Del mismo modo, existen alumnos que se muestran reacios al trabajo con el PEL por parecerles aburrido e innecesario. Otro profesor hace referencia al aumento considerable de trabajos que debe corregir fuera de horas de clase, algo que no es un problema nimio cuando el personal es pagado por horas.

A continuación pasamos a resumir las valoraciones positivas y negativas de los profesores sobre las experiencias que han tenido con el PEL en el aula en los centros de Belgrado y Estambul.

Aspectos positivos

- En cuanto a la autoevaluación: los profesores, en general, destacan como muy interesante la posibilidad de contrastar las competencias lingüísticas que se tienen a principio de curso y la que se tiene al final de curso, pudiendo observar

así la evolución. En este sentido, una profesora cuenta el caso de una alumna que se mostraba muy reacia al principio del curso:

El portfolio me ayudó mucho a que vieran realmente qué podían hacer con el español en términos de comunicación al final del curso. Recuerdo una alumna que al inicio del curso era muy escéptica con los contenidos del curso puesto que "sólo trabajábamos el presente y no veíamos pasados" y al final del curso estaba encantada por todo lo que sabía hacer.

Igualmente, un profesor considera que es *"interesante ver cómo muchos descubrieron algunas cosas que no eran capaces de hacer y que, se supone, debían estar superadas"*. Por tanto, la autoevaluación les ayuda a ser más conscientes de lo que conocen y pueden hacer y de lo que aún no aprendido.

- En cuanto a la evaluación: muchos profesores valoran el PEL como instrumento de evaluación continua. Según uno de los docentes encuestados, *"desde un punto de vista "estricto" del alumno, el PEL ha significado un "alivio", debido a la desaparición del "examen tradicional" (al menos como concepto)."*
- En cuanto a la reflexión sobre el aprendizaje de lenguas: es este uno de los puntos más destacado y valorado por los profesores. La reflexión sobre el aprendizaje de lenguas y sobre su propio proceso de aprendizaje. Según un profesor que lo llevó a cabo en un curso a distancia, la reflexión que posibilita el PEL les permite hacerse *"más críticos en relación a su proceso de enseñanza"*.
- En cuanto al desarrollo del aprendizaje autónomo: los profesores opinan que el PEL puede ayudar a desarrollar cierta autonomía a partir de una toma de conciencia de sus necesidades y de una toma de decisiones respecto a sus objetivos de aprendizaje. El alumno se hace, pues, más responsable al detectar sus propias carencias y establecer sus propios objetivos. Uno de los profesores al comentar su experiencia con el Dossier resalta el desarrollo de la autonomía del alumno gracias al hecho de tener que decidir qué trabajos incluirá en su carpeta según el aprendizaje que su elaboración le ha aportado o su valoración global del resultado.

- En cuanto a la motivación: algunos profesores observaron que el PEL motivó a sus alumnos en el aprendizaje:

En general la experiencia está resultando buena, porque las tareas motivan a los alumnos y ellos ven que aprenden más. Al alumno también le gusta tener su carpeta con todo lo que hacen en el curso para ver su progreso. Esto es muy positivo y le hace consciente de su proceso de aprendizaje, por lo tanto promueve su autonomía y le motiva para continuar.

- En cuanto al trabajo del profesor: algunos profesores destacan la existencia de ciertos aspectos positivos para los docentes derivados del uso del PEL como por ejemplo la ampliación de su propia formación y la reflexión sobre el proceso de aprendizaje y sobre lo que ocurre en el aula. Asimismo, parece que el profesor se hace más consciente de las necesidades de sus alumnos y de sus estilos de aprendizaje.

El uso del PEL puede resultar también bastante motivador para el profesorado por hacer su trabajo más creativo e interesante y por ser un posible “vehículo de cohesión y comunicación entre los/las compañeros/as del centro.”

Aspectos negativos

- La tradición educativa: un gran número de profesores sitúa como uno de los problemas principales para el buen funcionamiento del PEL en el aula, la actitud reacia de los estudiantes a participar en actividades de reflexión. En muchos casos creen que la reflexión en clase es algo infantil e inútil. Para superarlo un profesor recomienda preparar bien la actividad y, por supuesto, explicar cuáles son los beneficios de ella. La causa de este tipo de reacción puede achacarse a la tradición educativa. Los alumnos que provienen de sistemas educativos donde prevalece la visión tradicional del profesor como responsable del aprendizaje y del alumno como mero receptor de conocimiento, suelen bloquearse o reaccionar negativamente ante actividades en las que ellos son el centro o al tener que autoevaluarse, pues para ellos ese no es su papel. Así, en palabras de un profesor de Estambul:

No estaban los alumnos muy familiarizados con ciertos conceptos y debido a la tradición educativa centrada en el sistema tradicional centrado en la enseñanza y

ejercicios de gramática, las actividades con estrategias de aprendizaje, no tuvieron resultados positivos.

En esta misma línea, otro profesor que trabaja en el IC de Sao Paulo cree que:

los alumnos no están acostumbrados a este tipo de actividad de reflexión acerca del propio proceso de adquisición/aprendizaje y por eso, muchas veces la respuesta que dan es "pero yo sé qué nivel tengo" o "debería ser el profesor el que diga si sé hacerlo o no". Les falta práctica en la autoevaluación.

- Falta de implicación y motivación de los alumnos: este problema lo hemos visto ya en otras experimentaciones como la del PEL de secundaria en España¹⁸ o la que utilizaron para la *Guía para profesores y formadores de profesores* de Little y Perclová (2001) y se puede achacar a diversas causas: carencias en la planificación, desmotivación, material poco atractivo, etc.

Un profesor apunta que en el caso que él, o ella (téngase en cuenta que en los cuestionarios no preguntamos por el sexo), experimentó los estudiantes dejaban la realización del Portfolio para el último minuto, pues formaba parte de la nota final y no interesaba más que el resultado. Asimismo, recogemos testimonios que aseguran que, en general, tras el curso los alumnos, aunque hayan trabajado bien con el PEL, no vuelven a actualizarlo por su cuenta. Es decir, no se cumple el objetivo de que sea una herramienta que nos acompañe durante toda la vida.

Otros profesores reconocen que la motivación se suele dar en los alumnos que ya están motivados con anterioridad:

Mi experiencia es que sólo los alumnos más motivados muestran interés en realizar la actividad, y son los que realmente hacen una reflexión profunda sobre sus experiencias con otras lenguas.

- Falta de implicación de los profesores: este problema también es destacado por los profesores y es algo que se ve acrecentado si el PEL se presenta como una carga en las horas de trabajo.

¹⁸ Proyecto piloto llevado a cabo entre septiembre de 2001 y diciembre de 2003 y cuya memoria de experimentación se encuentra en la página de la OAPEE (Organismo Autónomo Programas Educativos Europeos (<http://www.oapee.es/iniciativas/portfolio/portfolios-validados-esp.html>)).

- Dificultad de evaluar el PEL: si la elaboración del PEL ha de ser evaluada, los profesores se encuentran ante un problema de falta de criterios de evaluación. Si el equipo docente tomara esta decisión se debería crear una plantilla de evaluación para este fin.
- Aumento del tiempo extra dedicado a preparación y corrección: tanto profesores como alumnos se quejan del tiempo de dedicación que el PEL precisa:

(...) los alumnos trabajan mucho más por su cuenta y en casa, por lo que todos los días tengo muchísimas tareas que corregir. Los alumnos te traen cosas que hacen en su casa relacionadas con la lección que están francamente bien y, claro, no le vas a decir, no más no, así que a la hora de preparación le tengo que sumar otra hora u hora y media más de corrección de tareas. Esta corrección la efectúo con unas marcas, así que hay alumnos que me vuelven a entregarme la tarea obligatoria corregida.

El tiempo de preparación de clases se multiplica y este en muchos casos no está remunerado. Este hecho puede desanimar, como vemos a muchos docentes:

La reflexión sobre el aprendizaje puede hacerse sin el PEL, y muchos manuales incluyen tareas de reflexión que muchas veces se han ignorado. ¿Que algunos se conciencian más con el PEL que sin él? Es posible, pero como exige más dedicación para mí no tendría que ser obligatorio.

Muchos consideran excesivo el tiempo de dedicación y creen que se roba espacio al resto de los objetivos y contenidos del curso:

Otro de los problemas fue el hecho de que los cursos ya de por sí tienen mucho contenido y el uso del PEL es una carga añadida.

Para mí el riesgo más grande es que puede desviar al profesor de lo que tendrían que ser los verdaderos objetivos y he visto casos en los que se la clase se adapta al portfolio y no al revés.

- Miedo a la autoevaluación: recordamos que en la experimentación de la que nos hablan Little y Perclová en su *Guía* el tema de la autoevaluación era un asunto que preocupaba mucho a bastantes profesores. Consideraban que los alumnos no están capacitados para evaluarse.

Un profesor que ha respondido a nuestro cuestionario comenta un caso en el que los alumnos realizaron una autoevaluación no muy acertada: *“En cuanto a la autoevaluación del Pasaporte los alumnos se sobrevaloraban y no aceptaban ver que en ocasiones tenían un nivel de B1 estando matriculados en B2.”*

- Falta de formación de los profesores: algunos profesores admiten su falta de formación y piensan que podrían sacarle más partido a la herramienta si aquella mejorara.
- Dificultad para llevarlo al aula: es este sin duda, uno de los principales problemas que se presentan, estrechamente ligado a la formación y a la necesidad de material específico motivador. Valga como muestra la opinión de un profesor del centro de Praga:

El problema que le veo a llevar el portfolio al aula es que es difícil hacerlo de una forma atractiva. Hoy en día un estudiante puede hacer su por Internet paso a paso y después imprimirlo. Yo mismo hice el mío y me pareció bastante interesante.

En la tabla 6 podremos observar con mayor claridad las valoraciones positivas y negativas sobre la experiencia con el PEL de los profesores que respondieron a nuestros cuestionarios.

VALORACIONES POSITIVAS	VALORACIONES NEGATIVAS
<ul style="list-style-type: none"> • Motiva a los alumnos • Reflexionan sobre su propio proceso de aprendizaje y ven sus progresos • Desarrolla la autonomía del alumno. Ellos mismos detectan sus carencias y se plantean sus propios objetivos • Posibilidad tanto para alumnos como para profesores de observar la evolución en las competencias lingüísticas • Como herramienta de evaluación continua da mayor tranquilidad a los alumnos • Permite al profesor formarse y hace su trabajo más creativo • Permite al profesor conocer mejor las necesidades y estilos de aprendizaje de sus alumnos 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de implicación de los alumnos y profesores • El PEL no llega a convertirse en un documento que se sienta como propio y no lo actualizan tras el curso • Escepticismo por parte de los alumnos ante la utilidad de la reflexión • Choque con la tradición educativa • Falta de familiarización con conceptos como el de la autoevaluación, estrategias y reflexión • "Incapacidad" de los alumnos para la autoevaluación • Dificultad para llevar el PEL al aula por falta de formación o de infraestructura • Exige demasiado tiempo extra de dedicación por parte de los alumnos y profesores • Sensación de dejar a un lado los objetivos y contenidos del curso por el PEL

Tabla 6. Valoraciones positivas y negativas del PEL

Estas opiniones nos recuerdan a las dadas por los profesores que experimentaron con el PEL en Bélgica, Bulgaria, España, Finlandia, Holanda, Irlanda, Reino Unido, y República Checa, que tratamos en el apartado 3.3. Por una parte, los aspectos positivos destacados del PEL vuelven a ser la posibilidad de reflexión sobre el aprendizaje de lenguas; la posibilidad, para alumnos y profesores, de observar la progresión en el aprendizaje; aumento de la motivación de los alumnos; el desarrollo de estrategias y el fomento de la autonomía del alumno. Por otra, también volvemos a encontrar los mismos obstáculos: necesidad de una dedicación excesiva de tiempo; falta de motivación de los alumnos; escepticismo ante la utilidad de la reflexión; aparente falta de relación entre el trabajo con el PEL y el programa; falta de confianza de los profesores en los alumnos para la autoevaluación y enfrentamiento con una tradición educativa no acostumbrada a este tipo de enfoque centrado en el alumno.

4.2.2.4. Implantación del PEL

En la pregunta número 11 pedíamos a los profesores su opinión acerca de la posible implantación del PEL en el currículo del IC. Como vemos en la figura 28, los

profesores que consideran positiva una posible implantación superan por muy poco a aquellos que tienen dudas o la consideran negativa.

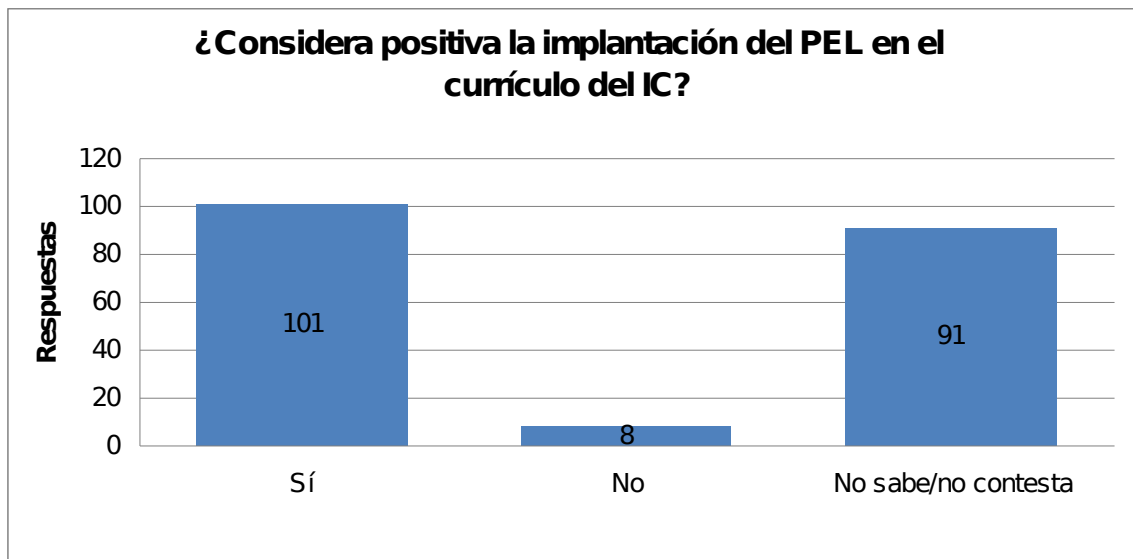


Figura 28. Opinión sobre la implantación del PEL en el currículo del IC

Los motivos de este alto número de profesores que dudan puede deberse, por una parte, a la falta de concreción en la pregunta o bien al hecho de no saber en qué consistiría realmente una implantación del PEL.

Si tenemos en cuenta únicamente los profesores que conocen mejor la herramienta por haber trabajado con ella, encontramos que la mayoría está a favor de la implantación, un 77% pero que aún bastantes presentan dudas, casi un 20 %, como se recoge en la figura 29.

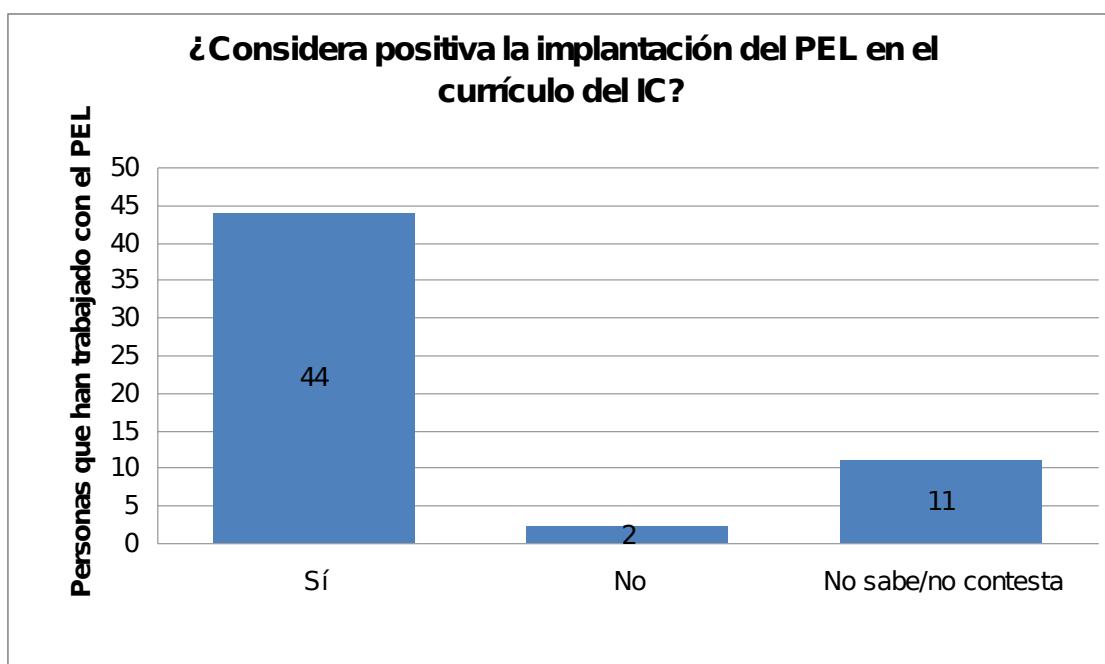


Figura 29. Opinión de los profesores que han experimentado con el PEL sobre su implantación

Frente a estos datos, la implantación del PEL como herramienta pedagógica o de evaluación sin una mejor divulgación previa del proyecto, se convertiría en un plan con escaso apoyo. En la pregunta número 12, los profesores pudieron expresar sus ideas al respecto, al preguntarles sobre qué pasos habría que seguir para la implantación del PEL en el currículo del IC. Ante todo, debemos agradecer las ideas aportadas en este punto puesto que son muy valiosas y han resultado muy útiles para nuestro trabajo.

La gran mayoría de los docentes coincide en la necesidad de formación del profesorado en un primer momento, con el objetivo tanto de divulgar el proyecto como de enseñar aplicaciones prácticas del PEL al aula. Se considera necesario que los profesores sepan qué están haciendo y con qué objetivos, así como también que crean en la utilidad del proyecto y que estén motivados. Sobre la necesidad de la motivación para trabajar con el PEL, también se nos habla en relación a los alumnos y se sugiere que les sean bien explicados cuáles son los objetivos de las actividades de reflexión que van a realizar. En palabras de un profesor:

si los profesores no lo conocen o no lo quieren aplicar será imposible que un PEL impuesto sea útil. Lo mismo si los estudiantes no entienden que les aporte nada. Como decía arriba, el público adulto es muy especial en estas cosas, y hay un prurito púdico que habría que superar.

Igualmente, otro de los pasos que parece fundamental para los profesores es la colaboración entre los docentes que estén llevando a cabo una experiencia con el PEL. Se sugiere crear un lugar de encuentro en el que se pueda debatir y compartir experiencias y actividades con el Portfolio.

Otro aspecto en el que coinciden bastantes profesores es el de tener en cuenta en todo momento el contexto de cada centro. Comentan lo útil que puede resultar el trabajo con el PEL en cuanto a la reflexión sobre las experiencias de aprendizaje y la consecuente planificación de futuras experiencias de manera rentable, pero sin olvidar la necesidad de tener en cuenta el contexto en el que trabajamos. Las actividades, el ritmo y el modo de trabajo tendrán que ser adaptadas al contexto. Por ejemplo, un profesor que ejerce en Marruecos prefiere llevar a cabo actividades de reflexión, en grupo, pues piensa que es mejor para alumnos que no tienen práctica en este tipo de actividades.

Por otra parte, varios profesores señalan la necesidad de relacionar los objetivos del PCIC con los del PEL, estableciendo correlaciones. Se destaca, sobre todo, la posibilidad de utilizar el Portfolio para el desarrollo de estrategias, que forman parte de los objetivos generales del PCIC en la dimensión del alumno como aprendiz autónomo.

En cuanto al modelo de PEL que ha de ser escogido, unos profesores son partidarios de no restringirse al uso de uno solo, sino de tener la posibilidad de utilizar diversos formatos (ya sea papel o electrónico) y modelos según los estilos, intereses y necesidades de los alumnos. Otros, consideran que lo mejor sería tener un PEL con diseño y actividades propias y atractivas, preferentemente en formato papel. Algunos plantean la posibilidad de crear un modelo nuevo más atractivo y con descriptores más claros para los alumnos. Un profesor incluso sugiere realizar un PEL propio del IC y enviarlo al Consejo de Europa para que sea validado.

Del mismo modo, uno de los docentes encuestados sugiere la posibilidad de incluir un Portfolio electrónico en los servidores del IC y crear así una red social dentro de la filosofía de la Web 2.0. Y en esta misma línea otro docente propone la creación de una comunidad virtual de estudiantes en la que se compartan experiencias de aprendizaje y muestras de ese aprendizaje. Considera que de este modo los estudiantes se implicarían y motivarían en la realización de su propio PEL.

Algunos profesores plantean la duda de si los modelos ya existentes del PEL serían adecuados para el contexto del IC, que se centra fundamentalmente en la enseñanza del español. En cuanto a esta duda, habría que recordar que uno de los principales objetivos del proyecto PEL y del MCER, es el logro del plurilingüismo y la pluriculturalidad. La reflexión, pues, que los estudiantes pueden hacer sobre el aprendizaje que han realizado ya de otras lenguas es de gran utilidad para el aprendizaje del español. Por tanto, restringir el PEL al aprendizaje de una sola lengua sería ir en contra de la idea del plurilingüismo.

Por último, observamos que los profesores nos hablan fundamentalmente de una inclusión del PEL en el currículo de centro y no tanto en el de la institución del IC. Proponen que el trabajo y la evaluación con el PEL formen parte del programa normal de los cursos. La integración en la programación es un punto que los profesores consideran fundamental para el éxito de la implantación del PEL. Algunos profesores, en cambio, apuestan por la realización de proyectos individuales de aplicación del PEL al aula realizados por el propio profesor.

A continuación presentamos un resumen de los pasos propuestos por los profesores para la implantación del PEL:

Para la investigación/planificación del proyecto:

- Realizar un estudio sobre las experiencias existentes de implementación del PEL en ELE y en otros contextos
- Estudiar las correspondencias entre el PCIC y el PEL
- Establecer correspondencias entre el PEL y cursos y niveles
- Definir cuál será el papel del PEL dentro de currículo del IC, a saber: herramienta de trabajo en el aula; columna vertebral del proceso y/o instrumento de evaluación del conocimiento adquirido
- Decidir si se implantará en todos los centros o solo en aquellos cuyo contexto pueda ser un buen receptor del proyecto
- Colaborar con otras instituciones dedicadas a la enseñanza del español para la instauración del PEL. (Instituciones educativas, centros asociados y acreditados, etc.)

Para la implantación en sí misma

- Formar a los responsables académicos en la implantación y desarrollo del PEL en los centros
- Organizar cursos de formación teórica, talleres prácticos y reuniones en los que los profesores puedan conocer y discutir las posibles utilidades del PEL para el currículo
- Diseñar materiales para llevar el PEL al aula
- Estudiar el contexto de cada centro para planificar una implantación que se adapte a las necesidades, objetivos y al ritmo que requiera una tradición educativa u otra
- Reflexionar sobre su introducción y decidir los materiales que se utilizarán
- Pilotar el PEL en algunos grupos, analizar los resultados y a partir de los datos extraídos establecer criterios de implementación
- Plantear un calendario de implantación
- Instaurarlo en todo el centro de manera progresiva desde los niveles iniciales
- Utilizar instrumentos de evaluación que permitan el seguimiento de la experiencia
- Dar a conocer y evaluar las experiencias de manera periódica, mediante reuniones y publicaciones donde se puedan compartir estas y dar opiniones sobre el PEL en el aula. En este sentido, algún profesor sugiere la creación de una “Biblioteca del Portfolio”. También se propone la elaboración de memorias de experimentación de cada centro que puedan ser consultadas por cualquier otro equipo docente que se encuentre en experimentación o desee hacerlo
- Llevar a cabo los cambios que se consideren necesarios tras el seguimiento y evaluación

En cuanto al trabajo de investigación y seguimiento del proyecto se sugiere que sea realizado por un equipo de cada centro que proporcione al resto de profesores informes y actividades sobre la aplicación del PEL al aula.

Prácticamente todos los que opinaron sobre la posible implantación, coinciden en la inclusión progresiva, paulatina y con seguimiento del PEL en el currículo de centro. Debe tenerse en cuenta que la mayoría de profesores hablan del Proyecto curricular

de centro y no del currículo del IC. Estos profesores, que consideran positiva la implantación en el Proyecto curricular de centro, señalan que el trabajo con el PEL no se debe reducir a un solo curso o una sola clase pues entonces los estudiantes no considerarán el Portfolio como una herramienta propia y que le acompañará a lo largo de su aprendizaje. En este sentido, un docente sugiere que el PEL sea un material que el alumno recoja el día de su matriculación. Actuará como una carpeta donde guardar sus trabajos y documentos que reflejen sus progresos. Otro, propone el uso de un PEL digital que los alumnos rellenen al principio de curso y que lo actualice al final. De esta forma los profesores podrían tener acceso al Portfolio y conocer de antemano con qué grupo van a trabajar.

Sin embargo, no todos los profesores consideran posible la implantación global en el centro, puesto que creen que solo los alumnos realmente motivados podrán sacar provecho del trabajo con el PEL. Se tendrán que tener en cuenta tanto las opiniones positivas como las negativas que los alumnos tengan sobre el PEL cuando se pilote y nunca instaurarlo de manera general y obligatoria en todos los centros del IC.

En la pregunta número 13 se pide la opinión sobre si el PEL puede resultar útil para Proyecto curricular de centro. Vemos en la figura 30 que, de nuevo, el número de profesores que prefieren no contestar es bastante elevado, superando a los que lo considerarían como positivo.

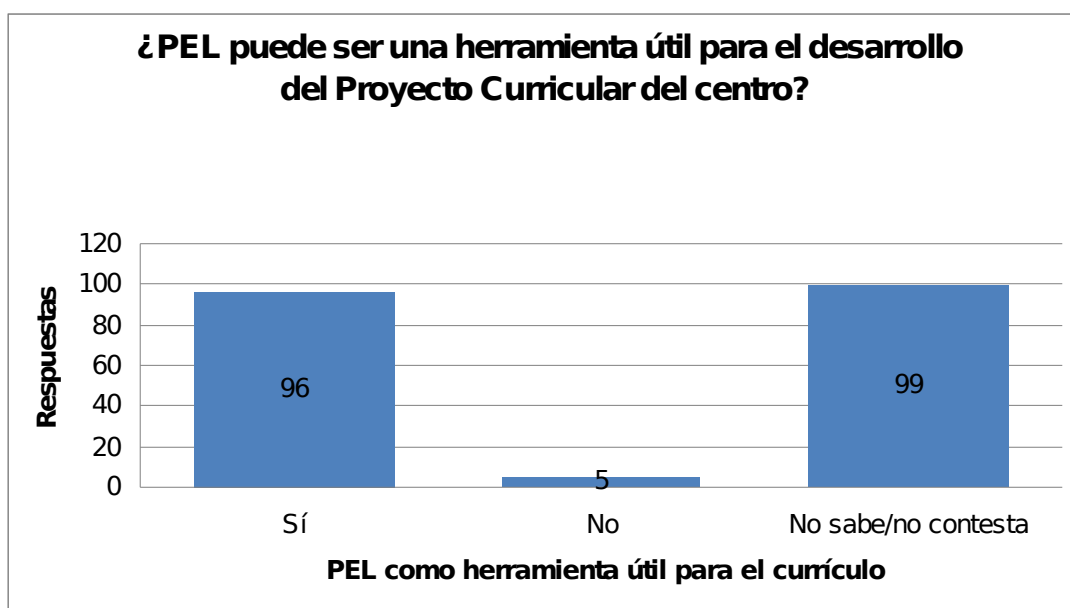


Figura 30. Opinión sobre el PEL como herramienta para el Proyecto curricular de centro

Esta falta de opinión al respecto la podemos achacar a la falta de concreción del proyecto y a la poca experimentación que aún se ha llevado a cabo.

La última pregunta deja libertad a los profesores para opinar sobre aquellos aspectos del currículo de centro el PEL para los cuales el PEL puede ser de utilidad. A continuación resumimos las opiniones que nos dieron los profesores y las organizamos según los aspectos para los que puede ser de utilidad el PEL:

Para la evaluación

La mayoría de los profesores que contestaron esta pregunta consideran que el PEL podría ser útil como herramienta de evaluación principalmente. Al especificar el tipo de evaluación que se podría realizar con el PEL, los profesores sugieren su uso para una evaluación sumativa, quizás en sustitución del examen de aprovechamiento realizado al final de curso. También recomiendan su uso para una evaluación formativa durante el desarrollo del curso con la intención de modificar los aspectos que se consideren necesarios para cumplir con las expectativas, necesidades y objetivos de los estudiantes.

Otros, consideran que se podría utilizar para evaluar la dimensión intercultural, valorando los referentes culturales que se conocen, los saberes y comportamientos socioculturales del alumno y las habilidades y actitudes interculturales. Y, por supuesto, muchos apuestan también por el PEL como una valiosa herramienta para el desarrollo de la autonomía mediante la autoevaluación gracias a los materiales del Pasaporte y la Biografía. Asimismo, varios profesores incluso plantean la posibilidad de establecer una conexión directa entre el PEL y el DELE, pero no especifican de qué tipo.

Por otra parte, algunos consideran la posibilidad de utilizar el PEL como un instrumento de evaluación no solo de los alumnos, sino también del trabajo del centro y de la adecuabilidad del currículo al proceso de aprendizaje del estudiante. Uno de los profesores ve el PEL como una posible herramienta de análisis de la implementación del currículo. Para ello se podrían cotejar varios PEL de un mismo nivel y en un momento distinto con el objetivo de observar cómo se aplica el currículo.

Para el análisis del entorno

Un profesor de Bruselas apuesta por el uso del PEL como instrumento para realizar un análisis del entorno fiable y en profundidad. Efectivamente, el PEL nos puede dar datos bastante importantes acerca del contexto del centro, de la actitud de los alumnos hacia las lenguas, de las estrategias de aprendizaje que ponen en juego y de las experiencias interculturales que suelen haber tenido nuestros alumnos cuando llegan a nosotros. En este sentido, también se puede utilizar como herramienta para realizar el análisis de necesidades de un grupo en concreto.

Para establecer objetivos de curso/ Unificar criterios y objetivos entre profesores, centros e instituciones

Sugieren el uso de los cuadros de autoevaluación de la Biografía para unificar criterios entre los profesores y evaluadores, y establecer los objetivos de curso junto con los alumnos. Ayudaría pues a hacer la enseñanza más transparente y coherente, clarificando los objetivos de aprendizaje. Según un profesor:

Sería de especial interés a la hora de determinar los objetivos generales de los diferentes cursos en que se plasma el proyecto curricular de centro en su triple faceta: el estudiante como agente social, como hablante intercultural y como aprendiente autónomo.

Asimismo, algunos profesores lo ven como posible nexo de unión entre centros e instituciones dedicadas a la enseñanza del español como lengua extranjera:

Adaptaciones curriculares a diferentes contextos fuera del Instituto Cervantes y pertenecientes a la enseñanza reglada como EOI, CEPA, Centros de acogida a la emigración, etc.

EL PEL podría servir, también, como una herramienta para introducir los objetivos del MCER y del PCIC en los currículos y en el aula.

Para el desarrollo de la dimensión del alumno como hablante intercultural

Destacan los profesores el reconocimiento que el PEL da a las experiencias

lingüísticas e interculturales y, por tanto, su posible uso para desarrollar la dimensión del alumno como hablante intercultural. Instrumentos como la Biografía ayudarían a sensibilizar a los alumnos hacia la diversidad.

Asimismo, se destaca la necesidad de relacionar el PEL con los inventarios del PCIC e incluir estos en la planificación de los contenidos y objetivos de curso. Los inventarios que resultarían útiles para el desarrollo de la dimensión del hablante intercultural son los dedicados a los referentes culturales a los saberes y comportamientos socioculturales y a las habilidades y actitudes interculturales.

Para el desarrollo de la dimensión del alumno como aprendiente autónomo

El desarrollo de la autonomía por parte del alumno, como ya vimos en anteriores capítulos, es uno de los principales objetivos del PEL y del PCIC. Por ello, muchos profesores destacan la utilidad de PEL para la reflexión y evaluación de las estrategias utilizadas, así como para la práctica de la autoevaluación. El proyecto llevado a cabo en Belgrado se centra sobre todo en este aspecto:

Nosotros nos estamos centrando en el estudiante como aprendiente autónomo dado el perfil de nuestros alumnos, generalmente muy dependientes del profesor dentro del aula.

El uso del PEL permite la reflexión sobre el aprendizaje de lenguas y los estilos y estrategias que se ponen en juego. Asimismo, permite que el alumno se haga consciente de su propio proceso de aprendizaje y le da herramientas para que lo planifique. Habría, pues, que relacionarlo también con el inventario del PCIC dedicado a los procedimientos de aprendizaje.

Para motivar a los alumnos al aprendizaje

Algunos profesores hicieron referencia a la motivación que el PEL puede suponer para el aprendizaje, y sobre todo para el aprendizaje autónomo. Pues consideran que los alumnos pueden detectar aquellos aspectos que necesitan mejorar, organizar su aprendizaje y observar su progresión, hecho que les animará a continuar aprendiendo. En este sentido, un profesor señala que el PEL puede servir como "guía de aprendizaje". También destacan el aspecto creativo del trabajo el PEL que puede ofrecer mayor motivación a los alumnos.

Podemos concluir con las palabras de uno de los profesores que resume bien las opiniones de sus compañeros sobre los aspectos en los que el PEL podría ayudar:

- *El desarrollo práctico e institucionalización en el Centro de aspectos relacionados con el aprendiente autónomo y con el hablante intercultural.*
- *La descripción de contenidos de cursos y nivel y adaptación a las necesidades y perfil del alumno del Centro y de cada grupo.*
- *El conocimiento y seguimiento de las necesidades de los alumnos.*
- *La evaluación*

4.2.2.5. Conclusión

A pesar de no existir pautas de integración del PEL en el currículo del IC, el contexto institucional parece favorable a una implementación del PEL ya sea en el aspecto de evaluación, ya sea como herramienta para el desarrollo de la competencia plurilingüe, pluricultural o de la autonomía del alumno. Como ya vimos en el análisis del PCIC, en el capítulo 2, el PEL podría funcionar como un instrumento para mejorar la calidad y difundir la enseñanza del español; y para desarrollar la dimensión del hablante intercultural y del aprendiente autónomo, dos de los principales objetivos del IC.

Asimismo, en el ámbito de la evaluación, observamos que el IC desde su creación se ha preocupado por fomentar el uso de la autoevaluación en las aulas. Así lo vemos en el Plan Curricular de 1994, en el que se define la autoevaluación como “uno de los medios más efectivos para desarrollar la conciencia crítica tanto sobre lo que significa aprender una lengua como sobre los procedimientos más adecuados para estimular el propio aprendizaje” (1994: 155). Es, por tanto, este tipo de evaluación un medio hacia la adquisición de mayor autonomía por parte del alumno. El desarrollo del aprendizaje autónomo es uno de los usos del PEL en los que más creen los profesores, junto con la reflexión sobre el aprendizaje de lenguas y la clarificación de objetivos. Observamos que las actuales experimentaciones se centran en estos puntos y por ello se deberían impulsar también proyectos que busquen tratar la dimensión intercultural.

La experimentación con el PEL, como hemos visto, es aún escasa; solo 57 profesores de 200 han llevado el PEL a clase de algún modo. Aún así, pudimos observar que la mayor parte de los profesores que han experimentado con el PEL han realizado un curso de formación recientemente y, por ello, consideramos que fomentar la formación entre los profesores es un buen medio para mejorar el contexto de implantación en el

IC.

En cuanto a la implantación, debido a la gran variedad de contextos concretos de cada centro, hacerlo de manera global en toda la institución sería difícil y poco útil. Es necesario que cada equipo docente decida en qué medida y con qué finalidades desean emplear el PEL y siempre con ayuda de la dirección académica del IC en lo que respecta a la formación, al material y a cualquier aspecto relacionado con la organización de la implantación en el que puedan necesitar ayuda.

Efectivamente, los resultados de la encuesta realizada al profesorado de IC, muestra que una implantación del PEL en el currículo del IC no sería bien acogida por todos los profesores. Hay que tener en cuenta, también, que aquellos que nos hablan de alguna posible implantación lo hacen, casi siempre, del Proyecto curricular de centro. Aún así, incluso sobre la implantación en el Proyecto curricular de centro los profesores tienen reticencias. Eso sí, hemos podido comprobar que entre aquellos que tienen práctica con el PEL la gran mayoría estarían a favor de la inserción del PEL en el currículo de centro. Por lo tanto, si nuestro objetivo es el uso del Portfolio en las aulas del Instituto Cervantes habría que comenzar por fomentar su uso experimental mediante cursos de formación y talleres prácticos en los que los profesores pudieran ver su utilidad y se implicaran en el proyecto.

Efectivamente, la formación, y no solo en el PEL de manera específica, sino en las últimas investigaciones sobre la adquisición y didáctica de lenguas es un factor fundamental para conseguir una buena acogida del PEL por parte de los profesores. En este sentido Cassany señala que:

la recepción del PEL varía enormemente según la formación previa del docente, Un profesor de lengua extranjera muy al tanto en las últimas tendencias metodológicas, que conozca las investigaciones sobre estrategias de aprendizaje y formación del aprendiz, que haya trabajado con contratos de aprendizaje, que tome al aprendiz como centro del currículum y de la clase, haciendo análisis de necesidades y autoevaluación, quizá vea pocas propuestas novedosas-o ninguna-en el PEL. Al contrario, un docente de lengua materna con una tradición didáctica más conservadora, centrado en la enseñanza prescriptiva de la gramática, con un currículum clásico de contenidos conceptuales, gestionado por él o ella, puede ver el PEL como una propuesta alejada o incluso extraña (Cassany, 2006c:54).

Los datos de la encuesta realizada nos muestran que el profesorado del IC está

formado por docentes que actualizan con frecuencia su formación, cerca de un 80%, hecho que hace, en lo que al equipo docente se refiere, del IC un contexto favorable para la implantación del PEL. Además, contamos con la ventaja de que ya un 87'5% han oído hablar del PEL y la gran mayoría dice tener un buen conocimiento del MCER.

Partiendo de los resultados de la encuesta y a la luz del análisis del PEL y de las exigencias del PCIC propondremos, en el siguiente capítulo, algunas pautas de integración del PEL en los centros del IC.

5. Propuesta de integración del PEL en las aulas del IC para desarrollar las dimensiones de hablante intercultural y de aprendiente autónomo

En este capítulo trataremos de proponer una posible integración del PEL en las aulas del Instituto Cervantes partiendo de la información expuesta en los capítulos anteriores y de los datos obtenidos de los cuestionarios.

Nos ocuparemos, en primer lugar, del uso del PEL como instrumento para el desarrollo de las dimensiones del alumno como hablante intercultural y como aprendiente autónomo, que consideramos fundamentales pero poco tratadas en el aula de ELE por falta de instrumentos, material y apoyo. Tras ello, plantearemos algunas pautas de integración que pasarán en primer lugar por una necesaria formación de profesores.

5.1. El PEL y las dimensiones del alumno como hablante intercultural y aprendiente autónomo

En cuanto los aspectos que creemos necesario trabajar con el PEL son, como ya hemos dicho, el de la dimensión del alumno como aprendiente autónomo y como hablante intercultural. Esta decisión se debe a la dificultad que encuentran los profesores a la hora de plantearse un plan de trabajo que ayude a los alumnos a alcanzar objetivos de tipo intercultural y de autonomía en el aprendizaje.

La necesidad de herramientas para el establecimiento de objetivos y contenidos interculturales y estratégicos- aprender a aprender- se ha visto suplida con la aparición del PCIC. En él encontramos detalladas escalas y descriptores, útiles para establecer los contenidos y objetivos de un curso o programa. El uso del PEL podría ayudar a los alumnos a conseguir los objetivos de tipo cultural y los basados en el desarrollo del control del aprendizaje que propone el IC. En este sentido el material propuesto por el Instituto Cervantes se situaría en el primer nivel de concreción curricular, siendo necesaria una adaptación al contexto específico de cada centro y al del aula. Para este segundo y tercer nivel de concreción curricular el PEL podría

resultar un instrumento útil para la aplicación de los niveles de referencia en el Proyecto curricular de centro y en el aula.

A continuación veremos de qué manera y con qué recursos podría el PEL contribuir al desarrollo de las dimensiones del alumno como hablante intercultural y como aprendiz autónomo.

5.1.1. El PEL y la dimensión del hablante intercultural

El primer uso del PEL que recoge el documento *Principles and guidelines* del CE (Consejo de Europa, 2000) es el de utilizarlo como instrumento para fomentar el plurilingüismo y el pluriculturalismo entre los estudiantes. Este mismo documento, base del PEL, afirma que el Portfolio debe reflejar la preocupación del Consejo de Europa por el desarrollo de la comprensión mutua entre los ciudadanos europeos, el respeto por la diversidad de culturas y los modos de vida y la protección y promoción de la diversidad lingüística y cultural.

Por otra parte, el desarrollo de la competencia pluricultural, dentro de la cual se incluye la plurilingüe, está fuertemente relacionada con la dimensión del hablante intercultural, una de las tres dimensiones que se utiliza en el PCIC para definir los objetivos generales. Un hablante intercultural, que es capaz de comunicarse en diferentes contextos y con diferentes personas siendo consciente de la importancia de la cultura, que aplica sus habilidades interculturales, necesita poner en funcionamiento su competencia plurilingüe y pluricultural, que el MCER define como:

la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona, en cuanto agente social, domina -con distinto grado- varias lenguas y posee experiencia de varias culturas. Esto no se contempla como la superposición o yuxtaposición de competencias diferenciadas, sino como la existencia de una competencia compleja e incluso compuesta que el usuario puede utilizar (Consejo de Europa, 2002: 167)

El hablante intercultural tendrá, pues, suficiente sensibilidad hacia otras culturas para relacionarla con la suya propia, para ello utilizará su conocimiento sociocultural y sus destrezas interculturales, y adoptará una actitud abierta, respetuosa y tolerante. Vemos, pues, que el MCER, el PEL y el PCIC comparten el objetivo común de dar un lugar importante a la cultura en la enseñanza de lenguas.

Según los resultados de nuestra encuesta la mayoría de los profesores están bastante de acuerdo con la utilidad del PEL para el desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural. Asimismo, entre los que contestaron a las posibles aplicaciones del PEL al currículo de centro muchos lo consideraron una herramienta útil para el desarrollo de las tres dimensiones del alumno, entre las que se encuentra la dimensión del hablante intercultural. No obstante, una de las grandes dudas es cómo aplicar el PEL en clase con el objetivo de desarrollar aspectos culturales. A continuación veremos algunas ideas para utilizar el PEL en este sentido.

Trujillo (2006) ofrece claves para el desarrollo con ayuda del PEL de la “conciencia cultural”, que incluye la conciencia multicultural, pluricultural e intercultural. Los documentos del PEL en sí mismos como el Pasaporte y su ficha titulada “Mis experiencias lingüísticas y culturales”, pueden ser de gran ayuda para el desarrollo de la conciencia de la pluriculturalidad y por ende de las destrezas interculturales del MCER (relacionar cultura de origen con la extranjera; sensibilidad cultural y capacidad de utilizar estrategias para el contacto con otras culturas; capacidad de desempeñar el papel de intermediario cultural, afrontar malentendidos culturales; capacidad de superar relaciones estereotipadas). En concreto, el trabajo en grupo con esa ficha puede ayudar a los alumnos a conocer diferentes realidades; a hacerse conscientes de la variedad de experiencias lingüísticas y culturales existentes; y a valorar las experiencias lingüísticas y culturales tenidas no solo en contextos formales, sino también informales. Asimismo, las reflexiones sobre las experiencias interculturales que se incluyen en la Biografía pueden ayudar a desarrollar la conciencia de multiculturalidad e interculturalidad entre los alumnos. Trujillo nos habla en concreto de dos apartados del PEL de secundaria del MEC: “¿Cómo hablan mis lenguas otras personas?” y “Otras lenguas”. El primero ayudaría al desarrollo de la conciencia intercultural y multicultural al reflexionar sobre la diversidad de dialectos y variedades; el segundo desarrollaría la conciencia de multiculturalidad al tomar conciencia de la diversidad de lenguas existente en el entorno. Estas actividades se incluyen en el anejo 2.

Aparte de estos materiales propios del PEL, existen otras actividades diseñadas para el desarrollo de la dimensión intercultural. Trujillo (2006) hace referencia a la *Guía Didáctica del PEL para la Enseñanza secundaria* (Consejo de Europa, 2004), donde se encuentran actividades complementarias al PEL para el desarrollo de la conciencia cultural. Entre ellas podríamos destacar dos actividades que nos parece que podrían funcionar en una clase de adultos por ser sencillas de aplicar, no ocupar mucho

tiempo, y poner en funcionamiento las competencias lingüísticas de los alumnos. Una de ellas es la titulada “Mi mejor anécdota” que consiste en preguntar a nuestros alumnos si tienen alguna anécdota sobre un malentendido entre dos culturas o con una persona hablante de otra lengua y se les pide que escriban un texto sobre este hecho y que lo lean en clase. Para introducir la actividad habría que comenzar narrando una historia propia del profesor. Este ejercicio tiene como objetivo sensibilizar a los estudiantes a la diversidad lingüística y sociocultural. La otra actividad que nos parece adaptable a un grupo de adultos es el “Test de actitudes lingüísticas”. Este test fomenta la reflexión y observación de las actitudes que tienen los estudiantes respecto a la diversidad sociolingüística y cultural. En los proyectos de secundaria ha sido utilizada también para comprobar si ha existido algún progreso, en este sentido, entre los estudiantes, tras la experimentación con el PEL. El test tendría que ser modificado pensando en nuestros destinatarios, que por lo general serán adultos.

Por otra parte, también encontramos en el artículo de Trujillo actividades complementarias al PEL, surgidas en el marco de proyectos europeos, tres de las cuales, destinadas a desarrollar la consciencia cultural, hemos descrito en el apartado 3.6.2.

Por su parte, Little y Simpson (2003) también recogieron algunas propuestas para el desarrollo de la interculturalidad por medio del PEL. En una de estas actividades, incluida en el PEL de CercleS (Confédération Européenne des Centres de Langues de l'Enseignement Supérieur), el usuario puede narrar sus experiencias culturales y se le pide que reflexione sobre quiénes fueron los protagonistas; en qué contexto se produjo la experiencia intercultural; cómo se sintió el usuario; cuál fue la respuesta de los protagonistas; la razón por la que se reaccionó de tal modo; qué reflexión surgió ante la experiencia; y si se siente seguro al enfrentarse de nuevo ante la misma situación. En otra ficha interesante también diseñada por CercleS se le pide al estudiante que hable de sus contactos con la cultura de la lengua meta y que reflexione no solo sobre las diferencias sino también sobre las similitudes. Otra actividad que nos parece interesante de las recogidas por Little y Simpson, es una perteneciente al Proyecto Milestone¹⁹. Se trata de una ficha titulada “Conciencia cultural”, destinada a jóvenes y adultos inmigrantes, y en ella se hace reflexionar a los estudiantes sobre los comportamientos y actitudes que han percibido en diferentes contextos (escuela,

¹⁹ Proyecto PEL destinado a jóvenes adultos y adultos inmigrantes de Alemania, Holanda, Irlanda, Finlandia y Suecia. Ver: http://www.iilt.ie/teaching_materials/default.asp?NCID=71

trabajo, mundo exterior) y si los comprenden o no junto a la fecha en la que lo percibieron o comprendieron. Esto les permitirá observar la evolución de su conciencia y comprensión intercultural. Estas últimas actividades las incluimos en el anejo 2.

Dentro del contexto del IC y tal como sugiere uno de los profesores entrevistados, el PEL podría utilizarse relacionándolo con los objetivos generales y con los inventarios de tipo cultural de *Referentes Culturales, Saberes y Comportamientos socioculturales y Habilidades y actitudes interculturales*. Para ello creemos que sería una buena idea el diseño de nuevas listas de autoevaluación de la Biografía basadas en la descripción de los objetivos generales de los niveles de referencia del IC, de la dimensión del hablante intercultural. De este modo, los alumnos podrían diagnosticar en qué fase (aproximación, profundización o consolidación) se encuentran con respecto a la cultura hispánica a la que se acercan y establecer sus propios objetivos al igual que pueden hacerlo con aspectos de tipo lingüístico. Las herramientas de los actuales modelos del PEL que tratan el aspecto intercultural consisten principalmente en espacios libres de reflexión en los que los usuarios del Portfolio deben relatar sus experiencias de contacto con la nueva cultura. Se les pide que narren malentendidos o vivencias de tipo cultural y que analicen qué han aprendido de ellos. En este sentido, y aprovechando las listas de objetivos generales que nos ofrece el PCIC y que entroncan con las competencias generales esbozadas del MCER, se podrían diseñar instrumentos que faciliten la autoevaluación y la reflexión, al concretar los objetivos y contenidos.

La idea de la evaluación de la competencia intercultural ya la encontrábamos en el proyecto de Bergen "Can do" (2003). En él se nos hablaba de un trabajo en el que se presentaban objetivos socio-culturales en inglés divididos en cuatro fases. Estos objetivos mostraban la existencia de una cierta progresión lógica basada en los tipos de temas culturales y en el grado en el que los estudiantes son capaces de aplicar su conciencia y conocimiento cultural:

This material was able to demonstrate that some logical progression can be identified in two respects: 1) the kind of *topics* a pupil will normally learn about a culture (home, school life, traditions), and 2) the degree to which they are able to *demonstrate or apply* their awareness or knowledge (giving examples of differences, debating issues, joining in a culture specific activity, etc.) (Consejo de Europa, 2003: 45)

A pesar de que esta idea de autoevaluación de la competencia intercultural parece consecuencia lógica del enfoque seguido en el MCER y PEL, ya existen investigadores como Zárate²⁰, que no creen en su efectividad, por la dificultad de autojuzgar este tipo de competencia y prefieren apostar por las reseñas biográficas. La decisión sobre si merece la pena o no crear estas listas de descriptores de autoevaluación de la competencia intercultural correrá a cargo del equipo encargado del proyecto dentro del IC.

5.1.2. El PEL y la dimensión del aprendiente autónomo

Según *Principles and guidelines* del CE (2000) uno de los objetivos pedagógicos principales del Portfolio es el fomento del aprendizaje autónomo y de la autoevaluación. Gracias al material del PEL, el alumno puede familiarizarse con los diferentes estilos, técnicas de aprendizaje; hacerse consciente de su propio proceso; desarrollar estrategias de aprendizaje; y mejorar sus capacidades de reflexión y autoevaluación para poder estructurar así sus propios planes de aprendizaje y hacerse más responsable de este. Muchos de los proyectos PEL se han centrado en este aspecto, como los llevados a cabo en Finlandia, Francia, Irlanda, Cataluña, Navarra y, recientemente, en el Instituto Cervantes de Belgrado.

Los proyectos pilotos en general muestran resultados positivos en el desarrollo de este aspecto. Así lo asegura Little en su introducción a los nueve informes sobre los proyectos pilotos del PEL, que él mismo edita:

They (the reports) all show learners engaged with their own learning through self-assessment and the other reflective activities that underpin effective ELP use. They show, in other words, that in very different educational contexts, the ELP can support the development of learner autonomy (Little, 2001:1)

Las actividades de reflexión sobre el propio aprendizaje parecen fomentar la autonomía en el proceso, y por ello, creemos importante su introducción en las aulas del IC. La autoevaluación y el establecimiento por parte del alumno de sus propios objetivos son dos prácticas que pueden ser consideradas como revolucionarias y difíciles de llevar a cabo, pero que, por lo general, suelen tener buenos resultados. El cuadro de autoevaluación del PEL permitiría llevar a cabo una autoevaluación

²⁰ Opinión dada en un seminario sobre la evaluación de la competencia intercultural, celebrado en el CIEP (Centre International d'Etudes Pédagogiques), Sèvres los días 20–21 de enero 2003 y recogida por Little y Simpson (2003: 4-5)

sumativa al final de un periodo de aprendizaje, mientras que las tablas de descriptores para la autoevaluación de la Biografía supondrían una autoevaluación formativa que acompañará al alumno a lo largo del periodo de aprendizaje.

Sin embargo, la forma de presentar el PEL en el aula debe ser cuidadosamente planificada, no se deben introducir las actividades de reflexión sin una preparación previa. Asimismo, y como indican las profesoras L'Hotellier y Troisgros (2001) no se puede pretender que los alumnos se autoevalúen sin haberse involucrado anteriormente en su proceso de aprendizaje plantándose sus propios objetivos. En el artículo de Palacios (2006) sobre las estrategias de aprendizaje, el autor señala, también, la necesidad de planificación de una introducción gradual del trabajo con las estrategias de aprendizaje y, por supuesto, la explicación previa a los alumnos de en qué consisten las estrategias de aprendizaje, de por qué trabajamos con ellas y de cuáles son las ventajas de una enseñanza centrada en el alumno. Por otra parte, Palacios hace alusión en este mismo artículo a la escasez de proyectos piloto centrados en la enseñanza de estrategias de aprendizaje en un contexto de lengua extranjera, y no de segunda lengua. En este sentido, el IC sería un contexto adecuado para llevar a cabo estos proyectos e investigaciones prácticas.

Según los resultados de los cuestionarios que pasamos a los profesores del IC es el desarrollo del aprendizaje autónomo la utilidad que un mayor número de profesores ve y valora positivamente en el PEL. Si nos centramos únicamente en aquellos profesores que han utilizado el PEL en las aulas, recordamos que estos valoraban principalmente en el PEL su utilidad para reflexionar sobre el aprendizaje de lenguas, desarrollar del aprendizaje autónomo y ayudar a los alumnos a definir sus objetivos. Asimismo, cuando les preguntamos sobre las experiencias que habían tenido con el PEL, como aspectos positivos se destacó la utilidad del PEL para la autoevaluación, la reflexión sobre el aprendizaje de lenguas y el desarrollo del aprendizaje autónomo. Concluimos, por tanto, que el IC es un buen contexto para la aplicación del PEL con el objetivo de trabajar la dimensión del aprendiente autónomo. En este sentido, tal y como recomendábamos para la dimensión intercultural, se podrían diseñar nuevas listas de autoevaluación del PEL, basándonos en la descripción de los objetivos generales de la dimensión del aprendiente autónomo del PCIC y en el inventario dedicado a los procedimientos de aprendizaje. De esta forma los alumnos podrían hacerse conscientes de las estrategias y medios que utilizan o pueden utilizar para el control y la planificación del aprendizaje de español, así como para la gestión de recursos, el uso estratégico de procedimientos de aprendizaje; el control de los

factores psicoafectivos y la cooperación con el grupo. Podrían, igualmente, a partir de esta reflexión y autoevaluación establecerse objetivos para desarrollar esta dimensión.

Frente a los aspectos positivos que los profesores han encontrado en el uso del PEL para el desarrollo de la autonomía, recordamos que también se han señalado algunas dificultades. Muchos de los docentes atribuyeron los problemas que surgieron, a la tradición educativa, que no concibe al alumno como centro del proceso y como evaluador de su propio aprendizaje. A pesar de estas dificultades, de entre los profesores que contestaron a la pregunta de en qué aspectos del currículo de centro puede ser útil el PEL, muchos lo consideraron práctico para la implantación de la autoevaluación y para el desarrollo de la dimensión del aprendiente autónomo, gracias a sus actividades de planificación y reflexión sobre el proceso y las estrategias de aprendizaje.

Nos parece interesante centrarnos en estas últimas, pues consideramos que la reflexión sobre ellas y el fomento de su utilización son dos medidas que ayudarían al alumno a conseguir un aprendizaje más efectivo y le capacitaría para continuarlo a lo largo de toda la vida. Las estrategias de aprendizaje²¹ son procesos que el estudiante activa para superar problemas que encuentra en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos procesos pueden activarse de manera consciente o inconsciente y son muy numerosos y variados. Veamos algunos ejemplos:

- Realizar tarjetas de vocabulario para memorizarlas y repasarlas en cualquier momento
- Practicar la pronunciación de una palabra delante un espejo
- Memorizar palabras mediante asociaciones nemotécnicas
- Escribir varias veces las palabras para memorizarlas
- Ensayar primero lo que se va a decir

²¹ Las estrategias de aprendizaje han sido clasificadas de diferente forma y por varios autores. Una de las propuestas probablemente más conocida es la clasificación de Oxford (1990), que divide las estrategias en directas e indirectas. Las directas son aquellas que actúan directamente sobre la lengua en tareas y situaciones concretas. Entre ellas encontramos las estrategias memorísticas en las que se utilizan las asociaciones nemotécnicas y de imágenes y sonidos; las estrategias cognitivas, que ponen en práctica los contenidos comunicativos, codificar y descodificar mensajes, analizar y razonar; y las compensatorias que suplen las carencias durante la comunicación. Las indirectas, en cambio, son aquellas que actúan sobre el aprendizaje en sí, organizándolo, actuando sobre las emociones y creando situaciones de intercambio comunicativo.

- Realizar preguntas de aclaración o comprobación durante las interacciones
- Escuchar la radio en la lengua que se está aprendiendo
- Leer libros, revistas, periódicos y propaganda en la lengua que se está aprendiendo

Según, Oxford (1990) a pesar de que muchas veces las estrategias son procesos inconscientes, la mayor parte de ellas pueden ser enseñadas. En este sentido el PEL puede servirnos para llevar las estrategias al aula y, como ya señalamos en anteriores capítulos, ayuda a los alumnos a reflexionar sobre las estrategias que se utilizan en el aprendizaje de lenguas. Esta reflexión facilitará que el estudiante sea más autónomo y el proceso de aprendizaje se haga más corto y sencillo, pues hace consciente al alumno de las estrategias que suele utilizar y le da a conocer otras. Asimismo, el PEL es una herramienta práctica para la planificación del aprendizaje y la autoevaluación, es decir, pone en marcha las estrategias que Oxford llama metacognitivas, que son base fundamental del desarrollo de la autonomía de los alumnos.

Creemos, pues, en la posibilidad de utilizar el material del PEL para trabajar con las estrategias en el aula. En concreto las listas de descriptores para la autoevaluación de la Biografía desarrollarán las estrategias de planificación y evaluación del aprendizaje (metacognitivas) y fichas como “Aprender a aprender” del PEL de adultos del MEC; “Mi manera de aprender” del PEL de secundaria del MEC; “My general aims and reflections”; “Methods I use to learn languages” del PEL de secundaria irlandés; o “Learning” del PEL para inmigrantes adultos de Irlanda servirán de actividades de concienciación en el uso de las estrategias de aprendizaje y de planificación del mismo (ver anejo 3).

Junto a las actividades que se pueden realizar partiendo del material PEL, habría que introducir otro tipo de actividades que ayuden a poner en práctica las estrategias de carácter cognitivo y metacognitivo. Palacios (2006) sugiere varias actividades diseñadas con este fin, como la agrupación de vocabulario, la creación de mapas conceptuales o la realización de cuestionarios de autoevaluación y tareas de planificación del futuro aprendizaje.

Por otra parte, el PEL coloca al alumno como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje de lengua y le da protagonismo en la evaluación. La autoevaluación que se lleva a cabo gracias a instrumentos como la Biografía o el trabajo con el Dossier, es

un paso fundamental para el desarrollo de la autonomía y por tanto, para el fomento del aprendizaje a lo largo de toda la vida. El uso del PEL ayudará al alumno a desarrollar las capacidades de la competencia general de “saber aprender” del MCER, como son:

- El reconocimiento de las cualidades y las carencias propias como alumno.
- La capacidad de identificar las necesidades y las metas propias.
- La capacidad de organizar las estrategias y los procedimientos propios para conseguir estos fines de acuerdo con las características y los recursos que cada uno tiene (Consejo de Europa, 2002:106)

El PEL también resultará una herramienta bastante útil para transferir “paulatinamente la responsabilidad del aprendizaje desde el profesor a los alumnos, y animándolos a que reflexionen sobre su aprendizaje y a que compartan esta experiencia con otros alumnos”, así como para que “los alumnos reconozcan su propio estilo cognitivo y que desarrollen consecuentemente sus propias estrategias de aprendizaje” (Consejo de Europa, 2002: 148), que son dos de los medios que sugiere el MCER para el desarrollo de las destrezas heurísticas y de estudio y para responsabilizarse de su propio aprendizaje.

Sin embargo, el uso del PEL como herramienta de autoevaluación encontrará problemas, como hemos visto ya en los proyectos piloto. A los estudiantes les puede resultar extremadamente difícil y tedioso llevar a cabo la evaluación de su propio progreso por trabajar con descriptores que utilizan un registro demasiado académico y abstracto, y por no estar acostumbrados a este cambio de papeles o parecerles una pérdida de tiempo. Trabajar con los alumnos con estos descriptores requerirá adaptar el material a nuestros grupos y tiempo del que dispongamos. Ante la complejidad del lenguaje de los cuadros de autoevaluación, Escobar (2006) propone redactar descriptores cortos y adaptados o acudir a otros proyectos europeos con descriptores formulados de manera más sencilla como el Bergen Cando Project o las Escalas del Dialang. También sugiere relacionar los descriptores con una tarea específica. Por otra parte, propone combatir el rechazo a este tipo de evaluaciones explicando a los estudiantes la finalidad de estas actividades y frente a la dificultad de evaluar mediante criterios, llevar a cabo actividades de negociación de los descriptores parciales de competencias que van a ser utilizados en su evaluación.

En conclusión, tener como objetivo el fomento de la autonomía de los alumnos es una meta difícil de llevar al aula por su relativa novedad, pero muy beneficiosa tanto para el

alumno como para el profesor. Lograr que los estudiantes tomen responsabilidades en su aprendizaje dará a los alumnos una mayor independencia y confianza en sus capacidades que les permitirán continuar su aprendizaje a lo largo de toda la vida.

5.2. Algunas pautas para la integración del PEL en las aulas del IC

Presentaremos en este apartado una serie de ideas para la implantación del PEL en el currículo de los centros Cervantes, partiendo de las sugerencias dadas por sus profesores.

5.2.1. Formación de los profesores

Según los datos obtenidos a partir de los cuestionarios, es estrictamente necesario para la buena acogida del PEL y su buen funcionamiento en las aulas, una mayor divulgación del proyecto Portfolio y la actualización de la formación de los profesores. Recordemos que la mayoría de los profesores que conocen el PEL y que lo han decidido utilizar en sus aulas, han realizado su último curso de formación recientemente. Asimismo, el medio por el que más profesores han conocido el PEL ha sido el de los cursos de formación, un 66'2 %. De estos profesores, pocos lo han conocido por un curso de formación específico sobre el tema, lo que nos hace pensar que sería conveniente un aumento de cursos que divulguen el proyecto PEL y aporten a los profesores ideas para su uso en clase.

La mayoría de los docentes entrevistados conocen la existencia del PEL, un 87'5 %, pero pocos lo han utilizado, solo un 28'5%. Este problema podría solucionarse mediante un incremento del número de cursos de formación específicos sobre el tema y una mayor ayuda a los centros que deseen poner en práctica proyectos piloto. Igualmente, aquellos profesores que han decidido llevar el PEL al aula, reclaman también una mayor y mejor formación para aplicar con éxito el documento.

Del mismo modo, cuando preguntamos a los profesores sobre qué pasos habría que seguir para la implantación del PEL en el currículo del IC, la mayoría situó la formación del profesorado como unos de los primeros. Es evidente que el profesor que decida utilizar el PEL en su aula necesita tener claro cuáles son los objetivos que persigue, así como una buena formación teórica y práctica.

Antes de realizar un curso especializado en un centro, se debería evaluar si es necesario ofrecer, en un primer momento, un curso de introducción al PEL en el que se aclare fundamentalmente qué es el MCER y qué supone en la didáctica de lenguas. Creemos que tanto el conocimiento del MCER como del PCIC son fundamentales para sacar el mayor provecho de un curso específico sobre el uso del PEL en el contexto del IC. Los cursos de formación teórica deberían continuarse con talleres prácticos de trabajo con el PEL, tras los cuales aquellos que decidieran experimentarlo y participar en posibles proyectos piloto se reunirían periódicamente para compartir experiencias e ideas. El objetivo de los cursos debe ser el de dotar a los profesores de los suficientes conocimientos e instrumentos para guiar a los estudiantes en el uso del PEL y explotar su utilidad pedagógica para el desarrollo de la dimensión del hablante intercultural y del aprendiente autónomo. Para ello el profesor deberá reflexionar sobre cómo facilitar al alumno su aprendizaje no solo lingüístico, sino también metalingüístico, metacognitivo y cultural, y sobre cómo guiarlo en su aprendizaje y en la autoevaluación de este proceso.

Por otra parte, algunos profesores creen necesaria la formación específica de los responsables académicos en los centros en los que se aplique el Portfolio. En nuestra opinión, un curso específico para responsables académicos no es tan necesario como que los responsables académicos de los centros hayan recibido, alguna formación sobre el PEL, evidentemente, sobre todo, instrucciones precisas para coordinar con éxito los proyectos piloto que se lleven a cabo.

Para la integración del PEL en el IC se podría crear un proyecto piloto a nivel institucional al que los centros tendrían la opción de adherirse. Aquellos centros que decidieran participar formarían parte de un grupo de trabajo que se reuniría periódicamente en seminarios. Como modelo se podría tomar los seminarios que sirvieron de base y guía para el proyecto PEL finlandés²². En los seminarios se reflexionaría a nivel teórico sobre las utilidades y aplicaciones del PEL, se planificaría el plan de integración del PEL y se establecerían los medios de monitorización del proyecto.

Somos conscientes de la dificultad de organización de seminarios a los que acudan representantes de todos los centros Cervantes, por lo que quizás sería más factible restringirse a los centros de un país o de una zona geográfica. Esta opción podría ser

²² Seminarios mensuales que se llevaron a cabo durante el proyecto, entre 1998-2001. La información de estos seminarios la recoge Kohonen (2002).

incluso más recomendable y satisfactoria para los docentes, puesto que el contexto cultural en el que se aplicaría el PEL sería más parecido y, por tanto, los problemas a los que se enfrentaría el profesorado, serían los mismos. Sea como fuere, de lo que no puede prescindir de ningún modo cualquier proyecto PEL, es del intercambio de dudas, ideas y experiencias entre los profesores. En este sentido recordamos algunas sugerencias dadas por Little y Perclová (2001) para compartir las experiencias de trabajo con el PEL y aprender de ellas:

- Reuniones regulares de profesores de la misma institución o diferentes instituciones que utilicen el PEL
- Celebración de presentaciones sobre el PEL

Igualmente, los profesores de IC que respondieron a nuestros cuestionarios sugirieron la creación de un blog y de una “Biblioteca del Portfolio” en la que ofrecer actividades, memorias de experimentación o intercambiar artículos referentes al PEL y a su uso.

La formación de profesores y la colaboración entre ellos es, sin duda, la base fundamental para la integración del PEL en el aula y la garantía de su funcionamiento.

5.2.2. Pasos para la experimentación e implantación

A continuación nos centraremos en varios pasos que nos parecen importantes para la experimentación e implantación del PEL en los centros.

Análisis de contexto

El primer trabajo al que debe enfrentarse un grupo encargado de pilotar el PEL es analizar el contexto en el que se desea trabajar con el documento, con especial atención a la tradición educativa y cultural y al nivel de conocimiento de los alumnos del PEL. Como ya vimos en los relatos de las experiencias de los profesores del IC, en el apartado 4.2.2.3, la tradición educativa puede ser un obstáculo importante para la integración del PEL. Los cambios en los papeles y responsabilidades de profesor y alumno que suponen el uso del PEL y el situarse dentro de la filosofía del MCER, pueden ser rechazados en ciertos contextos en los que la educación se basa en un enfoque tradicional gramatical, en el que es el profesor el centro del proceso y el que toma todas las decisiones. En estos entornos la negociación con los alumnos, el

desarrollo de la autonomía y el fomento de la autoevaluación no podrán ser aceptados fácilmente.

En este sentido, los centros Cervantes juegan con cierta ventaja, puesto que todos sus centros disponen de un documento, llamado precisamente “Análisis del entorno”, que permite llevar a cabo este trabajo de estudio y reflexión. Aún así, sería necesario revisar este análisis y conectarlo con la posibilidad de introducir el uso del PEL en las aulas.

Ante estas dificultades, los docentes experimentados en los contextos en los que se sitúan los centros serán los más indicados para decidir de qué modo y con qué modificaciones sería posible introducir el documento del PEL. Recordamos la opinión de uno de los profesores que respondieron a nuestro cuestionario y que al enfrentarse a un contexto reacio a actividades de autoevaluación, optó por cambiar la dinámica individual de estas, haciéndolas en grupo, y concluyó que los alumnos reaccionaban mejor de esta forma. Little y Perclová (2001) sugieren diferentes métodos para la introducción de actividades de autoevaluación en el aula, algunas de las cuales expusimos en el apartado 3.3. Kohonen (2001), por su parte, apuesta por el diálogo con los alumnos escépticos ante el trabajo en grupo, la reflexión y la dirección de su propio aprendizaje. El profesor tendrá que intentar motivarlos para tomar esa responsabilidad, presentando los beneficios de un aprendizaje autónomo y haciéndoles reflexionar sobre ellos.

La transformación en los papeles que desempeñan profesor y alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje es difícil y como cualquier otro cambio puede provocar miedo y malestar. Aun así, los beneficios pueden ser mucho mayores al formar a ciudadanos capaces de continuar aprendiendo a lo largo de toda la vida y con la seguridad que aporta el dirigir su propio aprendizaje.

Elección del formato (papel/electrónico) y modelo PEL

El formato de PEL con el que decidamos trabajar en el aula, depende, por supuesto, del contexto en el que trabajemos y de los recursos con los que contemos, puesto que no se podrá exigir el trabajo con el PEL electrónico en un entorno en el que el acceso a Internet y a las nuevas tecnologías sea aún difícil. En un primer momento, incluso teniendo los recursos en el aula para el trabajo con el PEL digital, creemos que sería conveniente acercarse al PEL en formato papel. La familiarización con él sería de este

modo más fácil para muchos de nuestros estudiantes, aún quizás no muy experimentados en la era digital, y el trabajo con el PEL no se vería como extra o diferente por utilizar los ordenadores. Tras esta familiarización, la introducción progresiva del PEL electrónico se hará necesaria y aconsejable puesto que permitirá modificar de manera sencilla todos los datos que se desee, conectarlo con informaciones o trabajos en la red y, por supuesto, facilitará la movilidad de sus usuarios al tener la posibilidad de hacer el Portfolio visible en la red para cualquier posible empleador o responsable académico.

En cuanto a la elección de modelo del PEL debemos recordar que las opiniones de los profesores del IC que mencionaron este tema, difieren bastante. Algunos son partidarios de poder utilizar varios modelos PEL según los contextos y estilos de aprendizaje, otros creen que sería necesaria la creación de un propio Portfolio para el IC con descriptores más claros y actividades atractivas. En nuestra opinión, podrían utilizarse los modelos del MEC como base, puesto que nos parece bastante completo para la evaluación y planteamiento de objetivos de la dimensión de agente social, y utilizar actividades extras para el desarrollo de la dimensión del aprendiente autónomo y del hablante intercultural, pues creemos que son dimensiones que necesitan más actividades de las que se proponen en el PEL para adultos del MEC. Asimismo, para la autoevaluación de estas dimensiones podrían diseñarse, como ya sugerimos en el apartado 5.1, listas de descriptores específicos para estas dimensiones, parecidas a las que aparecen en la Biografía referentes a las destrezas lingüísticas.

Integración del PEL en el currículo

Los profesores del IC que participaron en nuestro cuestionario planteaban una duda fundamental sobre la implantación del PEL y el papel que debe desempeñar dentro del currículo del IC. Efectivamente, el IC o los centros que decidan implantar el PEL tendrán que decidir si desean integrarlo como eje fundamental del progreso, como instrumento de evaluación o bien como herramienta de trabajo en el aula. A pesar de que la opción más sencilla sería la última, puesto que requeriría menos modificaciones en el currículo, tomar el documento como columna vertebral del currículo, formulando los objetivos del curso en términos del PEL y del PCIC y negociándolos con los alumnos, sería una gran avance a nivel pedagógico y podría motivar a los alumnos en su aprendizaje.

En cuanto a utilizarlo como instrumento de evaluación debemos recordar que este es un uso al que se refirió la gran mayoría de los profesores que contestaron a la pregunta 14 del cuestionario (“**En caso afirmativo, ¿en qué aspecto del desarrollo del currículo en el centro puede ser de utilidad?**”). Consideran estos docentes que el PEL se podría utilizar como herramienta de evaluación sumativa, en sustitución del examen de aprovechamiento o formativa durante el curso para determinar si los objetivos se están cumpliendo. Los centros tendrán que decidir qué tipo y qué instrumentos de evaluación utilizarán los profesores. Sin embargo, creemos necesario y lo más coherente con su plan curricular, que el IC fomente la autoevaluación de los alumnos en las aulas. Para ello el PEL es, sin duda, una de las herramientas más completas con las que hoy en día contamos.

Por otra parte, una sugerencia que no podemos pasar por alto es la posible evaluación a través del PEL de la dimensión intercultural del PCIC. Esta idea se conectaría con nuestra sugerencia de diseños de nuevas listas de autoevaluación a partir de los objetivos generales de la dimensión del hablante intercultural y los inventarios *Referentes culturales, Saberes y comportamientos culturales, Habilidades y actitudes interculturales* del PCIC, y se podría aplicar también a la dimensión de aprendiente autónomo.

Otra utilidad del PEL sugerida por los profesores y que nos parece interesante, es su uso para actualizar el análisis del entorno, puesto que los PEL de nuestros alumnos nos pueden dar datos fiables sobre los estilos de aprendizaje más comunes, el grado de autonomía y de competencia intercultural que suelen tener.

Fase de pilotaje

La realización de proyectos piloto antes de la integración definitiva del PEL en las aulas es claramente necesaria. Algunos de los profesores que contestaron a nuestro cuestionario consideraron esta fase también como fundamental y señalaron la necesidad de partir de los resultados de los proyectos piloto para establecer las pautas de integración. Los resultados permitirán también mejorar el material utilizado, adaptándolo al contexto.

Para plantear el proyecto piloto en un centro o grupo de centros se tendrá que acordar un calendario de reuniones y objetivos; los instrumentos de recogida de datos y reflexión; los materiales que se utilizarán, etc. Se han realizado numerosos proyectos

piloto que pueden tomarse como modelo para establecer estas pautas, como los de Finlandia, Irlanda y de secundaria en España. Sin embargo, en cuanto al material, y al ser el contexto el del IC, habría que utilizar también los niveles de referencia del PCIC, que nos permiten ser más específicos en la autoevaluación y en el establecimiento de objetivos.

Seguimiento y apoyo del proyecto

Tanto en la fase de pilotaje como en la implantación en sí misma la monitorización del proyecto es absolutamente necesaria para garantizar su funcionamiento. De entre los muchos métodos que se pueden utilizar para el seguimiento del proyecto destacamos tres que nos parecen fundamentales:

- Establecimiento de grupos de trabajo y colaboración, que tendrían reuniones periódicas
- Creación de herramientas digitales, como blogs, para facilitar la comunicación entre los docentes y el intercambio de ideas, experiencias y conocimientos sobre el tema
- Diseño de herramientas de evaluación del proyecto, que permitan plantear futuros cambios

Los profesores y responsables académicos participantes serían los encargados de decidir qué mecanismos de evaluación y seguimiento del proyecto utilizarán.

Sea como fuere, el apoyo y la comunicación entre los docentes son muy útiles y necesarios para la buena marcha del proyecto. Hemos visto en anteriores experiencias con el PEL que el profesorado suele enfrentarse a múltiples obstáculos como la falta de tiempo, de motivación, una tradición educativa contraria al nuevo enfoque, etc. Creemos que una forma de solucionarlos es compartir y aprender de las experiencias con otros docentes, así como continuar con las actividades de formación a lo largo de toda la vida profesional.

Conclusión

En las páginas que preceden hemos analizado tres documentos de vital importancia en la actualidad de ELE como son el MCER, el PEL y el PCIC. Tras haber analizado estos documentos y haber demostrado la estrecha relación que existe entre ellos, la instauración del PEL en las aulas del IC nos parece consecuencia lógica de la publicación del PCIC.

Por otra parte, hemos defendido la utilidad de implantar el PEL como instrumento pedagógico para el desarrollo de las dimensiones de aprendiente autónomo y de hablante intercultural que propone el PCIC. Como hemos visto en el capítulo 2 estas dimensiones se relacionan con el objetivo de la política lingüística europea de fomentar la autonomía del alumno, el plurilingüismo y el pluriculturalismo. Este objetivo resulta fundamental en la sociedad europea de hoy en día, en que el conocimiento de varias lenguas se hace necesario en el ámbito laboral y la convivencia entre varias culturas es cada vez más frecuente. Aun así es un objetivo que resulta difícil de concretar en el aula por falta de recursos y por su novedad. En este sentido la aparición de los *Niveles de referencia para el español* del Instituto Cervantes, con sus objetivos generales y sus inventarios culturales y de aprendizaje, ha suplido esta carencia y da a los equipos docentes y los profesores una base sobre la que definir y planificar objetivos que desarrollen las competencias generales del MCER del “saber ser” y del “saber aprender”. En esta línea, apostamos por el diseño de nuevas listas de autoevaluación del PEL, a partir de las listas objetivos generales del PCIC, que evalúen las competencias del usuario como hablante intercultural y como aprendiente autónomo de manera concreta.

Antes de plantear cualquier integración del PEL en las aulas del IC creímos necesario pedir la opinión del profesorado y saber cuál era el grado de conocimiento y de experimentación del PEL en los centros Cervantes. La respuesta de los profesores podemos calificarla, en general, de positiva y nos ha dado una idea de los pasos que se deben seguir en un futuro para el uso del PEL y de las creencias que los profesores tienen sobre él. Creemos que la base fundamental de la integración del PEL es la

formación y la colaboración entre docentes, pues sin ella la acogida del proyecto no será positiva. Asimismo, a la luz de otros proyectos y de los resultados del cuestionario defendemos que la experimentación que se lleve a cabo tiene que estar coordinada y apoyada por la institución y el centro, puesto que las experiencias aisladas no hacen sino acrecentar la idea, compartida por muchos alumnos, de que trabajar con el PEL en una tarea inútil y sin valor.

Por lo tanto, tras el análisis de las correspondencias existentes entre el MCER, los PCIC y el PEL y ante los resultados de los proyectos piloto y del cuestionario realizado por el profesorado del IC, consideramos necesario el uso del Portfolio europeo de las lenguas como herramienta fundamental para desarrollar las dimensiones del hablante intercultural y del aprendiente autónomo que propone el IC en sus Niveles comunes de referencia. Ahora es tarea de esta institución apoyar, fomentar y coordinar futuros proyectos piloto en los centros, para avanzar hacia esa sociedad formada por ciudadanos competentes interculturalmente y autónomos en su aprendizaje, a la que aspira llegar el Consejo de Europa.

Anejo 1. Cuestionario enviado a los centros del Instituto Cervantes

PORTFOLIO EUROPEO DE LAS LENGUAS EN EL INSTITUTO CERVANTES

El objetivo de este cuestionario es obtener información sobre el grado de conocimiento del PEL (Portfolio Europeo de las Lenguas) entre el profesorado del Instituto Cervantes.

Los resultados que se obtengan de esta encuesta serán utilizados para la elaboración de una memoria de Máster del CFP (Centro de Formación de Profesores) del IC (Instituto Cervantes) centrada en la posible integración del PEL en el currículo del IC.

1. ¿Cuántos años de experiencia posees en la enseñanza de ELE?

- Hasta un año Hasta 5 años Hasta 10 Más de 10 años

2. ¿Cuándo realizaste tu último curso de formación en ELE?

- Hace menos de un año Hace 2 años Hace más de tres años

3. ¿Cómo calificarías tu conocimiento del MCER (Marco Común Europeo de referencia)?

- Excelente Bueno Aceptable
Insuficiente Nulo

4. ¿Has manejado este documento?

- Sí No

5. ¿Has oído hablar del PEL (Portfolio Europeo de las lenguas)?

- Sí No

(Si la respuesta es negativa no es necesario que continúes. Muchas gracias por tu tiempo)

6. ¿Cómo supiste de la existencia del PEL?

- En un curso de formación específico sobre el tema

- En un curso de formación sobre un tema no relacionado directamente con el PEL
- A través de otros compañeros
- Otros: _____

7. Centrándonos en la función pedagógica del PEL, crees que el PEL puede llegar a ser útil para:

	1	2	3	4
Promover el aprendizaje de lenguas				
Promover el aprendizaje a lo largo de toda la vida				
Reflexionar sobre el aprendizaje de lenguas				
Desarrollar el aprendizaje autónomo de los alumnos				
Desarrollar la competencia plurilingüe				
Desarrollar la competencia pluricultural				
Ayudar a los alumnos a clarificar sus objetivos de aprendizaje				
Ayudar al profesor en su práctica de aula				

1= No estoy de acuerdo 2= De acuerdo en parte 3= Bastante de acuerdo 4= Totalmente de acuerdo

8. ¿Conoces a alguien que haya trabajado con el PEL en clase?, ¿en qué contexto?

9. ¿Has trabajado tú mismo con el PEL en clase?

- Sí No

10. En caso afirmativo, ¿podrías comentar en qué contexto y cuál fue el resultado global de la experiencia?

11. ¿Consideras positiva la posible implantación del PEL en el currículo del Instituto Cervantes?

Sí No No sabe/no contesta

12. En caso afirmativo, ¿qué pasos crees que habría que seguir para ella?

13. ¿Crees que el PEL puede ser una herramienta útil para el desarrollo del Proyecto curricular del centro?

Sí No No sabe/no contesta

14. En caso afirmativo, ¿en qué aspecto del desarrollo del currículo en el centro puede ser de utilidad?

Responsable académico Profesor de plantilla Profesor colaborador

Muchas gracias por tu colaboración

Anejo 2. Ejemplos de actividades para la interculturalidad

¿Cómo hablan mis lenguas otras personas?

Las personas hablamos cada lengua con dialectos y acentos diferentes. Busca ejemplos.

¿Qué persona?	¿Qué lengua?	¿Qué te llama la atención?

Biografía del PEL de secundaria del MEC

Otras lenguas

¿Qué otras lenguas se hablan a mi alrededor? Busca ejemplos.

ko yo
otamwen



إن اللغة للكلاية هي لغة كلونيا.



ありがとうございます
ごさいました



Lengua:
¿Quién la habla?
.....
.....
.....
¿Dónde la oigo?
.....
.....
.....
¿Qué sé de ella?
.....
.....
.....

Lengua:
¿Quién la habla?
.....
.....
.....
¿Dónde la oigo?
.....
.....
.....
¿Qué sé de ella?
.....
.....
.....

Lengua:
¿Quién la habla?
.....
.....
.....
¿Dónde la oigo?
.....
.....
.....
¿Qué sé de ella?
.....
.....
.....

Lengua:
¿Quién la habla?
.....
.....
.....
¿Dónde la oigo?
.....
.....
.....
¿Qué sé de ella?
.....
.....
.....

Periods of residence, study or work experience abroad

If possible write each entry in the language to which it refers

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

CercleS: University students

This page allows the owner to record experiences abroad.

ELP owners should be encouraged to include the following information in their accounts:

- **Where** the experience took place (street, café, workplace etc.)
- **How** the owner felt as a result of the experience (offended, embarrassed, etc.)
- **How** the owner or other person reacted to the event (explained, apologized, etc.)
- The **result** or **importance** of the event for the owner
- Whether he/she is now **confident** about dealing with such a situation in the future

Ways in which I have engaged with the culture(s) associated with the second/foreign language(s) I know

Use this page to keep a record of the cultural engagement that arises from your second/foreign language learning and use – for example, with film, theatre and dance; art and architecture; newspapers and magazines; radio and television; novels and poetry; fashion; cuisine (1). Note down cultural similarities and differences that have struck you. If possible write each entry in the language to which it refers (2).

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

CercleS: University students

This page raises the owner’s awareness of the ways in which he/she can engage directly with the culture of the target language country or society (1). The owner is encouraged to make comparisons between the target language culture and the mother tongue culture (2).

Intercultural component and Learning how to learn, de Little y Simpson (2003)

CULTURAL AWARENESS

Here I can record information about cultural behaviour that I notice or learn during the course. I can also note cultural attitudes and behaviour that I don't fully understand at this time.

In the school

Cultural attitudes and behaviour I have noticed and can now understand (1)	Date	Other cultural attitudes and behaviour that I do not fully understand (2)	Date
--	------	---	------

In the world outside

Cultural attitudes and behaviour I have noticed and can now understand	Date	Other cultural attitudes and behaviour that I do not fully understand	Date
--	------	---	------

Intercultural component and Learning how to learn, de Little y Simpson (2003)

In the workplace

Cultural attitudes and behaviour I have noticed and can now understand	Date	Other cultural attitudes and behaviour that I do not fully understand	Date
--	------	---	------

MILESTONE: Young adult /adult migrants (Ireland, Netherlands, Germany, Finland, Sweden)

On this page the owner records intercultural events that occur in three different contexts – school, society and workplace – and **(1) are comprehensible** and **(2) still cause uncertainty**. By dating observations the owner captures the chronological development of his/her intercultural awareness and understanding.

Anejo 3. Ejemplos de actividades para el desarrollo de la dimensión del aprendiente autónomo

Aprender a aprender

Lea con detenimiento cada uno de los puntos de las siguientes secciones y determine lo que ya hace usted o lo que le gustaría hacer.

Utilice los espacios en blanco para añadir puntos que no estén incluidos.

Para evitar que las emociones influyan negativamente en mi aprendizaje

	Lo hago	Me gustaría hacerlo
• Intento mantener mi nivel de ansiedad bajo cuando utilizo la nueva lengua.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Aunque temo cometer errores, utilizo la lengua sin miedo al ridículo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• No me bloqueo si no entiendo una palabra o expresión, sino que sigo escuchando.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• No me desespero si no recuerdo la palabra exacta que quiero utilizar, sino que intento decir lo mismo de otra manera.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Comparto con otros estudiantes mi estado de ánimo en lo que al aprendizaje se refiere.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Tengo un diario donde apunto como me siento al estudiar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Cuando me han salido bien las cosas me felicito o me concedo algún premio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
•	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
•	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Para reflexionar sobre el aprendizaje y organizarme

	Lo hago	Me gustaría hacerlo
• Determino lo que necesito aprender y me fijo objetivos en consonancia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Me marco un ritmo de trabajo teniendo en cuenta el tiempo de que dispongo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Reviso con periodicidad mi progreso: compruebo lo que sé y lo que no sé.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Busco ocasiones para utilizar la lengua que estoy aprendiendo (escucho la radio, uso Internet, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Me doy tiempos de descanso en el estudio porque al retomarlo entiendo mejor lo que he estudiado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Me doy cuenta de los errores que cometo e intento no repetirlos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Determino si aprendo mejor lo que veo, lo que oigo o lo que digo y hago.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Me creo un entorno de estudio favorable: lugar, tiempo y condiciones adecuados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Escribo un diario donde anoto lo que voy aprendiendo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
•	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
•	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Aprender a aprender

Para aprender lo nuevo

• Asocio lo nuevo que aprendo con lo que ya sé, sea en mi idioma o en otro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Busco patrones de la lengua que se repiten con cierta frecuencia y formulo mis propias hipótesis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Me fijo e intento imitar el acento y la entonación de los hablantes del idioma.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Para entender el significado de una palabra nueva, me fijo en su forma y en las partes que la componen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Busco semejanzas y diferencias entre el nuevo idioma y las otras lenguas que conozco.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Uso el diccionario como ayuda para entender lo que leo o escucho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Memorizo una palabra nueva dentro de la oración en la que aparece.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Asocio el sonido de la palabra o expresión nuevas con el sonido de una palabra o expresión conocidas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Visualizo mentalmente cómo se escriben las palabras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
•	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
•	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Para fijar lo que he aprendido

• Practico con frecuencia, en nuevas situaciones, lo que he aprendido.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Organizo y agrupo las palabras que he aprendido.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Uso combinaciones de sonidos e imágenes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Practico los sonidos que me son difíciles de pronunciar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Dibujo las palabras o las expresiones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Repito o escribo muchas veces la palabra o expresión.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Cuando estudio utilizo el idioma que estoy aprendiendo para tomar notas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Repaso con frecuencia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
•	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
•	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fecha:

Biografía del PEL del MEC para adultos

My general aims and reflections		
Language	/...../20.....
I am learning this language because (1)		

In this language I want to be able to (2)		

Things I like doing in language class (3)		

Things I am good at (4)		

Things I find difficult (4)		

IRELAND: Lower and upper secondary

- (1) Supports reflection on reason(s) for learning and, by implication, the 'macro' objectives of language learning.
- (2) Provides a focus for target-setting.
- (3) Helps owner to identify personal cognitive style.
- (4) Raises awareness of personal strengths and weaknesses in terms of both learning and language.

Intercultural component and Learning how to learn, de Little y Simpson (2003)

Methods I use to learn languages	
Language	
What I do and why it helps me (1)/...../20.....
.....	
What I do and why it helps me/...../20.....
.....	
What I do and why it helps me/...../20.....
.....	
What I do and why it helps me/...../20.....
.....	
What I do and why it helps me/...../20.....
.....	

IRELAND: Lower and upper secondary

(1) **Reflection and analysis of personal cognitive style.**
 The repetition of this activity, with a place to note the date of reflection, allows the owner to:

- record his/her reflections over a long period of time;
- review his/her development of learning awareness over time;
- gradually identify, with increasing accuracy, the appropriate learning approaches and strategies for his/her cognitive style.

Intercultural component and Learning how to learn, de Little y Simpson (2003)

Learning

When I want to learn something new I like to: (1)

	Yes √	No X	Don't know ?
Hear it first, then say it			
Say it again and again to myself			
Use it in class with my teacher			
Use it with other people in my class			
Use it outside class			
Write it in my notes			
Use a tape and listen to it again and again			

My favourite ways of learning are: (2)

IRELAND: Adult migrant (A1 level)

- (1) Simple prompts are provided as a means of stimulating **reflection on learning**. The language used in the prompts is basic and refers to concrete learning activities.
- (2) Learners use the prompts provided and, where possible, their own reflection to articulate their personal learning approaches.

Intercultural component and Learning how to learn, de Little y Simpson (2003)

How I solve communication problems

Language	
Problem (1)/...../20.....
Solution (2)	
Problem (3)/...../20.....
Solution	
Problem/...../20.....
Solution	

IRELAND: Lower and upper secondary

- (1) Reflection on learning and performance via articulation of a communication problem.
- (2) Using experience and experimentation to find a possible solution.
- (3) The recursive nature of learning is emphasized in the repetition of the activity: reflection on the same or a new problem; finding another possible solution.

Intercultural component and Learning how to learn, de Little y Simpson (2003)

Mi manera de aprender

¿Cómo aprendo?

Cada uno aprende lenguas de formas diferentes. Fíjate cómo lo hacen estas personas y explica cómo lo haces tú.

Escuchar:

Intento captar globalmente de qué va: busco pistas que me ayuden a adivinar la situación: el tono de la voz, las palabras importantes, etc. No me importa no entenderlo todo.



Yo _____

Leer:

Me fijo en las imágenes, la presentación... todo lo que me pueda dar pistas. Luego subrayo todo lo que entiendo, porque lo conozco o se parece a otras lenguas... Después intento adivinar más palabras a través del contexto. También busco en el diccionario al final.



Yo _____

Conversar:

Aprendo frases hechas de memoria e intento pronunciarlas bien. Si no sé decir algo, hago gestos para hacerme entender o utilizo otras palabras parecidas... o hago una comparación: «es como un camión, pero en pequeño» o doy un ejemplo. Lo importante es salir del apuro. No importa cometer algunos errores.



Yo

Hablar:

Yo preparo mi discurso con mucho tiempo. Primero, hago un esquema de las ideas más importantes que voy a decir. Intento imaginarme que estoy delante de los que me escucharán... A veces, si es muy importante, ensayo mi charla hablando solo o leyendo las notas en voz alta.



Yo

Escribir:

Primero pienso en lo que quiero decir en el texto. Luego hago una lista de ideas, palabras, todo muy caótico. Después escribo un primer borrador; busco en el libro de texto o en el diccionario lo que no sé. Me gusta leer varias veces la redacción para corregirla y mejorarla. Tengo más tiempo para pensar y corregirme que al hablar. A veces comento mis dudas con compañeros de clase.



Yo

Bibliografía consultada

ARNOLD, M. (1999). *Affect in Language Learning*. Cambridge. Cambridge University Press.

AUSTIN, J. (1962). *How to do things with words: The William James Lectures delivered at Harvard University in 1955*. Oxford. Clarendon.

CASSANY, D. (2002A). "Usando el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) en el aula" en *Mosaico*, 9, Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, 18-24 (www.sgci.mec.es/be/media/pdfs/mosaico/Mosaico09.pdf).

CASSANY, D. (2002B). "El portfolio europeo de las lenguas" en *Aula de innovación educativa*, 117, 13-17

CASSANY, D. (2006A). "El portfolio para mejorar la educación secundaria" en www.upf.edu/pdi/df7daniel_cassany/Palma06.pdf

CASSANY, D. (2006B). "El Portfolio Europeo de las Lenguas para el español". ANPE. I Congreso nacional: 2006, año del español en Noruega: un reto posible. en www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2006/anpe/PlenariaCassany.pdf

CASSANY, D. (2006C). "Más sobre el PEL de secundaria: reflexiones e ideas personales" en Cassany, D. (ed.). *El Portfolio Europeo de las Lenguas y sus aplicaciones en el aula*. Madrid. Instituto Superior de Formación del Profesorado, MEC, 53-75.

CASSANY, D. (ed.) (2006D). *El Portfolio Europeo de las Lenguas y sus aplicaciones en el aula*. Madrid. Instituto Superior de Formación del Profesorado, MEC.

CASSANY, D., ESTEVE, O., MARTÍN PERIS, E., PÉREZ-VIDAL, C. (2004). *Memoria de experimentación del PEL. Informe técnico*. Madrid. Subdirección de Programas europeos, MECD. Disponible en www.mec.es/programas-europeos/docs/memoria_experimentacion_secundaria.pdf y en www.oapee.es/.../portfolios-validados-esp/Secundaria/Castellano/memoria_experimentacion_secundaria.pdf

COMISIÓN EUROPEA (2005). *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE) en el contexto escolar europeo*. Eurydice, la red europea de información sobre la educación. Ministerio de Educación y Ciencia.

CONDE MORENCIA, G. (2002). "Desarrollo del Portfolio europeo en España" en *Mosaico*, 9, Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, 8-13.

(<http://www.sgci.mec.es/be/media/pdfs/mosaico/Mosaico09.pdf>)

CONDE MORENCIA, G. (2003). "El compromiso europeo" en *Cuadernos de Pedagogía*, 330, 86-90.

CONSEJO DE EUROPA (1982). *Recommendation N° R(82)18 of the Comittée of Ministers to member States concerning modern languages*. Estrasburgo.

CONSEJO DE EUROPA (1992). *Transparency and coherence in language learning in europe: objectives, assessment and certification*. Simposio celebrado en Rüsclikon, Suiza, 10-16 November 1991. (Ed.: North Bryan) Estrasburgo. Council for cultural co-operation.

CONSEJO DE EUROPA (2000). *European Language Portfolio: Principles and Guidelines*. Estrasburgo (Document DGIV/EDU/LANG (2000)33).

CONSEJO DE EUROPA (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment* . Estrasburgo.

CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid. MECD y Anaya.

CONSEJO DE EUROPA (2003). *Bergen "Can Do" project*. Estrasburgo.

CONSEJO DE EUROPA. (2004A). *Report on the European Language Portfolio. Council of Europe Seminar sponsored by the Ministry of Education, Spain*. Madrid.

CONSEJO DE EUROPA (2004B). *Guía didáctica del Portfolio europeo de las lengua para eseñanza secundaria*. Madrid. MECD.

CONSEJO DE EUROPA (2005). *Reference Level Descriptions for National and Regional Languages (RLD), Draft Guide for the production of RLD (Version 2)*. Estrasburgo. Language Policy Division, DG IV.

DE SAMBLANC, G. (2002). "El Portfolio en la Comunidad francesa de Bélgica" en *Mosaico*, 9, Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, 8-13
(<http://www.sgci.mec.es/be/media/pdfs/mosaico/Mosaico09.pdf>)

DOBSON, A. (2006). "Algunos aspectos de las políticas del Consejo de Europa para la educación lingüística. El Marco Común Europeo de Referencia y el Portfolio Europeo de las Lenguas" en Cassany, D. (ed.) *El Portfolio Europeo de las Lenguas y sus aplicaciones en el aula*. Madrid. Instituto Superior de Formación del Profesorado, MEC, 13-35.

EK, J.A VAN Y TRIM, J.L.M. (1991). *Threshold Level 1990*. Cambridge University Press.

EK, J.A VAN Y TRIM, J.L.M. (1991). *Waystage 1990*. Cambridge University Press.

- EK, J.A VAN Y TRIM, J.L.M. (1997). *Vantage Level*. Cambridge University Press.
- ESCOBAR, C. (2006). "Una propuesta PEL de evaluación criterial para la educación secundaria" en Cassany, D. (ed.) *El Portfolio Europeo de las Lenguas y sus aplicaciones en el aula*. Madrid. Instituto Superior de Formación del Profesorado, MEC, 77-107.
- GARCÍA SANTA-CECILIA, ÁLVARO. (2002). "Bases comunes para una Europa plurilingüe: Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación" en *Anuario del Instituto Cervantes*. Madrid. Círculo de Lectores, Instituto Cervantes y Plaza y Janés, 35-88
Reimpreso en (2003). *Tarbiya, Revista de Investigación e innovación educativa*, 33, 5-48.
- GARDNER, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Nueva York, Basic Books.
- HASSELGREEN, A. (2003). *Bergen "Can Do" Project*. European Centre for Modern Languages, Consejo de Europa.
(http://www.ecml.at/documents/pub221E2003_Hasselgreen.pdf)
- HYMES, D. (1971). "Competence and performance in linguistic theory", en Huxley e. Ingram (ed.) *Acquisition of language: Models and methods*. Nueva York. Academic Press, 3-23.
- HYMES, D. (1972). "On communicative competence", en J. Pride y J. Holmes (eds.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth. Penguin. (Artículo publicado anteriormente en 1971 por University of Pennsylvania Press.)
- INSTITUTO CERVANTES (1994). *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan curricular del Instituto Cervantes*. Alcalá de Henares. Instituto Cervantes.
- INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid. Instituto Cervantes. Biblioteca Nueva.
- KRASHEN, S.D. (1987). *Principles and practice in second language acquisition*. Englewood Cliffs, N.J. Prentice-Hall International.
- KOHONEN, V. (2002). "Exploring the educational possibilities of the "Dossier": suggestions for developing the pedagogical function of the European Language Portfolio" en *Enhancing the pedagogical aspects of the European language Portfolio (ELP)*. Consejo de Europa.
- LANDONE, E. (2005). "Un soporte tecnológico para la reflexión pedagógica: el Portfolio Europeo de las Lenguas digital" en www.quadernsdigitals.net
- LITTLE, D. Y R. PERCLOVÁ (2001). *European Language Portfolio: Guide for Teachers and Teacher Trainers* en <http://culture.coe.int/lang>. Versión en español en la página web

del Ministerio de Educación y Ciencia: <http://www.mec.es/programas-europeos/docs/guiaprof.pdf>

LITTLE, D. (2001). *The European Language Portfolio in use: nine examples*. Estrasburgo. Language Policy Division, Consejo de Europa.

LITTLE, D. Y SIMPSON, B. (2003). *European Language Portfolio. The intercultural component and Learning how to learn*. DG IV/EDU/LANG (2003) 4. Estrasburgo. Consejo de Europa.

LITTLE, D, HODEL, H, KOHONEN, V, MEIJER, D Y PERCLOVÁ, R (2007). *Preparing teachers to use the European Language Portfolio*. Graz. European Centre of Modern Languages, Consejo de Europa.

L'HOTELLIER, T Y TROISGROS, E. (2001). "The "Portfolio attitude": using the ELP in a French technical secondary school" en *The European Language Portfolio in use: nine examples*. Estrasburgo. Language Policy Division, Consejo de Europa.

MEIJER D. (2007). "The intercultural component" en *Training teachers to use the European Language Portfolio*. Centro Europeo de Lenguas Modernas, Consejo de Europa.

MONTOUSSÉ VEGA, J.L. (2003). "El Portfolio Europeo de las Lenguas: un instrumento para una Europa plurilingüe" en T.E, 246, Madrid. Federación de enseñanza exterior de CC.OO., 18-19

MONTOUSSÉ, J.L Y RODRIGO (2004). "Nuevas perspectivas en el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas: el Marco común europeo de referencia" en *Cervantes. Revista del Instituto Cervantes en Italia*, IV/6, 57-93.

OXFORD, R.L. (1990). *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Nueva York. Newbury House.

PALACIOS MARTÍNEZ, I., (2006). "Aprendiendo a aprender en el aula de las lenguas extranjeras. Las estrategias de aprendizaje y su tratamiento en el aula" en Cassany, D. (ed.) *El Portfolio Europeo de las Lenguas y sus aplicaciones en el aula*. Madrid. Instituto Superior de Formación del Profesorado, MEC, 129-170.

PÉREZ-VIDAL, C. (2006). "Actitudes y creencias en la adquisición de lenguas con el PEL de secundaria", en Cassany, D. (ed.) *El Portfolio Europeo de las Lenguas y sus aplicaciones en el aula*. Madrid. Instituto Superior de Formación del Profesorado, MEC, 71-189.

SANS BAULENAS, N Y MARTIN PERIS, E. (2004). *Gente 2*. Madrid. Difusión.

SLAGTER, P. J. (1979). *Nivel Umbral*. Estrasburgo. Publicaciones del Consejo de Europa.

TRUJILLO SÁEZ, F. (2006). "La cultura y el Portfolio Europeo de las Lenguas" en Cassany, D. (ed.). *El Portfolio Europeo de las Lenguas y sus aplicaciones en el aula*. Madrid. Instituto Superior de Formación del Profesorado, MEC, 109-128.

WESTHOFF, G. (1999). "The European Language Portfolio as an instrument for documenting learning experiences- implementing the pedagogical function or how hard can we make the soft pages?" en *Enhancing the pedagogical aspects of the European language Portfolio (ELP)*. Consejo de Europa.