El *Portfolio Europeo de las Lenguas* (o PEL) en la Enseñanza Secundaria en España

ERNESTO MARTÍN PERIS
Universidad Pompeu Fabra

Resumen

El *Portfolio Europeo de las Lenguas* (o PEL) tiene dos objetivos básicos: fomentar la asunción de una mayor responsabilidad del alumno en su propio aprendizaje y facilitar la descripción de sus competencias lingüísticas en las diversas lenguas que habla o estudia, de modo que dicha descripción resulte transparente y coherente entre las distintas tradiciones educativas europeas. Este artículo se centra especialmente en los medios para la consecución del primero de esos dos objetivos en la enseñanza secundaria en España. Para ello, se presenta la versión española del PEL publicada por el Ministerio de Educación y Ciencia español (MEC) y se destacan sus principales características. Se describen las diferentes secciones de que consta y se proporcionan sugerencias de orden práctico para su uso tutorizado en el aula. Se aportan muestras y ejemplos extraídos de la experiencia piloto que se llevó a cabo durante un curso escolar en ocho institutos de enseñanza secundaria de la provincia de Barcelona; esta experiencia piloto fue realizada por un grupo de profesores de diversas lenguas, en coordinación con el equipo que, por encargo del MEC[1], se responsabilizó de la versión española del PEL para la enseñanza secundaria. El presente artículo es una versión abreviada y adaptada de la "Guía didáctica" que este equipo de profesores elaboró para el PEL de secundaria. Por último, se ofrecen sugerencias para la realización de actividades en el aula relacionadas con la gestión del PEL.

[1] Este equipo estaba integrado por Daniel Cassany, como director del proyecto, Olga Esteve, Carmen Pérez Vidal y el autor del presente artículo, todos ellos profesores del Departamento de Traducción y Filología de la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona. La "Memoria de experimentación", que este equipo escribió tras finalizar la experiencia piloto y analizarla, puede consultarse en http://www.mec.es/programas-europeos/docs/memoria_experimentacion_secundaria.pdf. En el mismo sitio puede consultarse la "Guía didáctica" en que se basa este artículo.

1. Algunas de las características más relevantes del PEL español para la enseñanza secundaria

La versión española del PEL de secundaria se atiene, lógicamente, al modelo propuesto por el Consejo de Europa; sin embargo, contiene algunos rasgos peculiares, a los que dicha institución dio su visto bueno. En primer lugar, incluye todas las lenguas con las que el alumno está en contacto: desde la lengua propia familiar y las lenguas oficiales en su comunidad autónoma, pasando por aquellas que estudia en la escuela como idiomas extranjeros, hasta las que oye hablar a otras personas en su barrio o en su centro escolar, principalmente inmigrantes. Con ello se aspira a ir más allá del fomento del aprendizaje de lenguas europeas, para contribuir a la aceptación y valoración positiva de la diversidad lingüística española, a la superación de prejuicios hacia determinadas variedades dialectales de la propia lengua y a la mejor integración de las personas llegadas a España desde otros países. En segundo lugar, hace más hincapié en su función pedagógica que en la informativa. Se decidió así por entender que el PEL constituye una excelente herramienta de formación del alumnado, y que el proyecto del Portfolio en sí mismo es también una oportunidad para incrementar la formación didáctica del profesorado. Finalmente, propone relacionar el Portfolio con proyectos educativos ya existentes –sobre todo en las comunidades bilingües–, como el *Proyecto educativo de centro* (PEC), el *Proyecto lingüístico de centro* (PLC) o el *Planteamiento integrado de lenguas*. El PEC y el PLC son sendos documentos programáticos de los centros educativos, en los que se podrá integrar explícitamente el Portfolio. El *Planteamiento integrado de lenguas* propone que los elementos comunes de las diversas lenguas que aprende el alumno (por ejemplo, la estructura SN/SV, la estructura de una carta o un cuento, los conceptos de registro y dialecto, etc.) se trabajen de modo integrado para evitar repeticiones, potenciando la comparación entre lenguas. De este modo, se pretende que con la ayuda del PEL el alumno pueda lograr de forma más ágil y eficaz las siguientes metas:

1. Desarrollar actitudes y valores positivos con respecto a:
   - el aprendizaje de diversas lenguas a lo largo de toda la vida;
   - la diversidad cultural y el contacto intercultural.
2. Adquirir una visión integrada del plurilingüismo, que no se limite a las lenguas de comunicación internacionales, sino que abarque las lenguas de las comunidades autónomas, las de las comunidades de inmigrantes y las de los países europeos.
3. Asumir la propia responsabilidad en el aprendizaje de idiomas.

Esta diversidad de objetivos se concreta en dos líneas básicas, que se corresponden con las funciones pedagógicas e informativas más arriba apuntadas:

- El Portfolio debe ser un instrumento de interrelación y un referente común entre las distintas lenguas, comunidades y culturas europeas. Este objetivo pone el énfasis en la toma en consideración de los niveles de dominio

establecidos por el *Marco Común Europeo de Referencia* (en adelante, MCER) y de las orientaciones pedagógicas que este documento proporciona.
- El Portfolio debe también fomentar el crecimiento lingüístico integral del alumno a lo largo de su vida. Este objetivo pone el énfasis en la evaluación formativa, en el trabajo individual de apropiación de la herramienta y de toma de conciencia del plurilingüismo; requiere la elaboración de instrumentos muy adaptados a las necesidades y características del alumnado.

2. Las distintas secciones del PEL

Tal como avanzaba el artículo anterior en este mismo número de Carabela, el PEL consta de tres grandes secciones: el Pasaporte, la Biografía y el *Dossier*. En las páginas que siguen se explica pormenorizadamente cada una de estas secciones y se aportan sugerencias para su uso en el aula.

2.1. El *Pasaporte*

El *Pasaporte* responde a lo que su nombre indica: es una especie de carné, encuadernado aparte y de las dimensiones de una cuartilla, para que su titular pueda llevarlo consigo adondequiera que viaje. Su principal objetivo consiste en facilitar un preciso y detallado registro del repertorio lingüístico del titular del Portfolio, descrito de manera acorde con los niveles estandarizados del MCER; esta información puede ser útil o necesaria en situaciones tales como los cambios de centro escolar entre países distintos, los intercambios escolares, los viajes de estudios, etc. El Pasaporte está estructurado en tres apartados: Mi perfil lingüístico, Mis experiencias lingüísticas y culturales y Certificados y diplomas.

2.1.1. Mi perfil lingüístico

Este apartado informa del nivel alcanzado por el titular del PEL en sus diferentes lenguas y en cada una de las cinco destrezas básicas (escuchar, leer, conversar, hablar y escribir) y de los seis niveles comunes de referencia (A1, A2, B1, B2, C1, C2), establecidos en el MCER. Se trata de una valoración de las propias capacidades que debe realizar el mismo alumno; para ello se le proporciona un cuadro de autoevaluación en el que debe marcar las casillas correspondientes detallando por separado cada idioma, destreza y nivel, como muestra el siguiente ejemplo (correspondiente a un hipotético alumno que tiene el español como lengua propia y que actualmente estudia inglés y francés).

Mi perfil lingüístico **Pasaporte de lenguas**

Evalúa tus competencias

Español	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Escuchar	■	■	■	■		
Leer	■	■	■			
Hablar	■	■	■			
Escribir	■	■	■	■		
Conversar	■	■				

Inglés	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Escuchar	■	■				
Leer	■					
Hablar						
Escribir	■					
Conversar						

Francés	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Escuchar	■					
Leer						
Hablar						
Escribir						
Conversar						

_____	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Escuchar						
Leer						
Hablar						
Escribir						
Conversar						

Para poder realizar esta actividad de autoevaluación es preciso tener una comprensión cabal de las cinco destrezas básicas del uso lingüístico, de los seis niveles estándar establecidos por el MCER y del significado preciso de cada uno de los descriptores del cuadro de autoevaluación. Por otra parte, la actividad puede verse facilitada si el alumno posee un cierto grado de autoconocimiento y responsabilidad o si previamente ya ha realizado otras tareas de autoevaluación. Cuando estas condiciones no se dan, es recomendable posponer la autoevaluación de este apartado hasta después de haber trabajado con otras secciones del PEL (en particular, *Biografía lingüística, ¿Qué sé hacer con mis lenguas?).*

2.1.2. Mis experiencias lingüísticas y culturales

Aquí se registran las experiencias de aprendizaje lingüístico y cultural que el alumno haya realizado a lo largo de su vida, tanto aquellas que tienen un carácter formal (por haberse producido en un centro de estudios) como aquellas otras que son más informales (por haberse producido fuera del centro). Este apartado viene a constituir una especie de currículum vitae lingüístico-cultural. El siguiente cuadro corresponde a uno de los Portfolios que se elaboraron durante la experimentación a que se ha aludido más arriba. Puede servir tanto para ilustrar el contenido de esta sección como para proporcionar ideas a los alumnos acerca de lo que cabe incluir en las diferentes casillas.

MIS EXPERIENCIAS LINGÜÍSTICAS Y CULTURALES

A) EN EL INSTITUTO (ASIGNATURAS, CURSOS, PROYECTOS Y OTRAS ACTIVIDADES)

Lengua	Actividad	Fecha	Duración	Lugar
Inglés	Clase de Inglés, en Primaria y en la ESO.	98-01	3 cursos.	IES Rosalía de Castro, A Coruña.
Galego	Clase de Ciencias en Primaria y en la ESO.	99-00 00-01	2 cursos.	IES Rosalía de Castro, A Coruña.
Inglés	Clase de Biología en inglés, usando materiales compartidos con institutos holandeses.	02-03	1 curso.	Instituto Valldemosa, Barcelona.
...				

B) FUERA DEL INSTITUTO (INTERCAMBIOS, VISITAS Y VIAJES, CONTACTOS REGULARES CON HABLANTES DE OTRAS LENGUAS)

Lengua	Actividad	Fecha	Duración	Lugar
Catalán	Vacaciones en una escuela de verano, conversación con amigos catalanes que hablan catalán entre sí.	99-01	Un mes de verano en tres años sucesivos.	Cambrils, Tarragona.
Inglés	Intercambio por chats o emails sobre música con colegas de EE UU.	00-02	Dos años.	Internet.
Francés	Intercambio con un estudiante.	1999	Un mes.	Lyon.
Francés	Voluntariado lingüístico de atención a inmigrantes magrebíes.	01-02	Meses de verano.	ONG "Ayuda solidaria".
...				

A la hora de trabajar en clase con esta sección conviene tener presentes los siguientes puntos:

- Muchos alumnos no son conscientes de la diversidad de actividades escolares y extraescolares en las que se viven experiencias de aprendizaje lingüístico y cultural, por lo que el recurso a los ejemplos resulta una importante ayuda.
- Algunos alumnos tienden a incluir en este apartado actividades ocasionales o de escasa relevancia (una conversación con un turista, la asistencia a una charla, etc.). Conviene insistir en que debe tratarse de actividades de una cierta duración e intensidad, que supongan un aprendizaje relevante.
- Además de anotar en el *Pasaporte de lenguas* la información sobre estas experiencias y de poner en común los datos individuales, es útil realizar en el aula alguna actividad de reflexión y análisis de las mismas. Por ejemplo, preguntas como ¿qué ha significado para mí? o ¿cuál es la más importante para ti? permiten al individuo explorar sus recuerdos y su percepción de la actividad, además de fomentar el conocimiento entre los miembros del grupo.

2.1.3. Certificados y diplomas

Este tercer apartado del *Pasaporte* sirve para enumerar, acompañándolos de una breve descripción, los certificados y diplomas de conocimiento de idiomas que posee el alumno. Puesto que las posibilidades de utilizar estos documentos en la edad de la enseñanza secundaria se reducen al ámbito escolar y son, por tanto, limitadas (cambio de centro, intercambios), los datos que se piden en los cuadros de análisis son los más básicos (lengua, institución, calificación, lugar y fecha, edad, título) y no incluyen la descripción de los programas o las pruebas vinculadas con los diplomas. Al igual que en el apartado anterior, el alumno puede rellenar el cuadro después de haber recogido los documentos correspondientes. Y también aquí son importantes los ejemplos que pueda aportar el docente, para ampliar las ideas iniciales que tiene el alumno; otra ayuda útil son las tareas de reflexión que puedan hacerse, como por ejemplo: *Escribe brevemente lo que significa para ti haber obtenido este diploma.*

He aquí algunos ejemplos de la forma en que puede rellenarse el contenido de esta sección:

Lengua: Francés	**Expedido por:** Institut Français de Madrid	**Calificación:** Apto	**Fecha y edad:** 12-3-02, 16 años
Título: Diplôme d'Études de la Langue Française (1er degré)			

Lengua: Euskera	**Expedido por:** Centro IES de Hernani	**Calificación:** 2.º premio	**Fecha y edad:** 12-5-01, 14 años
Título: Segundo premio en la modalidad narrativa, Premios literarios de verano			

Lengua: Inglés	**Expedido por:** Junta de Castilla y León	**Calificación:** Asistencia	**Fecha y edad:** Agosto 2001, 16 años
Título: Asistencia a un campo de trabajo internacional para jóvenes.			

La experimentación que se realizó durante la elaboración del PEL para la secundaria reveló que eran pocos los alumnos que podían rellenar este apartado con otros documentos o datos que no fueran las calificaciones conseguidas en las asignaturas de lenguas de la enseñanza reglada. Algunas de las docentes experimentadoras mencionaron la decepción o la frustración que supone no poder anotar nada en una hoja del *Pasaporte*. En estas circunstancias, resulta importante valorar también –como muestran los ejemplos anteriores– documentos que no son exactamente acreditaciones de nivel de competencias (como, por ejemplo, haber obtenido un premio literario o haber asistido a un campo internacional de trabajo para jóvenes), pero que indiscutiblemente dan fe de actividades lingüísticas y culturales relevantes. Con alumnos que dispongan de certificados o diplomas relativos a dominio de lenguas y obtenidos a resultas de un examen, se puede complementar esta sección con una descripción más detallada del diploma en cuestión y del examen correspondiente. Esta descripción puede adjuntarse a modo de anexo en el PEL y puede incluir, entre otras cosas, las siguientes: un modelo del examen o una referencia bibliográfica del mismo, los componentes de la prueba (comprensión oral y escrita, producción escrita y oral, gramática, vocabulario), las condiciones de realización de la misma (uso de diccionario, tiempo disponible), etcétera.

2.2. La *Biografía lingüística*

La sección de la *Biografía lingüística* consiste en un conjunto de hojas sueltas y renovables que se guardan en la carpeta del PEL. Su propósito principal es acrecentar la sensibilidad del alumno hacia varios aspectos de la diversidad lingüística y cultural, tanto a escala europea como en su entorno inmediato. En un plano individual, podemos destacar los siguientes objetivos relacionados con la formación del alumno:

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

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

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

La documentación que incluye la *Biografía lingüística* se compone de estos cuatro apartados:

1. Mis lenguas
2. Otras lenguas
3. Mi manera de aprender
4. Mis planes de aprendizaje

Desde un punto de vista pedagógico, la Biografía lingüística constituye el componente con mayor potencial formativo del PEL, al poner el énfasis más en el aprendizaje del alumno y en su reflexión que en la demostración de las capacidades conseguidas.

2.2.1. Mis lenguas

En este apartado los alumnos identifican las lenguas que utilizan para comunicarse con su entorno y toman conciencia de la forma en que usan esas lenguas. De este modo, reconocen su propia identidad lingüística (monolingüe, bilingüe o multilingüe) y la identidad de los compañeros de clase o de otras personas conocidas del entorno.

Para llevar a cabo esta reflexión, el PEL proporciona un conjunto de tablas, distribuidas en tres grupos:

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

Este conjunto de tablas permite distinguir no sólo las diferentes lenguas que se hablan, sino también los contextos sociales en que se utilizan (los interlocutores, los temas, los lugares, las funciones), las capacidades que posee el alumno para cada lengua o las actitudes y los valores asociados a ellas. Como ya se ha dicho, aquí se toman en consideración todas las lenguas con las que el alumno entra en contacto.

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

Esta actividad puede ocupar una sesión completa de clase. En algunos casos, puede tratarse del primer contacto formal de los alumnos con el PEL. Es una actividad que difícilmente puede repetirse con un mismo grupo, puesto que se requiere mucho tiempo para que se produzcan cambios significativos en los datos de los alumnos. Permite identificar las lenguas del alumno y realizar un primer análisis de contexto de uso (lugar, interlocutores, ámbito), tareas o actividades (destrezas lingüísticas) y razones de su aprendizaje (familiar, escolar, migraciones). Es el paso

previo al análisis más detallado de competencias y a la autoevaluación que suponen las tablas siguientes.

El docente puede presentar la actividad con algunos ejemplos de personas que tienen diferentes repertorios lingüísticos. Los alumnos pueden compartir sus respuestas en pequeños grupos, antes de poner en común las diferentes respuestas individuales. Al final, cada alumno puede rellenar su tabla individualmente. He aquí algunos ejemplos:

¿Qué lengua?	¿Dónde la uso? (En casa, en la escuela, con los amigos, etc.)	¿Qué hago? (Hablo, leo, viajo, escucho música, etc.)	¿Dónde la aprendí? (En la escuela, en viajes, con familiares, con amigos, etc.)
Bereber	En casa con mi madre y, a veces, con mi hermana.	Lo hablo en familia.	En Marruecos, con mi familia.
Español	En casa (pero menos que el catalán). En la escuela, con amigos, y con el resto de la familia y otros amigos.	Lo leo, lo hablo y lo escribo. También escucho canciones.	En casa y en la escuela.
Inglés [1.º ESO, inglés]	En las clases de inglés en la escuela y en la academia; y con una chica inglesa con la que hago intercambios.	Lo leo, lo hablo y lo escribo.	En la escuela y en la academia de idiomas.
Francés [1.º ESO, francés]	Estoy empezando a hablarlo en las clases de francés.	Lo leo y lo escribo (o, al menos, lo intento).	Estoy empezando a aprenderlo en la escuela.
...			

La actividad hace emerger en el aula los conocimientos y las habilidades de los alumnos en lenguas no curriculares. Así, por ejemplo, puede ser importante para el grupo haber descubierto que Nekane (estudiante de ESO en Sevilla) entiende euskera porque su madre es vasca, o que Andrés (estudiante de Bachillerato en Asturias) habla italiano con su abuela, etc. La aparición de estos datos tiene efectos relevantes en el individuo y en el grupo: por una parte, favorece el conocimiento

interpersonal de los miembros de la clase y ayuda a cohesionar el grupo; por otra, contribuye a la transformación de los valores y las representaciones de los alumnos con respecto a la diversidad (que de este modo se percibe como algo mucho más cercano y no privativo de países bilingües; se valora positivamente el hecho de conocer varias lenguas o de conservar el patrimonio lingüístico familiar; etcétera).

La actividad también hace emerger en toda su pureza las concepciones (opiniones, prejuicios, etc.) que tienen los alumnos con respecto a las lenguas. Así, algún alumno puede considerar que el argentino es una lengua diferente del español ("porque tienen nombre diferente") o que el español hablado en Cataluña es diferente del que se habla en Andalucía "porque suenan muy diferente y porque yo hablo de manera diferente cuando estoy aquí (en Cornellà) o cuando estoy allí (en Málaga)". En estos casos, el docente puede escuchar las opiniones de los alumnos y aportar reflexiones y datos que les ayuden a desarrollar nociones más científicas sobre estos puntos: hay casos de lenguas con varias denominaciones (español y castellano; euskera y vasco) y eso no significa que sean cosas diferentes; se suele hablar de lenguas diferentes cuando sus hablantes no pueden entenderse entre sí y de dialectos cuando las diferencias en el uso de la lengua no dificultan la intercomprensión; etcétera.

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

Este apartado puede cumplir varios objetivos, según el propósito con que se trabaje y según la secuencia que se adopte para el desarrollo del PEL en el aula. Se puede utilizar como paso previo para formar al alumno en la autoevaluación realizada con ayuda de descriptores de competencias lingüísticas, para después poder completar el apartado *Mi perfil lingüístico* del *Pasaporte de lenguas*. También se puede utilizar para diagnosticar el nivel de conocimiento previo de los alumnos, reconocer necesidades y formular y, posteriormente, reevaluar objetivos de aprendizaje.

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

- *¿Qué sé hacer con mis lenguas?* Son descriptores generales, basados en el cuadro de autoevaluación del *Pasaporte de lenguas* y adaptados a la enseñanza secundaria en España. Permiten hacer una descripción global del repertorio lingüístico del alumno, abarcando todas sus lenguas.
- *¿Qué sé hacer con mis lenguas extranjeras?* Son descriptores más específicos que los anteriores, ya que incluyen sólo los niveles comprendidos entre el A1 y el C1; han sido elaborados a partir de las escalas del MCER y adaptados al contexto de adolescentes y jóvenes españoles. Permiten describir de modo más preciso y detallado las competencias lingüísticas del alumno en los idiomas que está aprendiendo (y que no se hablan en el entorno donde vive).

- *¿Qué sé hacer con mis lenguas ambientales?* Son descriptores más específicos también, que abarcan los niveles comprendidos entre el B1 y el C2; han sido elaborados también a partir de las escalas del MCER y adaptados al contexto de adolescentes y jóvenes españoles, e incluyen las lenguas presentes en su entorno. Permiten describir de modo más preciso y detallado las competencias lingüísticas de los alumnos en estas lenguas.

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

En líneas generales, la tarea de responder a los cuadros de autoevaluación exige una importante actividad previa de formación del alumno. He aquí, a modo de sugerencia, algunas prácticas que pueden facilitar esa tarea:

- La lectura comprensiva y detallada de cada grupo de descriptores, realizada conjuntamente entre docente y alumnado, con el fin de negociar su interpretación y significado. En pequeños grupos, los alumnos pueden leer en voz alta cada descriptor y luego parafrasearlo, antes de compartir su interpretación con la clase completa y el docente.
- La práctica simulada de distintas situaciones de comunicación, análogas a las que se incluyen en los descriptores de nivel, para poder valorar a continuación si el alumno es capaz o no de desenvolverse en ellas.
- El análisis de producciones del alumno (textos escritos y grabaciones orales) que se hayan guardado en el *Dossier*. En pequeños grupos, los alumnos pueden tomar una de esas producciones (por ejemplo, una redacción) y comprobar si en ella se observa el tipo de competencia que aparece en los descriptores.

Por otra parte, los procedimientos prácticos de anotación de estos cuadros son diversos y todos tienen sus ventajas e inconvenientes. En los dos ejemplos que se presentan a continuación pueden verse contrastados algunos de ellos: se pueden anotar varios idiomas en una misma tabla, como en el primer ejemplo, o sólo uno, como en el segundo (que especifica que se completa la tabla para el inglés y añade las fechas en que se realizó la autoevaluación); se puede marcar con un tachado simple de la casilla o se pueden establecer tres grados diferentes de logro de las competencias descritas, como en el segundo ejemplo (logro inicial: líneas verticales; logro parcial: cuadrículas; y logro pleno: relleno de todo el cuadro en negro). Finalmente, las tres columnas de las tablas también se pueden usar de varios modos: para distinguir la autoevaluación *(Yo)*, la heteroevaluación *(Otros*, mis compañeros) y las *Metas*, como en el primer ejemplo, o para anotar autoevaluaciones realizadas en fechas diferentes, como en el segundo:

	ESCUCHAR:	Yo		Otros		Metas	
B1	Comprendo las ideas principales de mensajes sobre temas corrientes, si se habla con claridad; comprendo la idea principal de muchos programas de radio o televisión, sobre temas actuales o de interés personal.	**Es**	**Ca**				
		In					**Fr**
B2	Comprendo la mayor parte de lo que oigo en discursos y conferencias sobre temas conocidos, en los programas de noticias de televisión y en las películas que veo, siempre que no haya acentos muy diferentes.	**Es**	**Ca**				
						In	

	ESCUCHAR: *INGLÉS*	Yo 12/10		Yo 23/5		Com.	
A1	Reconozco palabras y expresiones corrientes y básicas (de información personal o familiar, de mi entorno), si las personas hablan claro y despacio.						
							
A2	Comprendo palabras y expresiones corrientes sobre temas generales (información personal, amistades, residencia, escuela, comercio, tiempo libre).						
						**NO**	

Dos detalles importantes de estos cuadros merecen comentario. Por un lado, la columna *Metas* del primer ejemplo muestra cómo los cuadros de descriptores de capacidades pueden usarse para formular objetivos y planes de aprendizaje (relacionando estos cuadros con la sección *¿Mis planes de aprendizaje?*, también de la *Biografía*). La anotación **Fr** en el descriptor B1 y la de **In** en el descriptor B2 indican que el alumno se plantea lograr dicha competencia de comprensión auditiva en francés e inglés respectivamente. Por otro lado, el segundo cuadro aporta un buen ejemplo del uso didáctico de las columnas para validar la autoevaluación. Podemos observar que el titular de este Portfolio se autoevaluó como capaz de cumplir los requisitos del descriptor A1 (en la columna *Yo, 23/5*), pero que el compañero que tenía que validar su decisión no estaba de acuerdo con esa valoración (columna *Com.*, de compañero). En este caso, el alumno y su compañero deberían comentar sus respectivas evaluaciones hasta llegar a un acuerdo; en el caso de que ello no fuera

posible, un evaluador más cualificado, como el docente, podría ofrecer una tercera opinión.

En estas tareas de autoevaluación los alumnos tienden a infravalorarse en las lenguas extranjeras (predomina la idea de que no saben hacer nada o muy poco) y a sobrevalorarse en sus lenguas ambientales (predomina la idea de que son capaces de hacerlo todo). En estos casos, el docente puede llamar la atención sobre las funciones más simples que son capaces de realizar los alumnos en un idioma extranjero, aunque lleven poco tiempo estudiándolo (como saludar, despedirse, comprender carteles, fragmentos de canciones, etc.), y en las tareas más complejas que se pueden desarrollar en lengua materna, y que implican capacidades lingüísticas muy elevadas que los alumnos no dominan aún. Por ejemplo, una profesora experimentadora recurrió a un profesor de Filosofía para que diera una breve charla especializada a un grupo que sostenía que en su lengua materna podía comprender todo tipo de discursos, en el nivel de C2 del Marco Europeo.

C. ¿Cómo hablan otras personas mis lenguas?

Este apartado sirve para fomentar actitudes positivas y respetuosas hacia la diversidad intralingüística: hacia las variedades geográficas, generacionales y sociales (dialectos), hacia la variedad personal (idiolectos) y hacia el habla de las personas de lengua materna diferente, o bien que pueden tener un acento y unos usos lingüísticos alejados de la norma estándar.

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

PERSONA	LENGUA	CARACTERÍSTICAS
Sebastián [1.º ESO, francés]	Español de Argentina	Usa expresiones como "xo", y "vos" en lugar de "tú". También dice "boludo".
Maite	Español de Valladolid	Dice "Darla un abrazo" en vez de "Darle un abrazo"; "¿Dónde te quedo?" por "¿Dónde te dejo?".
Li	Español hablado por chinos	Confunde las erres con las eles.
Mi padre [1.º ESO, francés]	Español andaluz	Con nosotros, con sus hijos y con conocidos de Galicia, habla bien, pero con mis abuelos, no.
Mi prima de Toulouse	Español con acento francés	Sólo habla español con su madre, que emigró después de la guerra. Pronuncia todas las erres como en francés.

En uno de los casos recogidos (*Mi padre*) encontramos un ejemplo de cómo el alumno asocia "hablar bien" con la variedad del español hablada en Galicia o con la más estándar, y "hablar mal" con una variedad no estándar o diferente de la propia (al hablar "con mis abuelos"). El docente puede llevar la reflexión del grupo hacia el hecho de que es habitual y resulta apropiado hablar de modo dialectal con la familia, mientras que no lo es hacerlo en otros contextos más formales; también, que no existen dialectos buenos o malos.

2.2.2. Otras lenguas

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

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

Los alumnos pueden hacer un torbellino de ideas en pequeños grupos para elaborar una lista de lenguas que hayan oído varias veces en su entorno. Después de la puesta en común, cada alumno puede completar el cuadro correspondiente:

Lengua: Sueco
¿Quién la habla? La familia del 6.º 1.ª, ese matrimonio joven con una niña rubita. **¿Dónde la oigo?** En la escalera y el ascensor, cuando le hablan a la niña. **¿Qué sé de ella?** Suena muy raro. Me gustaría saber algo y poder saludar a la niña. K en vez de C porque en euskera no existe la letra C.

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

2.2.3. Mi manera de aprender

Aquí el PEL se centra de manera particular en la formación del alumno. Entre los objetivos didácticos destacan la toma de conciencia sobre los procesos de aprendizaje, el incremento del control metacognitivo sobre los mismos, la ampliación de las estrategias de aprendizaje para cada destreza o la reflexión sobre las situaciones informales de aprendizaje, fuera del centro. Esta reflexión culmina posteriormente con el apartado siguiente, *Mis planes de aprendizaje*, que proyecta la reflexión hacia el futuro. La orientación metodológica que subyace a este apartado es que el alumno más eficaz y feliz, el que aprende más y de manera más satisfactoria, es el más responsable, el que tiene mayor conciencia de su estilo de aprendizaje, el que es capaz de reconocer sus necesidades y formular sus objetivos de aprendizaje o de elegir y planificar las actividades didácticas más idóneas para conseguirlos. Otro principio relevante para este apartado es la necesidad de preparar y educar al alumno para el aprendizaje de lenguas a lo largo de toda la vida, en contextos formales o informales, puesto que constantemente estamos mejorando nuestras competencias lingüísticas en las diversas lenguas y no siempre vamos a poder hacerlo en un aula con un docente.

El apartado incluye tres tablas:

A. *¿Cómo aprendo?* A partir de la comparación con algunos modelos y entre los propios compañeros de clase, el alumno explora sus estrategias de aprendizaje.

B. *¿Qué he aprendido y qué me ayudó a aprenderlo?* El recuerdo y el análisis de una situación de aprendizaje vivida anteriormente provocan la reflexión de los alumnos sobre su estilo de aprendizaje y sus estrategias.

C. *¿Qué hago para aprender fuera de clase?* Se centra en las situaciones informales de aprendizaje de lenguas para tomar conciencia de las propias estrategias.

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

A) ¿Cómo aprendo?

El propósito de la actividad es que los alumnos tomen conciencia de las estrategias que utilizan para comprender y producir discursos orales y escritos. Para ello, se les invita a que verbalicen y comparen entre sí la forma en que cada uno de ellos escucha discursos y los comprende, o la forma en que consigue participar activamente en conversaciones, o cómo prepara y realiza breves parlamentos en público. Al ver cómo se comportan otros compañeros en los mismos contextos, el alumno puede ampliar su abanico de estrategias. Se puede realizar la actividad trabajando

con todas las destrezas al mismo tiempo, o bien se puede focalizar en cada destreza por separado. Esta segunda opción se puede combinar con actividades previas de práctica de la destreza en cuestión, lo cual permite explorar más a fondo los comportamientos de los alumnos. He aquí algunos ejemplos de lo que dijeron algunos de los alumnos que participaron en la experiencia piloto:

ESCUCHAR:

Yo... *escucho con atención y voy traduciendo como puedo y miro los gestos que hace la profesora.* [1.° ESO, francés].

Yo... *I catch the main idea but not all details. If the speaker speaks loudly, slowly and uses not specific vocabulary I catch more details.* [2.° Bachillerato].

Yo... *intento comprender todo y cuando lo comprendo ahí sí que me doy por satisfecha, si no entiendo algo voy enlazando las palabras y al final sale solo.* [1.° ESO, francés].

HABLAR

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

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

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

Otro de los procedimientos de exploración de las estrategias de aprendizaje puede consistir en el análisis de algunos de los documentos guardados en el *Dossier*. Al oírse en una grabación magnetofónica o al verse en un vídeo, el alumno puede darse cuenta de algunas de las formas de comportamiento que mantiene en la conversación oral. Del mismo modo, el análisis de las producciones intermedias durante el proceso de composición de un escrito (borradores, correcciones, etc.), le permite al alumno analizar los procesos cognitivos que ha realizado.

B) ¿Qué he aprendido y qué me ayudó a aprenderlo?

El propósito de esta actividad es el mismo que el del apartado anterior (tomar conciencia de las estrategias de comprensión, producción y aprendizaje), pero

centrando ahora el foco de interés en otras perspectivas: en lugar de comparar el comportamiento entre sujetos distintos o entre los estilos de aprendizaje de cada uno, explora las experiencias de aprendizaje personales vividas en el pasado, y en lugar de centrarse en las cinco destrezas comunicativas o en tareas cognitivas específicas dentro de cada destreza, lo hace en elementos lingüísticos concretos (palabras, estructuras, etc.). Lo que se pretende es seguir construyendo aprendizaje a partir de la propia historia de aprendizaje: incrementar la conciencia sobre lo que uno ya ha aprendido y sobre la manera como lo hizo (condiciones, circunstancias, etc.) para así seguir aprendiendo mejor.

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

¿Qué he aprendido?	¿Qué me ayudó a aprenderlo?¿Cómo lo aprendí?
Oh my God [4.º ESO, inglés]	*In a TV serie. Because somebody can tell you bad news (or good).*
Cochonnerie [1.º ESO, francés]	*La aprendí en clase de francés, porque así es mi cuaderno.*
Cut it out! Will you? [2.º BACH, inglés]	*English teacher says that ALWAYS!!!! To know when you have to be quiet.*
Withdrawal symptome [2.º BACH, inglés]	*When I was doing Treball de recerca* [Trabajo de investigación, en catalán, una materia del currículum escolar]. *I saw it in a magazine. It's related with drugs, with real life.*
...	

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

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

Reflexiones como éstas pueden incorporarse al Portfolio en hojas complementarias.

C) ¿Qué hago para aprender fuera de clase?

En este apartado se fomentan las situaciones informales y naturales de aprendizaje de idiomas fuera del entorno escolar. La tabla que debe rellenar el alumno sugiere diferentes formas de incrementar las prácticas de uso de la lengua fuera del aula y le anima a reflexionar sobre lo que hace y lo que le gustaría hacer. Muchos alumnos relacionan la adquisición de idiomas exclusivamente con los contextos y las prácticas más formales de aprendizaje (clases, libros de texto, ejercicios preparados), sea porque carecen en su entorno inmediato de oportunidades auténticas para usar la lengua que están aprendiendo, sea porque no conciben que esas situaciones tengan potencial de aprendizaje. En algunos casos su concepción de "aprender un idioma" puede reducirse al estudio formal, a la memorización de unidades lingüísticas o a la resolución de ejercicios.

Como en anteriores apartados, el alumno puede leer y comentar con sus compañeros, en pequeños grupos, los ejemplos que incorpora la tabla, debatir las propuestas que le parecen más interesantes, añadir ejemplos más personales, ponerlos en común con el grupo y, finalmente, rellenar individualmente la tabla correspondiente del Portfolio individual. Véase este ejemplo, en el que hay una columna para lo que el alumno hace realmente y otra para lo que le gustaría hacer; en cada columna, distintas casillas para los diferentes idiomas que estudia el alumno (In: inglés, Fr: francés, Ca: catalán y Es: español):

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

2.2.4. Mis planes de aprendizaje

Este apartado representa el cierre de esta sección centrada en la formación del alumno. Con la ayuda de un cuadro, el alumno formula sus objetivos de aprendizaje, determina los medios más adecuados para conseguirlo y toma conciencia del esfuerzo que está dispuesto a dedicarles. He aquí un ejemplo de uso del cuadro:

¿En qué lengua?	¿Qué objetivo?	¿Cómo puedo aprenderlo?	¿Cuánto tiempo voy a dedicarle?
Français	*Améliorer la comprensión orale.*	*Écouter la musique de Manu Chao en français.*	*Chez moi, lorsque je travaille.*
English [2.º BACH, inglés]	*I would like to learn english idioms.*	*I can achieve it sending and receiving letters to penpals, and from watching TV.*	*One or two hours a week...*

En cierto modo, este simple cuadro supone la síntesis de las reflexiones realizadas en apartados previos. Así, las columnas *¿En qué lengua?* y *¿Qué objetivo?* remiten a la autoevaluación que realiza el alumno en los cuadros *¿Qué sé hacer en mis lenguas?* Con los descriptores de estos cuadros, el alumno puede determinar lo que ya es capaz de hacer en cada idioma y qué se propone aprender a hacer, de manera que los datos anotados en la casilla *¿Qué objetivo?* pueden ser una síntesis de los objetivos marcados o formulados en aquellos cuadros. De manera similar, la columna *¿Cómo puedo aprenderlo?* supone un resumen de los datos explorados en la sección *Mi manera de aprender.* El alumno puede anotar aquí sus actividades preferidas para aprender lenguas, las que tiene posibilidades de poder realizar, etc. Finalmente, la columna *¿Cuánto tiempo...?* supone la formulación de un compromiso personal de dedicación, que (al igual que el resto de la tabla) puede revisarse posteriormente.

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

2.3. *Dossier*

La función principal del *Dossier* es documentar empíricamente, mediante el archivo de trabajos del alumno, de certificados y otros documentos, las competencias y las experiencias de aprendizaje lingüístico y cultural reseñadas en el *Pasaporte*

de lenguas y en la *Biografía lingüística*. En otras palabras, el *Dossier* desarrolla la función original que ejercen los portfolios, carpetas o dossiers en el mundo laboral, al documentar las habilidades de los profesionales (arquitectos, decoradores, etc.) con fotografías y dibujos de sus mejores obras, a fin de mostrarlos a personas o instituciones potencialmente interesadas en contratar sus servicios. El *Dossier* consiste en dos bolsas de plástico, en las que el alumno puede guardar toda la documentación recogida, más dos tablas que sirven de índice. En cada una de las tablas se especifican los datos esenciales de la documentación recogida: título, lengua, fecha y razón por la que se elige este documento para el *Dossier*. El uso de los dos sobres responde a razones prácticas (disponer de espacio suficiente para guardar papeles, disquetes y cintas de audio y vídeo) y educativas (distinguir dos grupos de documentos, con características diferentes: las producciones del alumno y los documentos acreditativos de experiencias). El primer propósito del *Dossier* es fortalecer el interés del alumno, así como su aprecio y estima, por la conservación ordenada de sus propias producciones lingüísticas; también, facilitar el archivo de documentación diversa relativa a sus experiencias de aprendizaje. Guardar ejemplos de trabajos escritos, de grabaciones orales o de las lecturas realizadas permite tomar una mayor conciencia de las capacidades propias para utilizar cada lengua.

Un segundo propósito consiste en ofrecer material que permita responder con más facilidad y conocimiento de causa a las tablas y cuestionarios del *Pasaporte* y de la *Biografía*. El material archivado en el *Dossier*, en la medida en que sea un material amplio y representativo de la actividad lingüística del alumno, puede mostrar las capacidades y los estilos de uso de la lengua y su aprendizaje. Por ejemplo, el análisis de una grabación de conversaciones orales en clase puede mostrar si un alumno es capaz o no de formular preguntas con fluidez en diálogos improvisados; las respuestas dadas en un ejercicio de comprensión lectora de columnas de opinión en un periódico, pueden dar datos sobre si el alumno es capaz o no de comprender los implícitos de un escrito; y la observación de los trabajos realizados de expresión escrita puede responder a la pregunta de si un alumno elabora esquemas y borradores previos a la versión final de un escrito o a la de si corrige con detalle sus textos. El primer paso para trabajar con el *Dossier* consiste en buscar y recoger los documentos que puedan ser interesantes y útiles para ser archivados en él. El tipo de documentos que se puede tomar en consideración es muy variado. He aquí una lista aproximativa para cada sobre:

1. El primer sobre está reservado a las producciones lingüísticas del alumno:
   - *Escritos*: redacciones, ensayos, trabajos, poemas, cuentos, comentarios, diarios, etc., en su versión final y con todas sus producciones intermedias (esquemas, borradores, correcciones, etc.), en formato de papel o electrónico (disquete, CD).
   - *Grabaciones en audio y en vídeo*: de diálogos y conversaciones orales en clase y fuera de clase, de intervenciones o parlamentos breves en actos públicos

(fiestas, celebraciones, entrega de premios, etc.), en medios de comunicación locales (radio escolar, televisión local, etc.), en los diversos formatos posibles.
- Fotocopias y grabaciones de discursos escritos u orales que el alumno haya leído o escuchado y que sean representativos de sus capacidades comprensivas en las destrezas receptivas.
- Ejercicios de diverso tipo, realizados en clase o fuera de clase, que sean representativos de las capacidades del alumno en aspectos determinados de las competencias lingüísticas: comprensión lectora, capacidad de análisis y reflexión lingüística, etc.

2. El segundo sobre queda destinado a documentos y recuerdos varios que acrediten experiencias de aprendizaje o que procedan de viajes, visitas y actividades diversas en las que se realizaron aprendizajes lingüísticos y culturales. Algunos de estos documentos pueden tener más valor personal o emotivo que acreditativo o representativo de los aprendizajes logrados. Entre otros, pueden incluirse:
- *Acreditaciones, diplomas y certificados* de asistencia a cursos de lengua o actividades de aprendizaje, de realización de exámenes, de participación en eventos, etc. (los documentos con valor acreditativo de competencias lingüísticas se mencionan y describen también en el *Pasaporte de lenguas*).
- *Agenda personal* para anotar los datos principales (nombre, dirección, e-mail, teléfono, etc.) de las personas con las que podemos practicar cada lengua, de los lugares que hemos visitado y en los que se hablan otras lenguas, de las instituciones de otros países donde hemos tenido experiencias de aprendizaje lingüístico o cultural, etcétera.
- *Recuerdos* diversos de experiencias de aprendizaje lingüístico y cultural: viajes (billetes de viajes, entradas a museos, diarios de viaje, etc.), cursos e intercambios en el extranjero (programas, impresos de matrícula), etcétera.

La selección de material para el *Dossier* se puede realizar en diferentes momentos del año. Los documentos y recuerdos se pueden recoger al inicio de curso o después de los periodos vacacionales, y los trabajos y las grabaciones a lo largo del curso escolar. Es interesante que el *Dossier* se vaya confeccionando de modo paulatino, para que el alumno tenga diferentes oportunidades de revisar el material guardado, de incorporar nuevos documentos y de comprobar los progresos que ha realizado. A medida que se va seleccionando material para el *Dossier*, el alumno puede completar sus índices. Por supuesto, no es necesario guardar en el *Dossier* todos los documentos anteriores, ni siquiera ejemplos o muestras de todos los tipos mencionados. Corresponde al alumno decidir qué documentos guardar y al docente orientarle y ayudarle a hacer esta elección. Finalmente, la fase de análisis del material del *Dossier* para documentar o completar con más fiabilidad los datos anotados en el *Pasaporte* y de la *Biografía* se puede desarrollar paralelamente al trabajo con los cuadros y las tablas correspondientes de estas dos secciones del Portfolio.

3. ¿Cómo se usa el PEL?

El PEL pertenece al alumno, y su último propósito es que pueda utilizarlo de manera totalmente autónoma. Pero en la edad de la enseñanza secundaria es conveniente guiarlo en el uso de este instrumento; así, los profesores actúan como dinamizadores del PEL en el aula y como formadores de los alumnos en su uso.

3.1. Trabajo coordinado de diversos docentes

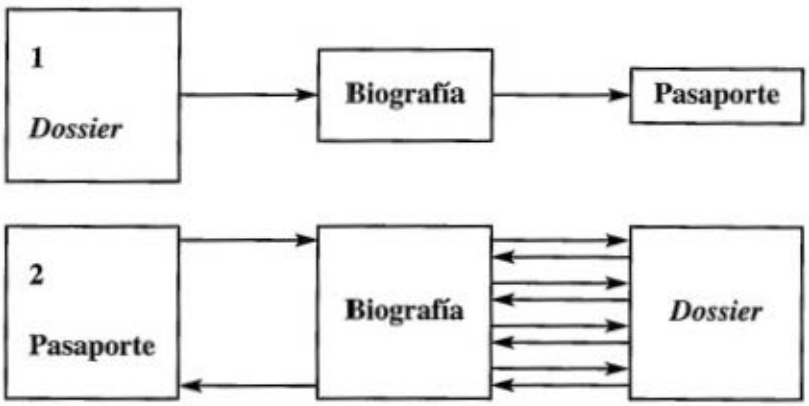
La mejor opción de uso del PEL en un aula parece ser la de que varios docentes de lenguas diferentes cooperen entre sí. Así se realza el carácter plurilingüe y transversal del PEL. Desde un punto de vista práctico, esto exige mucha coordinación entre el profesorado, pero permite a cada docente concentrarse en el uso del PEL únicamente para su asignatura y aprovechar la experiencia que los alumnos han adquirido en las otras clases en que también se ha utilizado el PEL. Esta opción también está abierta a la colaboración entre docentes de lengua y docentes de otras materias no lingüísticas (matemáticas, biología, filosofía, etc.) que utilizan la lengua como medio de aprendizaje (*aprendizaje de la lengua basado en el estudio de materias*). En esta misma línea debe entenderse la propuesta de una *Tutoría lingüística* en el centro, para coordinar los esfuerzos de los docentes que quieran trabajar con el PEL (véase el punto siguiente). Por supuesto, en el caso de que no se pueda cooperar con otros colegas del centro, el docente siempre puede aplicar el PEL en una sola asignatura, sea de lengua extranjera o ambiental.

3.2. La *Tutoría lingüística*

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

3.3. Itinerarios diferentes

No existe una única programación para desarrollar el PEL, sino varias opciones que ponen el énfasis en diferentes objetivos y componentes. Con respecto a la secuenciación de las tres secciones del PEL, Little y Perclová (2002), en su guía para docentes, distinguen dos enfoques básicos, como muestra el dibujo:



En la primera propuesta, el trabajo del PEL puede iniciarse con la recogida de información del *Dossier*. El análisis de los documentos recogidos puede iniciar la reflexión lingüística de las cuestiones que incluye la *Biografía*. Al final, con esta reflexión biográfica completada, se puede pasar a rellenar el *Pasaporte*. En la segunda propuesta, el trabajo parte de la identificación de las capacidades y de las necesidades lingüísticas del alumno con el *Pasaporte*, para pasar después a desarrollar los cuadros de la *Biografía*, conjuntamente con el análisis del *Dossier*. Al final, la información elaborada con la *Biografía* y con el *Dossier* puede remitirse nuevamente al *Pasaporte*, corrigiendo los datos iniciales.

3.4. Tiempo total asignado al PEL y frecuencia de uso

El tiempo que exige cada apartado, cada sección y el PEL en su totalidad varía según los sujetos, la clase y las finalidades del docente. La tarea de completar uno de los cuadros de la *Biografía*, por ejemplo, puede ocupar unos pocos minutos, si sólo consiste en anotar datos ya conocidos, o puede ocupar más de una hora si el alumno debe primero comprender la instrucción, buscar la información que se requiere, comentarla con sus compañeros y elaborarla reflexivamente antes de anotarla en el cuadro. Un planteamiento realista, consensuado entre diferentes docentes, sitúa entre 25 y 35 el número de horas necesarias para desarrollar el PEL de secundaria con un grupo de unos 20 alumnos, realizando alguna actividad complementaria. Esta cifra puede aumentar si se trabaja con un alumnado poco experimentado o si se quiere relacionar cada apartado del PEL con diferentes tareas lingüísticas (por ejemplo, en *¿Qué sé hacer con mis lenguas?*). Pero si el grupo de

alumnos ya tiene cierta experiencia o si se trabaja cooperativamente con otros docentes, la cifra puede disminuir. Debe recordarse que el PEL de secundaria abarca un amplio periodo, de los 12 a los 18 años, de 1.º de ESO hasta 2.º de Bachillerato, de modo que no es necesario concentrar este número de horas en un único curso ni mucho menos en un único trimestre. Estas 25-35 horas pueden desarrollarse a lo largo de todos estos cursos. No existe tampoco ninguna directriz sobre la frecuencia con la que se puede ir trabajando el PEL. La experimentación realizada mostró ritmos y frecuencias muy variados entre los diversos grupos, a menudo motivados por factores circunstanciales no educativos o por la voluntad de vincular el PEL con la programación del contenido de cada asignatura. Algunos profesores tendían a realizar alguna actividad del PEL cada 15 días, buscando el equilibrio entre una dedicación constante que permita que los alumnos no olviden el PEL y una dedicación dilatada que no ocupe excesivamente el tiempo de la asignatura (en este sentido, una buena opción para incrementar la dedicación al PEL sin reducir el "contenido" de la asignatura de lengua es aprovechar las horas de tutoría). Por todas las anteriores consideraciones, tampoco resulta necesario completar todos los apartados del PEL en un periodo determinado. En un curso académico se puede poner el énfasis en unos aspectos y, en el siguiente, en el resto de apartados.

3.5. Gestión del PEL en cooperación entre alumnos

Aunque el Portfolio es un documento de propiedad y uso individuales –cada alumno apunta individualmente sus datos en su Portfolio–, la forma de trabajarlo en clase debe ser plenamente cooperativa. Antes o después de que cada alumno anote los datos en el PEL, es relevante que pueda comentar (comparándolas, contrastándolas, verificándolas) con sus compañeros las posibles respuestas a cada cuestión. A tal efecto, todas las hojas de la *Biografía* incluyen en la cabecera un espacio en el que el alumno anotará su nombre cuando intercambie su hoja con otros compañeros.

4. Materiales complementarios

En esta sección final de nuestro artículo presentamos una pequeña muestra de actividades didácticas para complementar el trabajo en el aula con el PEL. Por supuesto, cada contexto educativo (lengua, alumnado, nivel, propósitos didácticos) exige un material particular, de modo que resulta imposible incluir aquí ejemplos de las diversas actividades que se pueden relacionar con las distintas secciones del PEL en los diferentes contextos posibles. Las siguientes actividades no tienen otra finalidad que la de ofrecer algunas ideas y mostrar una línea de trabajo que cada docente puede ampliar y adaptar a partir de los recursos habituales de que dispone: libro de texto, cuadernos de ejercicios, material audiovisual, etcétera.

¿Has aprendido algún idioma anteriormente?

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

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

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

Procedimiento: Se les plantea a los alumnos la siguiente actividad:

Si has aprendido algún idioma con anterioridad, seguramente descubriste cosas sobre ti mismo/a como alumno/a, de la manera como aprendes. Por ejemplo:

Reconozco bien el significado de las palabras cuando las leo o las oigo, pero me cuesta encontrarlas cuando quiero utilizarlas.

Después de comer me cuesta concentrarme, no puedo estudiar.

Recuerdo bien expresiones o estructuras que he aprendido con canciones.

Me agota estar estudiando durante mucho tiempo seguido.

...

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

Tengo buena memoria, pero soy inconstante.

Me gusta leer, sobre todo cuentos y novelas.

Soy constante en el estudio.

Me concentro bien si no oigo nada y estoy tranquilo/a.

Soy muy extrovertido/a y me gusta trabajar con los compañeros.

...

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

Aspectos positivos	Aspectos mejorables
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....

JUGAMOS A DETECTIVES

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

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

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

Procedimiento: Introducir la siguiente actividad lúdica.

Una persona realiza un viaje a un país en que se habla la lengua que estamos aprendiendo. A su regreso, trae documentos y objetos reales que le fueron

entregados (billetes de avión, tren, autobús, recibos de taxi, restaurantes, entradas de cine, teatro, museos, facturas de compras, prospectos de propaganda, etc.). Se entrega a los alumnos este conjunto de objetos y documentos, y ellos, como si fueran detectives, deben averiguar todo lo que el viajero hizo en cada jornada. Con toda esta información deben escribir un breve informe sobre el viaje de la persona.

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

Antes y después de obtener un certificado

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

Nivel: Todos.

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

Procedimiento: El alumno rellena el siguiente cuestionario de modo individual. A continuación, compara sus respuestas con las de otros compañeros en pequeños grupos.

Cuestionario para después de una prueba

1. ¿Cómo valoro mi examen o prueba? ¿Cómo me fue?

2. He reflejado mis habilidades generales:
   Bastante aproximadamente.
   Mejor de lo que imaginaba.
   Peor de lo que imaginaba.

3. He conseguido demostrar mejor mis conocimientos y habilidades en los ámbitos de:
   Comprensión lectora
   Vocabulario
   Comprensión oral
   Gramática
   ...

4. No he conseguido demostrar bien mis conocimientos y habilidades en los ámbitos de:

5. El tipo de examen (preguntas, formato, criterios de corrección):
   Me ha causado dificultades. ¿Por qué?
   No me ha causado dificultades. ¿Por qué?

6. La realización del examen que he seguido (distribución del tiempo, procedimiento de trabajo, etc.):
   Ha sido muy efectiva. ¿Por qué?
   Ha sido poco efectiva. ¿Por qué?

7. Para preparar los exámenes de un nuevo certificado:
   ¿Qué aspectos del formato del nuevo examen debo conocer?
   ¿De qué forma puedo prepararme para poder demostrar mejor mis conocimientos y habilidades?
   ...

Bibliografía

CASSANY, D. (2002), "El Portafolio Europeo de las Lenguas", *Aula de Innovación educativa,* 117, pp. 13-17.

CONSEJO DE EUROPA (2001), *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación,* Instituto Cervantes, MECD, Anaya, Madrid (2002). También en http://cvc.cervantes.es/obref/marco

KOHONEN, V. y WESTHOFF, G. (2002), "Enhancing the pedagogical aspects of the European Language Portfolio (ELP)". Disponible en:
http://www.coe.int/T/DG4/ Portfolio/documents/studies_kohonen_westhoff.doc

LITTLE, D. y PERCLOVÁ, R. (2002), *The European Language Portfolio: A Guide for Teachers and Teacher Trainers*. Disponible en la web de European Language Portfolio: http://www.coe.int/portfolio

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (MEC). Web del PEL.
http://aplicaciones. mec.es/programas-europeos/jsp/plantilla.jsp?id=pel_docs

MOSAICO, 9, monográfico. "Marco Común Europeo de Referencia y Portfolio de las Lenguas", diciembre de 2002.
http://www.sgci.mec.es/be/media/pdfs/mosaico/Mosaico09.pdf

SCHNEIDER, G. y LENZ, P. (2002), *European Language Portfolio: Guide for Developers*. Disponible en:
http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/documents_intro/developers.html