
*Estudios de
lingüística inglesa aplicada*

elia

EL PORTFOLIO EUROPEO DE LENGUAS: IMPLEMENTACIÓN EN UN CENTRO PRIORITARIO DE LA COMUNIDAD DE MADRID

Rosa María Romero Migueles

rosa.romero@educa.madrid.org

Profesora de Educación Secundaria, Comunidad de Madrid, España.

Universidad Nacional de Educación a Distancia, España

El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* y el *Portfolio Europeo de Lenguas* son dos instrumentos creados por el Consejo de Europa, claves para el desarrollo de la política lingüística común de la Unión Europea. Ambos han sido desarrollados para su uso en la comunidad educativa, aunque el primero es un recurso útil para la actividad docente y el segundo es una herramienta a disposición del aprendiz. En este artículo se dan a conocer los resultados de una actuación experimental que intenta evaluar la implantación inicial del segundo de estos instrumentos, el *Portfolio (PEL)*, llevada a cabo en un centro público de educación secundaria, definido por las autoridades educativas como prioritario, de la Comunidad de Madrid durante los meses de septiembre a diciembre del curso escolar 2009-2010. Mediante esta actuación se intenta averiguar si la implantación del *PEL* en un centro de estas características es positiva así como las dificultades que se presentan. También nos preguntamos si este instrumento está adaptado para su uso en los primeros niveles de educación secundaria y cuál es la reacción de los estudiantes para poder discernir si es aconsejable su uso como herramienta de evaluación en estos niveles. Por último, analizaremos el apoyo institucional para su implementación.

Palabras clave: PEL, MCER, autoevaluación, reflexión, aprendizaje de lenguas, plurilingüismo

The Common European Framework of Reference for Languages and the European Language Portfolio are two tools developed by the Council of Europe, key to the development of the common linguistic policy in the European Union. Both have been developed for use in the educational community, although the former is a resource useful to the teacher, and the latter is a tool to be used by the student. This paper discloses the results of an experimental action attempting to evaluate the initial implementation of the second of these instruments, the Portfolio (ELP), carried out in a public secondary education school considered by the educational authorities as a priority centre and located in the Community of Madrid, during the months from September to December of the school year 2009-2010. Through this action, we attempt to find out if the implementation of the ELP has a positive effect in a school with these characteristics as well as to try to focus on the difficulties that may arise and the degree of adequacy of the instrument for use in these early stages of secondary education. We will also assess students' reaction to the tool intending to discern whether it is advisable or not to use it as an evaluation instrument at these levels. Finally, we will try to analyse institutional support for its implementation.

Key words: ELP, CEFR, self-assessment, reflection, language learning, plurilingualism

1. Introducción

La meta del Consejo de Europa es proteger y desarrollar los derechos humanos y la democracia, aunando las políticas de los estados miembros en campos como la educación, la sanidad, la cultura, el bienestar social, el medio ambiente o la justicia. En cuanto a educación, uno de los ámbitos en los que ha habido más desarrollo recientemente es la política

para la educación lingüística, en la que se ha optado por promover ya no el bilingüismo, sino el plurilingüismo. En este sentido, se ahonda en la educación inclusiva e igualitaria pues, tal y como declara el Ministerio de Educación de Noruega junto con el Consejo de Europa en *Language Education Policy Profile* (Council of Europe 2004: 5),

La política para la educación lingüística debe promover la inclusión de todos los grupos lingüísticos y culturales en una sociedad; la política para la educación lingüística es, por consiguiente, un aspecto de la política social, con una dimensión internacional con respecto a la interacción con otras sociedades y sus miembros.

La política educativa del Consejo de Europa tiene como clave el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, en adelante MCER, y el Portfolio Europeo de Lenguas, PEL. El primero, el MCER, representa una estructura sobre la cual es posible medir las destrezas lingüísticas de un aprendiz de acuerdo a un conjunto de niveles lingüísticos europeos comunes. Estos niveles de referencia definen lo que el aprendiz que ha alcanzado un nivel determinado es capaz de hacer con la lengua extranjera. Estos niveles deben ser entendidos como la base para una elaboración posterior por parte del docente al que va dirigido el instrumento, pues pueden ayudarle a identificar y crear objetivos significativos para el estudiante.

El PEL, sin embargo, es un instrumento para el aprendiz de lenguas y una consecuencia del MCER, ya que ambos comparten herramientas de control y aprendizaje como las escalas de evaluación. No obstante, cada estado miembro debe desarrollar sus propios Portfolios de acuerdo a su política lingüística educativa específica, niveles o grupos determinados, puesto que ésta es una herramienta para desarrollar la conciencia de aprendizaje. En el PEL, los aprendices pueden registrar de forma guiada y sistemática su competencia lingüística, las acreditaciones lingüísticas de las que disponga y sus experiencias más significativas tanto en materia de lenguas como de contenidos culturales. Podría definirse

a esta herramienta como una colección de documentos consistente en un Pasaporte Lingüístico, una Biografía Lingüística y un Dossier. En éste último los estudiantes pueden recoger sus progresos en la lengua extranjera y sus contactos culturales con ésta.

El diseño y la elaboración del PEL español se iniciaron en 2001 coordinados por la Subdirección General de Programas Europeos del Ministerio de Educación y Ciencia, y el modelo definitivo fue validado por el Consejo de Europa en 2003. Todas las lenguas oficiales del ámbito español están incluidas en el PEL, ya que el objetivo es desarrollar la competencia comunicativa del sujeto de forma integral, por lo que cualquier conocimiento lingüístico es tenido en cuenta, no sólo las lenguas extranjeras o las que son objeto de aprendizaje. Los PEL españoles desarrollan las funciones formativas, puesto que se entiende que el PEL se llevará a cabo en escuelas o institutos, dentro de los contextos educativos formales y que, además, el profesorado recibirá formación en el uso de los materiales para lograr una metodología efectiva de enseñanza/aprendizaje. Cada PEL se compone del PEL del aprendiz, la Guía para el autoaprendiz y la Guía para el docente con el objeto de aprender a usar el PEL en clase, aunque en cada caso se desarrollarán más unos componentes que otros.

Aunque existen cuatro Portfolios validados en España divididos según la edad del aprendiz, nos centraremos aquí en el PEL de enseñanza secundaria, puesto que es ésta la etapa educativa analizada en este estudio. En secundaria se focalizó en la Guía del docente, con materiales complementarios, orientaciones prácticas y ejemplos reales; en cambio, la Guía de autoaprendizaje, que pretende dar al aprendiz las indicaciones necesarias para el uso independiente del Portfolio, es más simple y breve, ya que el proceso de autonomía del estudiante debe ser, en sus inicios, guiado por el docente para que el aprendiz vaya tomando conciencia gradualmente de la importancia de dicha autonomía y aprenda a ejercerla de forma correcta, pues tal y como indica María Martínez Lirola (2008:6)

[...] potenciar que el alumno sea autónomo en su proceso de aprendizaje implica que los profesores han de ayudarles a ser conscientes de las diferentes estrategias que les pueden ser de utilidad a la hora de adquirir diferentes habilidades teniendo en cuenta en todo momento sus características individuales.

El PEL impone un cambio en la cultura educativa, pues integra todas las asignaturas relacionadas con las lenguas presentes en el currículum, incluso la materna, haciendo desaparecer las barreras entre enseñanza reglada de idiomas y las lenguas que aporta el propio alumno, lo cual a su vez añade la cultura al proceso de aprendizaje. Apuesta además por la autonomía del alumno, la autoevaluación, lo cual implica la democratización del aula dándole voz al aprendiz en su proceso educativo. Se ahonda en la idea de que el estudiante es parte activa de su propio aprendizaje y como tal se convierte en el centro de la actividad docente, dándole la posibilidad de opinar y reflexionar sobre su evolución en todo el camino conducente a la adquisición y uso de las lenguas adquiridas dentro y fuera del aula.

Dentro de las tres partes que componen el PEL, la más desarrollada en el PEL de secundaria es la Biografía Lingüística, que contiene los apartados de autoevaluación con los descriptores de nivel según el MCER y las tareas de aprender a aprender, análisis de necesidades y formulación de objetivos de aprendizaje. Veinte de las veintinueve páginas de esta Biografía corresponden a descriptores de competencias formuladas en primera persona tales como “puedo entender, soy capaz de escribir”, etc., que tratan de describir conductas comunicativas observables. Se agrupan en tres categorías: ¿qué sé hacer con mis lenguas?, ¿qué sé hacer con mis lenguas extranjeras? y ¿qué sé hacer con mis lenguas ambientales? Toda esta diversidad ofrece al docente varios itinerarios didácticos, entre los que se encuentra la organización de la programación tomando el PEL como punto de referencia y, por lo tanto, supeditando a él la toma de decisiones curriculares para hacer del estudiante el centro de aprendizaje y el

responsable de éste. Ésta es la visión que se ha tomado en este proyecto de investigación: adaptar la programación anual de la asignatura de inglés al uso del PEL, haciéndolo elemento fundamental sobre el cual giran todas las actividades planificadas para el curso escolar.

Una vez el proyecto fue pilotado en Cataluña por Daniel Cassany, Olga Esteve, Ernesto Martín Peris y Carmen Pérez Vidal (2004), se fue ampliando su uso a todas las Comunidades Autónomas. Así, en el curso 2006-2007, comunidades como Andalucía (3 centros), Castilla la Mancha (2 centros), o La Rioja (38 centros en total sin especificar los niveles educativos), estaban usando el PEL de secundaria. En Madrid, el PEL se implantó por primera vez en secundaria en el curso 2007-2008 en 8 centros, aunque esta cifra se ha ampliado hasta llegar a los 14 centros que lo implementaron el curso 2008-2009. En el curso 2009-2010 se implementó en un total de 36 centros, aunque no existen datos públicos de la cantidad de centros de secundaria que lo implementaron, pues el número de 36 aglutina a centros de Educación Infantil, Primaria, Secundaria, Escuelas Oficiales de Idiomas, Centros de Personas Adultas y una Universidad. No existen datos actualizados del número de centros que participan en el uso del PEL en el curso escolar 2010-2011. Tampoco existen datos publicados por la Comunidad de Madrid de los resultados de la experiencia en los centros que han trabajado con el PEL. Es, por tanto, escasa la información relativa a las conclusiones alcanzadas por los participantes en las diferentes implementaciones del PEL de secundaria en esta comunidad teniendo en cuenta que la primera experiencia de trabajo se produjo hace tres cursos escolares. Todo esto nos lleva a intentar aportar algunos datos sobre nuestra propia experimentación en la Comunidad de Madrid, y tomar como referencia la experimentación inicial que se llevó a cabo en Cataluña y que se recoge en la *Memoria de experimentación del PEL español de secundaria. Informe técnico* (Cassany, D; Martín Peris, E; Pérez Vidal, C. 2004).

2. Objetivos de la investigación

Este proyecto persigue analizar y responder las siguientes preguntas:

- 1) ¿Es positiva la implantación del Portfolio de lenguas en un centro prioritario de la Comunidad de Madrid? ¿Qué dificultades se presentan debido a las características especiales del alumnado y del profesorado?
- 2) ¿Está adaptado el Portfolio de las lenguas para su utilización en los primeros niveles de la Educación Secundaria Obligatoria?
- 3) ¿Responden los estudiantes positivamente ante el proyecto que se les presenta? ¿Qué mejora inicial tanto en resultados como en actitudes se observan después de un contacto inicial con la nueva metodología?
- 4) ¿Sería aconsejable el uso del Portfolio como herramienta de evaluación en primer curso de E.S.O.?
- 5) ¿Existe suficiente planificación institucional y del profesorado para llevar a cabo la tarea ágilmente? ¿Qué dificultades o ventajas se presentan?

3. Contexto educativo

El trabajo de investigación aquí descrito se llevó a cabo en el I.E.S. “Francisco de Quevedo” de la ciudad de Madrid. Actualmente es un centro de línea tres¹ tras una serie de años en los que disminuyó el número de estudiantes, con lo que la plantilla de docentes está en pleno proceso de expansión. Desde el curso 2005-2006 se encuentra adscrito a la Red de Centros Públicos Prioritarios² de la Comunidad de Madrid y viene desarrollando un Programa de Mejora de la Calidad Educativa³ bajo la supervisión de la Consejería de Educación. La voluntad del centro es impulsar la enseñanza de las lenguas extranjeras empezando por el primer paso: implantar el PEL durante el curso escolar 2009-2010 en un grupo de 1º E.S.O. que se haría extensivo el siguiente curso a 2º E.S.O. y a todos los alumnos que ingresaran en 1º E.S.O. Sin embargo, después de la experimentación y al término del curso escolar, la plantilla docente

decidió no seguir con el proyecto debido a cuestiones que plantearíamos en las conclusiones finales. El centro también apostó por la enseñanza bilingüe, solicitando a las autoridades educativas la implantación del programa bilingüe que viene desarrollándose en la Comunidad de Madrid, y que no le fue concedido durante el mencionado curso escolar 2009-10, aunque sí lo fue durante este curso 2010-2011, por lo que el próximo curso 2011-2012 pasará a ser uno de los 64 centros bilingües de educación secundaria existentes en la Comunidad.

En este contexto la experimentación propuesta parece interesante, primero, porque la información disponible hace suponer que no es común hasta ahora la participación del primer curso de E.S.O. en el manejo de PEL en la Comunidad de Madrid, y, segundo, porque las características especiales del alumnado plantean dificultades añadidas que tampoco han sido analizadas con anterioridad. Debe resaltarse que era ésta una investigación aplicada con efecto sobre los alumnos y el centro, pues esta primera implementación impulsaría un cambio en la metodología de la enseñanza de idiomas en el centro, con la consiguiente adaptación de la programación didáctica de los departamentos que a su vez confluiría con un nuevo Proyecto Lingüístico de Centro el siguiente curso escolar.

Asimismo es preciso señalar que la implantación del PEL en este curso escolar fue prevista solo para el área de inglés, y que todo el trabajo realizado en coordinación con otros departamentos iba a ser desarrollado en clase el siguiente curso en 1º y 2º de E.S.O.

4. Descripción del alumnado

Existen tres grupos de 1º E.S.O. en el centro en este curso 2009-2010. Todos provienen del distrito de San Blas en la ciudad de Madrid, históricamente considerado como problemático aunque en los últimos años ha venido experimentando una sensible mejora de sus condiciones sociales debida principalmente al auge de la construcción en la zona, que

ha desembocado en la aparición de numerosas urbanizaciones nuevas que aportan alumnado con una posición social más alta. Aún así, el nivel socioeconómico general del alumno de este centro es bajo, con alto porcentaje de desempleo entre las familias. Hay un gran número de alumnos inmigrantes, aunque todos, al menos en 1º E.S.O., usan fluidamente el castellano como lengua de comunicación en el aula y fuera de ella.

En este nivel -1º E.S.O.- se han establecido desdobles entre los tres grupos como medida de atención a la diversidad, resultando así cuatro grupos: dos grupos de nivel alto (17 alumnos cada uno), un grupo de nivel medio (15 alumnos) y otro de nivel bajo (14 alumnos). Es conveniente destacar que en ningún caso se puede pensar que realmente los alumnos responden al nivel en el que están situados, puesto que, en general, el nivel educativo es bajo y no llega a la puntuación mínima establecida en las distintas pruebas de nivel realizadas a principio de curso. Los aprendices situados en el nivel alto son los que han obtenido mayor puntuación en las citadas pruebas, pero en otros contextos se situarían, sin duda, en niveles más bajos.

Después de analizar las pruebas de nivel practicadas a los alumnos a principios de curso se llegó a la conclusión de que el punto de partida según el MCER sería un nivel A1.1, puesto que el conocimiento de la lengua extranjera se limita a palabras sueltas y estructuras que, aunque conocidas, no son usadas en una comunicación real.

La intervención se propone para uno de los grupos de nivel alto, con 17 alumnos, siendo el otro, a su vez con 17 alumnos, el Grupo de Control. Ambos grupos están repartidos homogéneamente, con similar número de estudiantes y similar conocimiento de lengua extranjera: todos ellos han recibido formación en lengua extranjera en la etapa de educación primaria y por lo tanto tienen una base, que, aunque no muy alta, permite situarnos en el mismo punto de partida. Para llegar a esta conclusión se

analizaron los expedientes educativos proporcionados por el centro de educación primaria, así como las distintas pruebas de nivel practicadas a los estudiantes al inicio del curso escolar.

En cuanto al comportamiento, no son estudiantes problemáticos *per se*, aunque carecen de hábitos de estudio o conocimiento de técnicas de estudio. Sin embargo, los dos grupos, tanto el Portfolio⁴ como el de Control, están formados por estudiantes con alto nivel de motivación para el estudio de lenguas extranjeras ya que la mayoría está acostumbrado al contacto con varias lenguas en su entorno diario, tanto en el centro escolar, donde hay gran número de estudiantes pertenecientes a distintas nacionalidades, como en su vida diaria, pues el barrio en el que viven también es multicultural. Esta realidad hace que los estudiantes estén interesados en poder comunicarse con hablantes de otras lenguas.

En el Grupo Portfolio las procedencias de los alumnos son las que siguen: 8 alumnos españoles, 1 alumno chino, 3 alumnos ecuatorianos, 2 alumnos rumanos, 2 alumnos peruanos y 1 alumno mejicano. En el Grupo Control la nacionalidad del alumnado queda tal como sigue: 6 alumnos españoles, 4 alumnos ecuatorianos, 2 alumnos peruanos, 2 alumnos rumanos, 1 alumno búlgaro, 1 alumno chino y 1 alumno mejicano. La mayoría de alumnos proviene de familias con problemas económicos y de desempleo, además de problemas de adaptación. A esto se añade que la mayoría del Grupo Portfolio tiene la asignatura de francés como segunda lengua, lo cual ha propiciado la implantación del PEL simultáneamente en francés, implicando una coordinación directa y continuada durante el curso entre los departamentos de ambas asignaturas.

5. Metodología

La metodología seguida durante este trabajo de investigación ha sido una mezcla de métodos cuantitativos, cualitativos y etnológicos, ya que la naturaleza del mismo hace imposible el uso de una metodología

única de recogida de datos cuantitativos, que carecerían de significado sin una adecuada contextualización y análisis cualitativos. Por esto, en primer lugar se analizaron de forma cuantitativa los resultados académicos comparándolos con los del Grupo Control. En este sentido, usamos el paradigma de diseño experimental con pre-test con la participación de un grupo experimental (Grupo PEL) y un grupo de control (Grupo Control). Se realizó una prueba inicial de nivel basada en el nivel A1 del MCER a todos los estudiantes para poder medir su competencia lingüística al inicio del curso y de la experimentación, así como dos cuestionarios iniciales de actitud para poder determinar qué grado de aceptación y qué ideas tenían los estudiantes sobre el plurilingüismo y el aprendizaje de lenguas. Estos cuestionarios se incluyen en el Apéndice 1.

Un segundo análisis cualitativo llevó a la reflexión sobre las distintas actividades realizadas en clase y la respuesta general y particular de los estudiantes al proyecto. Finalmente, se analizó la labor de la docente y las circunstancias que rodearon el proyecto. La propia participación de la investigadora como objeto de análisis y formación, por tanto, hacen de la experiencia un ejemplo de enfoque etnográfico.

Nos centramos en este proyecto en el aspecto formativo del PEL, que promueve el plurilingüismo, el interés por los idiomas y la autoevaluación del aprendizaje. Para ello comenzamos por trabajar el Dossier y la Biografía para después llegar al Pasaporte. La autoevaluación y reflexión lingüística fueron pilares de todas las intervenciones, pues tal como señala Cassany: “[el PEL] pone énfasis en la *motivación intrínseca* (incremento de la responsabilidad sobre el propio aprendizaje, búsqueda de autodirección, etc.) en vez de la *extrínseca* (premios, refuerzos, etc.)” (Cassany 2002: 18).

6. Materiales

Los materiales usados para la recogida de información se dividen en dos grupos, aquellos diseñados para recabar información para el

docente y los diseñados para recabar información de utilidad para los estudiantes (gestionados por el docente).

1) Para el docente:

- Cuestionario de inicio y diagnóstico del grupo: informe de recogida de datos del grupo y el alumnado participante.
- Diario de seguimiento del profesor: anotaciones periódicas sobre las impresiones del docente en el aula en la utilización del PEL.
- Reuniones semanales con el coordinador del PEL en el centro para la puesta en común de ideas y resultados de las distintas intervenciones.
- Informe final de grupo e informe final de valoración para recoger toda la información resultante de la experimentación.
- Diferentes muestras del trabajo personal del estudiante que puedan ser representativos e ilustrar la experiencia llevada a cabo con el PEL.

2) Para el estudiante:

- Cuestionarios de respuesta inicial y final en los que anotar determinados conocimientos y/o ideas del aprendiz antes y después de la experiencia para detectar el cambio producido.
- Cuestionarios de exploración de opiniones para determinar la opinión del alumnado respecto de la experiencia con el PEL. También se usaron entrevistas periódicas a algún alumno o grupo de alumnos con el mismo objetivo.

7. Intervención en los distintos grupos

Las metodologías de aprendizaje seguidas por los docentes en el Grupo PEL y el Grupo Control fueron diferentes en ciertos aspectos. Por un lado, la implantación del MCER hizo necesario el cambio o adaptación de materiales de trabajo de las distintas destrezas habituales en un aula de idiomas. Por otro lado, el uso del PEL provocó, de una parte, la ralentización de la impartición de contenidos en el Grupo PEL y, de otra, el uso de materiales específicos de trabajo para incidir en ciertas áreas que normalmente no son trabajadas a fondo en un aula convencional.

Debe señalarse que el trabajo reflexivo que conlleva el PEL fue realizado totalmente en español, tal y como recomienda el Consejo de Europa, para disminuir la dificultad que conllevaría el análisis del proceso de aprendizaje en otro idioma que los estudiantes no dominan.

El material elaborado para las sesiones del Grupo PEL tiene como base la destreza oral, puesto que todas las sesiones se apoyaron en conversaciones básicas y usuales entre los estudiantes. Partiendo de ellas, se trataron en clase los contenidos gramaticales necesarios para poder llegar a completar cada tema de conversación, lo cual hizo necesaria, tal y como se mencionó anteriormente, una redistribución de los contenidos incluidos en la Programación General del Departamento de Inglés para 1º de E.S.O.

Los contenidos para todo el curso se repartieron en tres bloques temáticos: “Me and my family”, “My past”, and “My future”. El primer bloque se desarrolló durante la primera evaluación. En él se trataron los siguientes contenidos gramaticales: *present simple*, *numbers*, *personal pronouns*, y *possessives*. El objetivo principal fue conseguir mediante la conversación que los alumnos trataran varios temas sobre su familia, sus gustos e ideas y sobre ellos mismos en general.

En el Grupo Control se siguieron los contenidos y las actividades propuestas por el libro de texto con una metodología eminentemente comunicativa. Aún así, y aunque en distinto orden, los estudiantes recibieron, tanto en el Grupo PEL como en el de control, los mismos contenidos gramaticales que hicieron posible una evaluación similar en ambos, compuesta por una prueba de expresión oral, una de comprensión y expresión escrita, que incluía gramática y vocabulario, y una de comprensión auditiva. Los únicos cambios fueron, por una parte, la introducción en el Grupo PEL de la evaluación de la destreza de interacción con otros, no presente en el Grupo Control, mediante la evaluación de conversaciones entre los propios estudiantes, previamente

ensayadas, que formaron parte de la prueba de expresión oral, y, por otra parte, la elaboración con el Grupo PEL de un contrato de aprendizaje en el que profesora y estudiantes marcaron algunas normas -tanto de clase como de estudio- que todos se comprometieron a seguir durante todo el curso y cuyo incumplimiento conllevó sanciones fijadas conjuntamente por las dos partes. Un último cambio se refiere a la inclusión del Dossier del Portfolio como instrumento de evaluación: los estudiantes al final de la evaluación seleccionaron los materiales que pensaban que mejor representaban su trabajo durante el trimestre y los presentaron a la profesora para ser evaluados.

8. Descriptores usados

En primer lugar, se procedió a un estudio pormenorizado de los descriptores propuestos por el MCER y posteriormente se adaptaron al nivel de los aprendices objeto de estudio. En este caso hubo una dificultad añadida, ya que el grupo no podía incluirse dentro de un nivel A1 (nivel Acceso), sino que estaba por debajo de este nivel. Finalmente, se estableció el nivel como un subgrupo dentro del A1, esto es, un A1.1, en el cual se parte del conocimiento de palabras sueltas pero ninguna estructura gramatical en la que apoyar la comunicación. Es importante tener en cuenta que, aunque el MCER reconoce la existencia de niveles por debajo de este nivel A1, no contempla ningún descriptor de éste, por lo que tuvieron que redactarse nuevos descriptores basados en las recomendaciones de la propia guía de uso del MCER y en los descriptores propuestos para el nivel A1.

9. Intervenciones

En total se realizaron 10 intervenciones directas en el aula en relación con el PEL, aunque debe mencionarse que en casi todas las sesiones de clase se trabajó teniéndolo en cuenta, ya que, tal y como se ha

visto en el apartado de descripción metodológica, la propia metodología de la asignatura se adaptó al uso del PEL y el MCER en el aula. Algunas de las actividades más interesantes por su carácter clarificador se describen a continuación. Debe resaltarse que todas ellas aparecen recogidas en el Portfolio del Consejo de Europa disponible en la página <http://www.coe.int> o en su homólogo español disponible en la página <http://www.oapee.es>, así como en la Guía Didáctica elaborada por el Ministerio de Educación.

En primer lugar se realizó un cuestionario inicial del grupo en el que los estudiantes respondieron a las preguntas planteadas seguidas de una puesta en común de las respuestas de cada uno. Se plantearon preguntas abiertas para detectar las distintas actitudes hacia el estudio de lenguas y posibles dificultades a abordar durante las sesiones. Junto a este cuestionario, en otra sesión, los estudiantes contestaron a un test sobre plurilingüismo (Cassany, D; Martín Peris, E; Pérez Vidal, C. 2004), para detectar, junto al cuestionario inicial, las actitudes y creencias de los aprendices con respecto al aprendizaje de lenguas y la diversidad lingüística. Ambos están incluidos en el Apéndice 1.

Seguidamente, se procedió a trabajar otra parte del Portfolio, la *Biografía: aprender a aprender*. Se introdujeron técnicas de estudio que permitieran la planificación y la reflexión personal. Para esto, se usaron los cuadros incluidos por Little y Simpson en sus materiales para el uso del PEL en el aula pero traducidos al castellano (www.coe.int). También se usó la actividad *Mi manera de aprender*, incluida en el modelo de portfolio publicado por el Ministerio de Educación (www.oapee.es) en la que se incide de nuevo en las técnicas de estudio para tratar específicamente la forma en la que aprenden los estudiantes. Se reflexionó primero personalmente, luego en grupos de cuatro y, finalmente, se pusieron las ideas anotadas en común con toda la clase. Ellos mismos opinaron sobre lo que les resultaba más positivo a la hora de estudiar.

Una actividad interesante fue *El Abanico Lingüístico*, recogida en la *Guía Didáctica del Portfolio Europeo de las Lenguas para Enseñanza Secundaria* publicada por el MECED en 2004. En ella los aprendices dibujaron gráficos para establecer su dominio de las diferentes lenguas que conocían y después redactaron una breve biografía lingüística explicando cuándo empezaron a estudiar cada lengua y cuál era su nivel actual en cada una de ellas. Esta tarea puso de manifiesto el gran número de lenguas con las que los aprendices estaban en contacto en su rutina diaria, que rara vez reciben atención desde la enseñanza reglada pero que constituyen una experiencia lingüística e intercultural a tener en cuenta dentro del desarrollo de estos estudiantes. En este sentido, también se trabajó desde lo recogido en el cuadro incluido en el Portfolio publicado por el MECED en su página web, realizándose un primer acercamiento al conocimiento y reconocimiento de otra lengua por parte de los estudiantes. Primero trabajaron la actividad individualmente anotando qué otras lenguas escuchaban a su alrededor y quién las hablaba, a la vez que se reflexionaba sobre qué información específica poseían de dicha lengua. Después se trabajó en grupos de cuatro estudiantes la misma actividad para intentar conseguir información adicional sobre las lenguas incluidas por cada uno. Finalmente se pusieron en común todos los resultados y los estudiantes anotaron los datos que otros compañeros proporcionaron.

Por último, se trabajó el Pasaporte Lingüístico. Se entregó un modelo impreso del Pasaporte que proporciona el Portfolio publicado por el MEC para que los estudiantes lo rellenasen, pues no se había recibido el material de trabajo que debía haber estado disponible desde el principio de la experimentación. La experimentación terminó con el test sobre plurilingüismo para poder comparar las respuestas iniciales y finales de los aprendices y con una autoevaluación.

10. Análisis cuantitativo de la implantación

En primer lugar, analizaremos el test sobre plurilingüismo (Apéndice 1). La realización de estos cuestionarios fue en inicio difícil, pero

pues se manifestó que los estudiantes no estaban acostumbrados a rellenar este tipo de encuestas y sentían temor de expresar sus pensamientos acerca de lo preguntado. Surgieron numerosas preguntas referentes a la idoneidad de las respuestas a dar y una tendencia a comentar entre ellos lo que debían contestar a cada una de las preguntas.

Las afirmaciones positivas del cuestionario son las preguntas número 1, 2, 4, 10, 12, 13, 14, 15, 18 y 19. Al sumar sus valores obtenemos un número al que se resta la suma de las preguntas negativas, que son las número 3, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 16, 17 y 20. De esta resta obtenemos el total, al que se le ha sumado 40 para conseguir el grado de actitud del estudiante. Una puntuación cercana a 80 indica una actitud muy negativa hacia el plurilingüismo, mientras que un resultado cercano al 0 indicará actitudes favorables hacia éste (Cassany, D; Martín Peris, E; Pérez Vidal, C. 2004). No se encontraron estudiantes en el grupo portfolio que tuvieran actitudes negativas ante el plurilingüismo, situándose la mayoría en el rango comprendido entre las puntuaciones 21-40, lo cual, al ser la puntuación máxima posible de 80 (indicando una actitud negativa), nos hace concluir que la actitud general del grupo es positiva, aunque llama la atención que no hubiera ningún estudiante en el rango de 0 a 11, lo que indicaría que su actitud hacia el plurilingüismo es muy positiva, y muy pocos (solo 4) en el siguiente rango, de 11 a 20, que tendrían una actitud bastante positiva. Esto es interpretable como resultante de las ideas preconcebidas que los estudiantes traían consigo y que les hacía ver el aprendizaje de idiomas como algo aburrido y difícil. De este test también se desprendió la creencia general de que el aprendizaje de lenguas debía llevarse a cabo para obtener un beneficio, especialmente en la incorporación al mundo laboral.

Al comparar los resultados obtenidos en el Grupo Control no se aprecia una clara diferencia de resultados entre las dos pruebas, lo cual nos permite inferir que, al no trabajar estos alumnos con materiales específicos de reflexión lingüística, su actitud sigue siendo parecida a la

que traían consigo al empezar el curso. Asimismo los datos sugieren que el trabajo con el PEL es beneficioso en este sentido, pues en el Grupo PEL sí se aprecian estos cambios después de usar el documento. Estos resultados se hacen aún más evidentes cuando se contrastan los datos de los tests finales de ambos grupos.

En el gráfico 1 se aprecia claramente cómo la actitud del Grupo PEL es mucho más positiva que la del Grupo Control después de la primera evaluación. Como podemos ver, los estudiantes del Grupo PEL están en la primera mitad del rango de resultados, con resultados entre 0-40, lo que indica una actitud positiva (recordemos que las actitudes positivas se miden por su cercanía al 0). Sin embargo, el Grupo Control continúa con resultados altos, con dos estudiantes en el rango 51-60, con lo que la actitud es bastante más negativa que en el Grupo PEL, en el que el estudiante con puntuación más alta se sitúa en rango 31-40

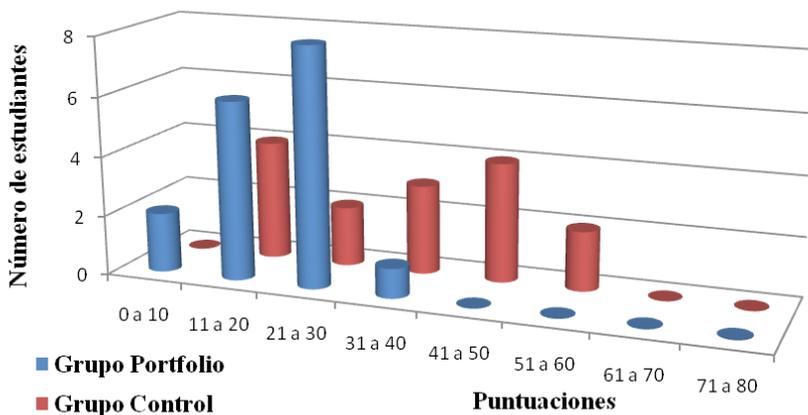


Gráfico 1. Comparación de los resultados finales de los test sobre plurilingüismo del Grupo Control y el Grupo PEL

En cuanto a los resultados académicos de la primera evaluación, la cual constituye el período objeto de análisis, la hipótesis de trabajo es la no existencia de vinculación entre los resultados de ambos grupos. Para comprobarla procedemos a su contraste mediante la distribución *t* de *Student*, que, dado el reducido número de elementos observados, resulta ser idónea.

A continuación, se describe el desarrollo de los cálculos. Para la aplicación del contraste mediante la *t* de *Student* (*t*-test) calculamos en primer lugar el valor de *t*: $t = 4,4001451$. Una vez que tenemos el valor de *t* utilizamos los valores tabulados de la distribución *t* de *Student* para identificar el correspondiente al nivel de confianza y número de grados de libertad que estamos considerando. El número de grados de libertad son $N+N-2=17+17-2=32$ y el nivel de confianza considerado es el 95%.

El valor tabulado correspondiente a un nivel de confianza del 95% y 32 grados de libertad es 1,693888. Este valor es inferior al 4,4001451 por lo que se confirma nuestra hipótesis de que no hay relación entre ambos grupos. Del estudio estadístico se desprende, por tanto, que los mejores resultados académicos del Grupo PEL respecto al Grupo Control se deben, precisamente, al trabajo específico y a las técnicas empleadas en este grupo y no a otro tipo de factores causales que pudieran influir en los resultados. De hecho, el Grupo PEL consigue un 100% de aprobados frente a un 35,29% del Grupo Control, lo cual, tras el análisis cuantitativo de los datos, da valor a la hipótesis de que el trabajo en autorreflexión y técnicas de estudio, así como la elaboración progresiva de tareas, inciden positivamente en el rendimiento del grupo.

11. Análisis cualitativo de la implantación

Estos cuestionarios se realizan en los primeros y últimos días de clase. En el cuestionario final se incluyen dos preguntas adicionales relativas al uso del PEL durante la primera evaluación. Comparando los

resultados de ambos es interesante destacar que, mientras que en el test inicial las respuestas son cortas y sin información concreta, el test final es mucho más extenso y reflexivo. Esto puede achacarse al trabajo realizado en autorreflexión durante varias de las sesiones de la intervención.

Es llamativo que a la pregunta número uno la respuesta del 60% de los estudiantes en el test inicial es que el interés por aprender lenguas se debe al deseo de poder comunicarse en otros países, mientras que a la misma pregunta en el cuestionario final se responde de forma más diversa. El 75% de los estudiantes reconocen querer aprender lenguas para comunicarse mejor, aunque no ya en otros países; también aparecen otras opciones como que, a la vez que se aprende una lengua, se aprende su cultura, su historia y sus costumbres.

El 85% de respuestas a la pregunta número dos en el cuestionario inicial inciden en la diferencia entre la escritura y pronunciación de las distintas lenguas. Esto se mantiene en el cuestionario final, pero se añade el concepto de técnicas de estudio. El 60% de los aprendices señalan que cada lengua necesita una técnica distinta y el 25% que pueden usar las mismas técnicas para aprender cualquier lengua. Aunque son respuestas contradictorias, es importante apreciar que el estudiante reconoce la necesidad de usar técnicas de estudio, algo que no hace en el cuestionario inicial.

Los estudiantes responden a la pregunta número tres en el cuestionario inicial, en la que tienen que indicar qué les gusta más de aprender lenguas, con diversas opciones como los juegos, pronunciar bien la otra lengua o presentarse. En el cuestionario final, las respuestas se centran en el ámbito de la comunicación: el 90% responde que lo que más le gusta de aprender lenguas es comunicarse con los demás, con lo que también se aprecia una evolución en la consideración que tienen los estudiantes hacia lo que significa el aprendizaje de lenguas.

Esta pregunta enlaza con la número cuatro, en la que deben indicar qué es lo que les gusta menos de aprender lenguas. Las respuestas

del cuestionario inicial son parecidas en este caso a las del final. El mayor problema de los estudiantes al aprender lenguas es estudiar, pues 12 de los 17 estudiantes señala en ambos cuestionarios que esto es lo que menos les gusta. 7 de los aprendices también responden que les frustra el no entender lo que se les dice cuando el docente habla en inglés, pues, tal y como señala una estudiante, “cuando no entiendo lo que me dice me pongo nerviosa y ya no puedo pensar. Además me desilusiono y pienso que no sirvo”.

Son numerosas las lenguas que los estudiantes quieren aprender según lo que se desprende de la pregunta número cinco. Llama la atención que, pese a las dificultades apuntadas en la pregunta anterior, 15 de los 17 aprendices quieren seguir aprendiendo lenguas.

La pregunta número seis es interesante, pues en el cuestionario inicial solo es respondida por seis estudiantes para señalar que les parece importante saber una lengua para encontrar trabajo o entender a los demás. A la pregunta del cuestionario final responden diez aprendices, señalando que, aunque a veces es difícil aprender lenguas, son muy necesarias, que les gustaría poder viajar a otros países para aprender más, que se debería estudiar otra lengua más en secundaria y que las lenguas son importantes para saber más de otras culturas.

La evaluación del PEL propuesta en las preguntas número siete y ocho del cuestionario final resulta ser muy positiva por parte de la mayoría de los estudiantes, señalando entre las razones para esta evaluación favorable que el PEL ayuda a aprender cualquier lengua y enseña a estudiar cualquier materia. Señalan también que un aspecto positivo es el no gastar dinero en un libro. Además, se señala como aspectos negativos que el portfolio real no haya llegado durante la primera evaluación, que las actividades son muy largas y repetitivas y que se ofrece poca información sobre las lenguas. Llama la atención que todos los estudiantes inmigrantes cuya lengua materna no es el español

señalan que debería poder hacerse en el propio idioma porque a veces encuentran el lenguaje difícil de comprender.

Por lo tanto, podemos destacar que la evolución en el pensamiento del grupo es importante, tanto en lo que se refiere a la reflexión personal como en la consideración que se tiene del aprendizaje de lenguas. Además, en la administración del cuestionario se observa que el ambiente del aula es mucho más tranquilo durante el cuestionario final que durante el inicial, cuando los estudiantes no parecen ser proclives a mantener el silencio que les permita pensar en las preguntas que deben responder y prestan más atención a encontrar lo que ellos intuyen que debe ser “la respuesta correcta”. En el cuestionario final no existe esta preocupación y cada estudiante se concentra en escribir sus propias ideas y reflexiones en un ambiente tranquilo y silencioso.

Del análisis de las secciones *aprender a aprender* y *diario de aprendizaje* se desprende que los aprendices no conocen técnicas de estudio y que, realmente, no están todo el tiempo en su habitación estudiando, sino que tienen elementos de distracción durante su tiempo de estudio. Es importante también señalar que, aunque solo una estudiante refiere la imposibilidad de estudiar de forma cómoda, por las reacciones en clase se puede inferir que varios de ellos estarían en la misma situación, lo cual nos lleva a tener en cuenta el contexto socio-cultural de los estudiantes de este grupo, que influye de manera determinante en su rendimiento académico y desarrollo personal.

En los cuadros de objetivos del curso que se repartieron tres veces a lo largo de toda la intervención, se observa una evolución en el pensamiento del estudiante, pues de objetivos iniciales como “aprobar el curso” llegamos a objetivos tales como “entender los anuncios de la televisión en inglés” o “poder responder si me preguntan la hora en inglés”, lo cual nos indican que, poco a poco, el aprendizaje de lenguas va traspasando el contexto puramente educativo para ser aplicado

a la experiencia diaria. Una apreciación que se repite en el cuadro referente a la profesora es la petición de la mayoría de los alumnos de que explique en español para que puedan entender y “no se líen”. Esto nos lleva a considerar que el planteamiento propuesto por las políticas educativas actuales de usar solo la lengua extranjera en el aula podría ser contraproducente con cierto tipo de estudiantes como los que nos ocupan en esta investigación, y que produciría efectos negativos en la autoestima y valoración personal del estudiante, con lo que la motivación hacia el estudio de dicha lengua extranjera se vería reducida. En este sentido, el trabajo con el PEL resulta ser muy positivo, pues ayuda al estudiante en su propia lengua a reflexionar sobre el aprendizaje, disminuyendo así los aspectos negativos del estrés que muchas veces existe en una clase de lengua extranjera impartida totalmente en esa lengua.

Por otro lado, el diario de aprendizaje no tiene mucha aceptación, pues piensan que es algo inútil y repetitivo, y les cuesta asociar cada tema aprendido con una competencia. Esto implica que los primeros usos del diario fueran laboriosos y llevaran casi toda la sesión. Al cabo de un tiempo se empiezan a ver diarios más completos y reflexivos, pero en general la respuesta no es satisfactoria y el uso que debería haberse hecho de la herramienta, que debería haber sido autónomo, tiene que ser guiado por el docente en todos los casos. De esto podemos inferir que el grado de autonomía de estos estudiantes es todavía muy escaso y que hará falta un espacio de tiempo más prolongado para que el alumno vaya adquiriendo la costumbre de usar esta técnica y aprenda a valorarla. No se puede alcanzar, por tanto, el grado de autonomía que llevaría consigo el uso del PEL de secundaria.

En cuanto a la autoevaluación, el formato es muy comentado, pues aunque en inglés se vienen usando las tablas de autoevaluación desde hace algunos años, el formato usado para analizar las capacidades adquiridas del aprendiz suele ser de “sí puedo” o “no puedo”, mientras que estas tablas están elaboradas en términos positivos, enfatizando lo

que el estudiante puede hacer y animando a la continuidad al incluir el “todavía no, pero lo haré pronto”, lo cual no les inspiraba un sentimiento de negatividad o fracaso ante el estudio.

Al revisar las tablas, 10 de los aprendices responden con “puedo hacerlo sin problemas”, y 7 con “puedo hacerlo con problemas”, lo cual nos lleva a sospechar una exageración en la valoración personal del estudiante. Sin embargo, estos resultados se corroboran en la evaluación escrita, oral y de audición llevadas a cabo la semana siguiente. Por lo tanto, se puede afirmar que las tablas funcionan y que el grupo no trata de enmascarar los resultados o conseguir una nota final más alta reconociendo contenidos no adquiridos.

También se realizaron entrevistas periódicas a varios estudiantes a lo largo de toda la evaluación, cada dos semanas. La opinión sobre la utilidad del uso del portfolio es positiva en todos los estudiantes entrevistados, siendo la mayoría de las razones aportadas “la utilidad del mismo para aprender a estudiar”. También es valorada positivamente la metodología de no usar libro en clase.

Cuando se les preguntó por la reflexión personal, se hizo evidente un avance desde las primeras entrevistas, en las que todos mencionaban que sí pero que “era un rollo”, a las últimas, en las que reconocen que les ha aportado nuevas visiones del trabajo que estaban haciendo y les ha permitido mejorar en ciertos aspectos que estaban haciendo mal y no se habían dado cuenta o no se habían preocupado de pensar en ello. Parece que les influye el hecho de poner por escrito sus logros, pues les hace sentir mejor ver lo que han conseguido por escrito. Tal como dice una alumna, “me siento más importante”. Lo que más valoran es la posibilidad de seleccionar ellos mismos los trabajos que quieren que sean evaluados y obtener así mejor rendimiento, pues no están acostumbrados a tener poder de decisión sobre lo que han aprendido.

En resumen, se aprecia una evolución en la actitud de los estudiantes entrevistados, que manifestaban sus reservas al principio de

la experimentación y que al término de ésta valoran positivamente la experiencia. Sin embargo, una constante en todas las entrevistas ha sido la impresión de que el material del portfolio es difícil de usar y ninguno se vería capaz de usarlo solo. Esta impresión es todavía mayor cuando se les pregunta por los descriptores, que todos consideran imposibles de entender. De estas afirmaciones se desprende que el portfolio no está adaptado a aprendices de esta edad y nivel cognitivo, que se deberían redactar descriptores de una forma más sencilla. También sería positivo diseñar actividades más amenas y de menor duración, pues algunos reconocen que son muy repetitivas y se cansan de hacerlas.

En cuanto a la valoración como docente, las conclusiones después de haber llevado a cabo este proyecto son ambivalentes. Por un lado, la experiencia en el aula, aunque a veces dura, sobre todo por la falta de experiencia del alumnado en este tipo de tareas y por la edad del grupo, es muy gratificante. En este sentido, existe un entusiasmo significativo por parte de todo el grupo. Por otra parte, el trabajo es arduo, pues no se cuenta con apoyo de las instituciones educativas en cuanto a formación o materiales. Esto hace que la tarea recaiga totalmente en el docente, que es autodidacta en el uso del PEL. El tiempo invertido en investigación y diseño de tareas y descriptores es mucho, así como la inseguridad que provoca el no tener respaldo ni ayuda disponible. En estas condiciones, no es de extrañar que pocos docentes se interesen por la implantación del PEL en la Comunidad de Madrid; es solo el deseo del docente de intentar dar a los estudiantes herramientas para enfrentarse a su propio aprendizaje y de mejorar en la propia práctica de la docencia lo que nos mueve a plantearnos el asumir la implantación.

12. Interpretación de los datos obtenidos y conclusiones

Una vez llevado a cabo el estudio mediante métodos cuantitativos y cualitativos, intentaremos dar respuestas a las preguntas que se

plantearon al inicio de esta experimentación, que fueron, en primer lugar, las que motivaron el inicio del proyecto.

¿Es positiva la implantación del Portfolio de lenguas en un centro prioritario de la Comunidad de Madrid? ¿Qué dificultades se presentan debido a las características especiales del alumnado y del profesorado?

Es positiva para los estudiantes precisamente por su situación social. Estos estudiantes necesitan el análisis de sus hábitos de forma minuciosa y el consejo permanente de un tutor que les guíe en el proceso de aprendizaje, pues no poseen hábitos de estudio ni capacidad de reflexión autónoma que les permita localizar qué hacen correctamente y qué necesitan cambiar para lograr un aprendizaje significativo. Aunque se parte de un interés general por el aprendizaje de lenguas, la desmotivación hacia el estudio en general es amplia en gran medida debido a la situación socioeconómica y familiar en la que se encuentran, por lo que sin ayuda externa los aprendices no llegan más que a buenas intenciones que se pierden entre el desorden y la falta de objetivos. Podríamos concluir que es éste el aspecto más positivo de la implantación que hemos realizado, pues dotarles de instrumentos que les proporcionen un orden y unas directrices a la hora de encarar el estudio diario desembocarán en un mayor éxito de su trayectoria académica y personal.

Estas conclusiones se hacen más evidentes si cabe cuando se observan los resultados del Grupo Control, en el que solo el 35,29% obtiene el aprobado en la asignatura. Este grupo no ha trabajado con técnicas de estudio ni autorreflexión, limitándose a seguir el libro de texto y a ser evaluados en las cuatro destrezas tradicionales de expresión oral, comprensión auditiva, expresión escrita y comprensión lectora, sin prestar atención al proceso de aprendizaje más allá de una evaluación continua, que, por otra parte, ya es tradicional en la materia pero que sigue siendo una cuantificación de contenidos, no de procesos, y que no potencia la reflexión del estudiante.

En cuanto a los profesores implicados, el mayor problema fue la falta de material, pues todos los docentes implicados acogieron el proyecto con interés. Cabe destacar, sin embargo, que la alta temporalidad del profesorado del centro hizo difícil una continuidad de la implantación en años siguientes, ya que el nuevo profesorado no se ha acogido a esta línea de actuación.

¿Está adaptado el portfolio de las lenguas para su utilización en los primeros niveles de la Educación Secundaria Obligatoria?

A esta pregunta debemos responder de forma negativa. Los descriptores, tal y como señalan los propios estudiantes, no están diseñados para ser comprendidos por un estudiante de primer curso de E.S.O., y las actividades diseñadas son muy parecidas y muy largas para ellos, principalmente, porque no tienen todavía adquirido un poder de abstracción ni de concentración tan profundos como podrían tener compañeros de cursos superiores. Esto es todavía más evidente en un centro prioritario en el que el nivel de lenguas, en general, no solo de la extranjera, es muy bajo.

¿Responden los estudiantes ante el proyecto que se les presenta de forma positiva? ¿Qué mejora inicial tanto en resultados como en actitudes observan después de un contacto inicial con la nueva metodología?

La respuesta inicial de los estudiantes es muy positiva. Las actitudes mejoran considerablemente, no solo en lo referente al plurilingüismo, sino en el ambiente general del aula y su dedicación a las actividades propuestas. Otro aspecto a tener en cuenta es la posibilidad de hacer las reflexiones en la propia lengua materna para poder expresar sin barreras los pensamientos de cada cual. En este sentido, los estudiantes inmigrantes tienen una dificultad añadida y la mayoría señala que le gustaría poder tener a su alcance un PEL en su lengua para poder entender y expresarse mejor. Sería ésta una propuesta muy útil para poder trabajar en grupos donde el número de estudiantes inmigrantes es muy alto, tal y como ocurre en éste.

Es llamativa también la actitud del Grupo Control que, al conocer la metodología que se estaba aplicando a sus compañeros, hicieron saber al docente que ellos también querían participar en el proyecto, considerando “injusto” que no se les incluyera.

¿Sería aconsejable el uso del portfolio como herramienta de evaluación en primer curso de E.S.O.?

Los resultados de este proyecto y la propia opinión de los estudiantes indican que sería muy positiva la implantación del PEL como método de evaluación en este tipo de centro, donde el rendimiento académico no es el resultado del estudio únicamente, sino que muchos factores socioeconómicos influyen en el estudiante a la hora de enfrentarse a una evaluación tradicional en la que raras veces se atiende a la situación personal del aprendiz. En la evaluación tradicional tampoco se suele tener en cuenta el proceso de aprendizaje y las dificultades superadas en dicho proceso, haciéndose hincapié en el resultado final de acuerdo a unos estándares lejanos a la realidad de la que parte el aprendiz. Es por ello que la introducción del PEL como instrumento de evaluación en este nivel propiciaría la implicación del estudiante en su propio progreso, haciendo la tarea de evaluar más cercana y real a lo que sucede en el aula y fuera de ella.

¿Existe suficiente planificación institucional y del profesorado para llevar a cabo la tarea ágilmente? ¿Qué dificultades o ventajas se presentan?

La planificación por parte del profesorado fue satisfactoria durante todo el proyecto. Se intentaron solucionar los problemas planteados por la falta de medios y los relativos a los estudiantes *per se*, consiguiéndose llevar a cabo todo lo planificado inicialmente. Sin embargo, la planificación por parte de las instituciones de la Comunidad de Madrid fue deficiente en todos los aspectos. En primer lugar, el portfolio no estuvo disponible hasta enero, con lo que la primera evaluación (objeto, por otra parte, de

esta investigación) no contó con los materiales necesarios para poder llevar a cabo el proyecto que había aprobado la Dirección del centro en coordinación con la Consejería de Educación el curso anterior.

En segundo lugar, la desinformación fue una constante durante toda la experiencia, ya que hasta febrero no se impartió el curso de formación en PEL ofrecido por las instituciones educativas de la Comunidad; sí se nos ofreció la posibilidad de asistir a las Jornadas sobre el e-PEL convocadas por el MEC, que resultaron ser inútiles para nuestro trabajo, al referirse a un futuro PEL en formato digital dirigido a estudiantes mayores de catorce años, a todas vistas fuera del alcance de nuestro trabajo. Concluimos por tanto que la implantación del PEL en el I.E.S. “Francisco de Quevedo” fue realizada exclusivamente por el profesorado de dicho centro, sin implicación de las instituciones y sin apoyo material por parte de éstas.

13. Implicaciones y consideraciones futuras

Es precisa la creación de un PEL específico para primer curso de Educación Secundaria que se acerque más al de Educación Primaria, ya que estos estudiantes siguen siendo en su mayoría niños que requieren de un formato más sencillo con actividades más cortas y con más colorido.

Asimismo, deberían adaptarse los contenidos a impartir, ya que si se quiere implementar el PEL en el aula se necesita un tiempo que hay que dejar de dedicar al desarrollo del currículo oficial. El currículo actual de primer curso de E.S.O. es muy extenso y normalmente es imposible de abarcar incluso sin el uso del PEL; si se intenta compaginar con él, se hace necesaria una revisión de la programación para poder incluirlo y convertirlo en motor del aprendizaje. La colaboración interdepartamental es muy necesaria en este sentido para hacer del PEL un instrumento de aprendizaje no solo en el área de primera lengua extranjera sino en todas las áreas lingüísticas.

Condición prioritaria para que el uso de esta herramienta sea exitoso debería ser la formación del profesorado de forma permanente, planificando la implantación con anterioridad y realizando un seguimiento del proyecto. Esto se hace indispensable, pues el docente se encuentra perdido y sin recursos, teniendo que formarse al ritmo de sus estudiantes. Asimismo, es importante la disponibilidad de los materiales desde el primer momento en el que se realice la implantación para poder así sacarles el mayor partido y no tener que hacer el trabajo dos veces. Es necesaria una planificación previa para poder cumplir objetivos; esto incluye que el material se encuentre en el centro al inicio del curso escolar.

Notas

1. Un centro de línea tres es aquel que tiene tres grupos de estudiantes por nivel, es decir, tres grupos en 1º E.S.O, tres en 2º E.S.O. y así sucesivamente.
2. La Red de Centros Prioritarios de la Comunidad de Madrid está compuesta por centros que por su especial problemática, referida al nivel sociocultural y socioeconómico de la población que escolarizan, necesitan de un esfuerzo adicional tanto de la administración educativa como del propio centro. Para más información véase http://www.madrid.org/dat_este/upe/c_prior_proa.htm
3. Requisito indispensable para ser Centro Prioritario.
4. Se denominará *Grupo Portfolio* al grupo en el que se llevará a cabo la experimentación, siendo el otro grupo el *Grupo Control*.

Referencias Bibliográficas

Bailly, S et al. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. A guide for Users.*

http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/documents_intro/common_framework.html.

Cassany, Daniel (ed.). 2006. *El portafolio europeo de las lenguas y sus aplicaciones en el aula*. MEC. Secretaría General de Educación. Aulas de Verano.

Cassany, Daniel. 2002. “Usando el Portfolio de las lenguas (PEL) en el aula”. *Mosaico* 9. MECED.

Cassany, D., Esteve, O., Martín Peris, E., Pérez-Vidal, C. 2004. *Memoria de experimentación del PEL. Informe técnico*. Madrid. Subdirección de Programas Europeos. MECED. http://www.oapee.es/.../portfolios-validados-esp/Secundaria/Castellano/memoria_experimentacion_secundaria.pdf.

Consejería de educación de la Comunidad de Madrid. 2009. CRIF Las Acacias.

http://www.educa.madrid.org/web/crif.acacias/index.php?option=com_content&view=article&id=1048:iv-jornadas-el-portfolio-europeo-de-las-lenguas&catid=1:novedades&Itemid=95.

Consejo de Europa. 2001. *Common European Framework of Reference: Learning, teaching, assessment: Structured overview of all CEFR scales*. <http://www.coe.int>

Consejo de Europa (Council of Europe):

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

Council of Europe. 2004. *Language Education Policy Profile: Norway 2003-04*. Strasbourg. Council of Europe

Council for Cultural – Education Committee. 2000. “Language policies for a multilingual and multicultural Europe”. *European Language Portfolio (ELP) Principles and Guidelines*. DGIV/EDU/LANG. Estrasburgo. Consejo de Europa.

- División de Política Lingüística del Consejo de Europa. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Domaines_EN.asp#TopOfPage.
- Little, D.; Simpson, B. 2003. *European Language Portfolio. The intercultural component and learning how to learn*. <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/Templates.pdf>
- Little, D. Ed. 2001. *The European Language Portfolio in use: nine examples*. Strasbourg, Council of Europe.. <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/>.
- Martínez Lirola, M. 2008. “El uso del portfolio como herramienta metodológica y evaluadora en el proceso de convergencia europea”. *Profesorado*. 12.2.1-6.
- MECD. 2004. *Guía Didáctica del Portfolio europeo de las lenguas para enseñanza secundaria*.
- Romero Migueles, Rosa María. 2010. “Evaluación inicial de la implantación del Portfolio Europeo de las Lenguas en primer curso de E.S.O. en un centro prioritario de la Comunidad de Madrid”. UNED. Trabajo Fin de Máster inédito.

APÉNDICE 1

Cuestionario inicial para el aprendiz

Nombre: I.E.S.:

Curso: Fecha:

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

.....

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

.....

3. ¿Qué te gusta más cuando aprendes lenguas?

.....

4. ¿Qué te gusta menos cuando aprendes lenguas?

.....

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

.....

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

.....

Test sobre plurilingüismo

Nombre: IES:

Curso: Fecha:

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

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

Primera versión recibida: mayo de 2011.

Versión final aceptada: octubre de 2011