

**EL PORTFOLIO EUROPEO PARA LAS LENGUAS (PEL), UNA
HERRAMIENTA INTEGRADORA DE OBJETIVOS DIDÁCTICOS
Y PEDAGÓGICOS**



**Máster Universitario en Formación del Profesorado de Enseñanza
Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y
Enseñanza de Idiomas**

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

**Autora:
Jessica Martín García**

**Tutora:
Juana Herrera Cubas**

Convocatoria de julio de 2020-2021

INDICE

RESUMEN.....	2
ABSTRACT.....	3
I. INTRODUCCIÓN.....	4
II. MARCO TEÓRICO.....	10
2.1 El PEL, definición, características y presentación general.....	10
2.2 Orígenes lingüísticos y pedagógicos	14
2.3 Relación con el MCRE, Nivel Umbral, Language Ladder.....	16
2.4 Partes diferenciadas del PEL.....	21
2.5 Quién puede beneficiarse de él.....	25
2.6 Objetivos/fines del PEL.....	25
2.7 El PEL en España.....	26
2.7.1 El PEL en las aulas españolas y en Canarias.....	27
2.7.2 Otros estudios, Cassany	31
2.7.3 El PEL y los elementos del Currículo.....	34
2.7.4 Estudios sobre formación de profesorado	39
III. METODOLOGÍA.....	43
3.1 Instrumentos en la recogida de datos	43
3.2 Descripción de la muestra.....	44
3.3 Resultados obtenidos y discusión.....	46
3.4 Conclusiones de los datos obtenidos.....	61
IV. PROPUESTA DE MEJORA.....	64
4.1 Propuesta de mejora: <i>Integrative PEL o PEL INTEGRATIVO</i>	64
4.2 Plan de formación, PEL Integrador para docentes.....	70
4.3 Etapas del plan de formación.....	71
4.4 La figura del <i>Coach Educativo Integral</i>	76
V. CONCLUSIONES GENERALES.....	77
VI. BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA.....	79
ANEXOS	

RESUMEN

El presente trabajo, titulado ‘El Portfolio Europeo para las Lenguas (PEL), una herramienta integradora de objetivos didácticos y pedagógicos’, responde a la falta de aplicación del PEL en el contexto educativo español, más concretamente en las aulas de centros públicos y enseñanza concertada en Canarias.

En las siguientes páginas se analizará brevemente el PEL y algunas de las experimentaciones llevadas a cabo en España desde su introducción en 2003. Se explicará en qué consiste el documento, sus orígenes lingüísticos y pedagógicos, así como las ventajas de aplicarlo en el aula. Asimismo, se revisarán los resultados de unas encuestas realizadas a profesores de lenguas extranjeras en secundaria y bachillerato con el objetivo de detectar su conocimiento sobre el PEL, los objetivos que lo engloban y hasta qué punto hacen uso de esta herramienta. Finalmente, se incluye una propuesta de mejora basada en una iniciativa sobre formación complementaria para el profesorado dividida por etapas o fases y que tiene como fin no solo fomentar el uso del PEL en las aulas con los estudiantes, sino además estudiar conjuntamente las estrategias, recursos y herramientas que resulten útiles para mejorar nuestra labor como docentes en la consecución de unos objetivos comunes adaptados a la realidad actual del contexto canario de enseñanza de las lenguas.

Palabras clave: PEL, Portfolio Europeo para las Lenguas, objetivos didácticos y pedagógicos, herramienta integradora, estrategias y recursos educativos.

Abstract

The current project, entitled ‘The European Language Portfolio (ELP), an integrative tool of didactic and pedagogical goals’, responds to the lack of application of ELP in the educational Spanish context, more specifically inside the classrooms of public and private centres of the Canary Islands.

In the next pages, we will analyse briefly the ELP and some of the experimentations implemented in Spain since its institution in 2003. It will be explained from a linguistic and pedagogical point of view describing its origins, each part as well as its advantages in the language teaching on the basis of certain common goals as teachers. In addition, we will revise the results of a questionnaire given to foreign language teachers in Secondary Education and Bachillerato with the purpose of seeing their knowledge about ELP, its goals and to what extent they apply this tool with their students. Finally, a proposal for improvement will be included. This will be based on a complementary training initiative for teachers divided into phases with the main aim of promoting the use of ELP in language teaching, but also studying the strategies, resources and tools that will be useful to improve our work experience as L2 teachers in the achievement of common goals adapted to the present reality in the context of language teaching in the Canary Islands.

Key words: ELP, European Language Portfolio, didactic and pedagogical goals, integrative tool, educational strategies and resources.

I. INTRODUCCIÓN

Aunque sabemos que el PEL lleva inmerso en nuestro sistema desde el año 2003 y que las primeras experimentaciones comenzaron en 2005 con los trabajos de Cassany y su equipo (Cassany et.al, 2004), la falta de conocimiento y efectiva aplicación en la práctica docente, así como la consideración generalizada de que el PEL supone una demanda extra de trabajo y una práctica tediosa de consumo de tiempo, hace que enfrentemos este reto. De esto modo, en las siguientes páginas trataremos de explicar, a través de un estudio exhaustivo y partiendo de un marco teórico y experimentaciones previas en las aulas, las razones de utilizar el PEL para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de alumnos y profesores. También, justificaremos el PEL como herramienta comunicativa, pedagógica y didáctica imprescindible para la consecución de una serie de objetivos que van más allá de lo meramente lingüístico y que implica ‘el aprendizaje de una lengua’.

Con este proyecto, se pretende dar respuesta a una necesidad básica y observable en la enseñanza de una o varias lenguas extranjeras en el marco educativo español, que responde a un bajo rendimiento del alumnado, a la adquisición pobre, imprecisa y débil de herramientas de comunicación eficaces, así como a la desmotivación y desinterés que muestra el colectivo estudiantil ante el aprendizaje de una lengua. Este aprendizaje, en consecuencia, se acaba aplazando para edades más adultas y, generalmente, por motivos relacionados con algún tipo de necesidad (acceder a un puesto de trabajo, ascender o promocionar en el que se tiene, entrar en una carrera o cualquier otro tipo de estudio superior, por realización personal o profesional, simple curiosidad, por ser una tarea pendiente en la vida del individuo, etc.). Son muchos y muy variados los desencadenantes que pueden llevar a una persona a retomar el aprendizaje de una lengua. Sin embargo, el abordaje de este estudio se llevará a cabo, no desde la perspectiva de los sujetos que aprenden, sino desde el punto de vista de los docentes y de cómo pueden ejercer influencia en las aulas para conseguir mejorar la situación actual.

¿Pero cómo puede un profesor de una lengua extranjera fomentar, de forma efectiva, pedagógica y autodidacta el interés del alumnado por aprender una lengua? Incluso, si vamos un poco más allá, ¿cómo podría incentivar el grado de motivación y participación de cualquier perfil estudiantil en su objetivo de conseguir mejorar sus habilidades

comunicativas, sociales, cívicas y culturales, a través de la enseñanza y aprendizaje de una lengua? Partiendo de estos principios y valores básicos, tan sumamente importantes en ‘el aprendizaje a lo largo de la vida’ de cualquier individuo, se presenta el PEL como esa herramienta imprescindible en las aulas para la consecución de los objetivos de cada etapa.

Por otro lado, el proyecto propone sintetizar y entrenar a la comunidad docente en el *English Language Teaching (ELT)* o ‘Enseñanza de la lengua inglesa’ teniendo en cuenta la especialidad que me compete, aunque aplicable a cualquier docente de lengua extranjera. El objetivo es concienciar a este colectivo de la utilidad potencial del PEL dentro y fuera del contexto formal académico, sus ventajas y su probada efectividad en la enseñanza de lenguas.

Para llegar a este punto, hemos tenido que afrontar una serie de preguntas: (a) ¿Qué es el PEL o Porfolio Europeo para las Lenguas? (b) ¿Por qué deberíamos utilizar el PEL en la enseñanza de una lengua? (c) ¿Cómo podríamos motivar o incentivar a otros profesores en el uso del PEL en las aulas y crear conciencia de su utilidad para fomentar la interacción y mejorar las habilidades comunicativas entre los estudiantes? (d) ¿Cómo evitar que el uso de este programa europeo educativo suponga un trabajo extra para el docente en las aulas? (e) ¿Cómo hacer para que los profesores sean partícipes directos y protagonistas de este proyecto de tal forma que puedan usar todas sus ventajas para su crecimiento personal y profesional como educadores?

Sin duda y aunque parezca complejo, llegar a una serie de conclusiones óptimas supone encontrar respuesta y solución a las necesidades que se plantean, tanto para los docentes que llevan ejerciendo la profesión dentro del sistema durante años llegando a ese sentimiento de desidia, bloqueo y escasez educativa, como para el futuro docente inexperto que se plantea de qué manera poder mejorar e implementar la consecución de objetivos en su alumnado.

Como plantean los objetivos del *Marco Común de Referencia Europeo para las Lenguas (MCER)*, la propia LOMCE (Ley Orgánica de Mejora Educativa del 9 de diciembre de 2013) y la LOMLOE (Ley Orgánica de Mejora de la Ley Orgánica de Educación ya aprobada y presentada el 29 de diciembre de 2020) en su currículo general, el aprendizaje

de una lengua extranjera debe ir más allá de la mera consecución de unos parámetros lingüísticos o meta-lingüísticos. Esto significa que el dominio total o parcial de una lengua requiere de la intervención cognitiva e intelectual del hablante donde van implícitos componentes emocionales, intelectuales, cognitivos, físicos y articulares, sin olvidarnos del componente social y cívico, cultural y el conjunto de valores, principios y creencias que rodean no solo al que quiere aprender sino al que enseña y cuya experiencia inicial o *background* puede no ser compartido.

Por lo tanto, la idea de conseguir que los estudiantes que se enfrentan al aprendizaje de un idioma no sea partiendo desde la obligación sino desde ese verdadero y sincero interés por aprender a comunicarse con todo lo que una correcta comunicación verbal, no verbal, social y cívica conllevan, parece ser un sueño sólo alcanzable en países que muchos califican de un auténtico paraíso de la educación. Entre ellos, cabe destacar Finlandia, Noruega o Dinamarca donde el PEL ya se aplica y utiliza con total efectividad dando resultados muy favorables en el rendimiento académico, profesional y personal que se refleja no solo en las aulas de cualquier centro educativo, sino en todos los pilares que sostienen la sociedad circundante de estos países.

Al mismo tiempo, hay que recalcar que este estudio no es una crítica ni a los docentes y su labor, ni al sistema educativo ni a todos los que participan en él directa o indirectamente, sino todo lo contrario, es una propuesta para incentivar al profesorado a convertirse en los verdaderos protagonistas del proceso de aprendizaje desde una labor única, motivante y cautivadora; un colectivo que lleva anclado durante años a un sistema que solo actúa por repetición y utilizando metodologías que han resultado eficaces en determinados contextos pero no en otros. La idea es intentar hacer llegar el mensaje de que ‘ser docente’ es tener un compromiso con la profesión, por lo que deben agotarse todas las vías posibles para volver a recuperar el interés y motivación del alumnado, en este caso, por el aprendizaje de una lengua y promover una mejor adquisición de habilidades comunicativas, sociales, cívicas y culturales a través del aprendizaje autónomo y a lo largo de la vida.

Los docentes deben ser los que propicien y fomenten la idea de que aprender una lengua es mucho más, es invertir en mejorar habilidades sociales y competencias comunicativas; es labrarse un futuro personal y profesional de crecimiento y aprendizaje constate; es

aprender a ser ciudadano cívico sometido a constantes cambios, por lo que es necesario conocer y utilizar todos los recursos y mecanismos que nos brinden esa mejor adaptación para evolucionar como individuo y especie. Sin duda, dos de las herramientas ideales y más poderosas que poseemos para afrontar este reto juntos son: la comunicación y el PEL.

Para conseguir lo mencionado previamente, el estudio parte desde el desglose y análisis en profundidad del PEL haciendo un repaso por todos los pilares sobre los que fue construido y los objetivos que describe centrándonos en 4 fundamentales: (a) Herramienta de autoevaluación; (b) Instrumento para enseñar a aprender; (c) Recurso de aprendizaje a lo largo de la vida y al mismo tiempo; (d) El nexo o lazo de unión que dé lugar a un aprendizaje múltiple, interrelacionado y contextualizado, pero extrapolable a cualquier entorno educativo. En definitiva, consideraremos el PEL como vía de acceso para conseguir estos y otros propósitos, no centrándonos en metodologías de enseñanza o contenidos, sino en algo mucho más significativo: el PEL como sistema metacognitivo de enseñanza donde ‘el cómo hacerlo’ cobra más sentido que ‘el qué hacer’.

Promover una mejora educativa a todos los niveles, incluyendo la enseñanza-aprendizaje de las lenguas, nos lleva a dar un repaso breve por la Ley Orgánica 8/2013 del 9 de diciembre de 2013 para la Mejora de la Calidad Educativa- (LOMCE) en adelante hasta llegar a la actual LOMLOE¹ o Ley Orgánica 03/2020 de 29 de diciembre por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación (LOE) vigente desde 2006. Esta insiste en que “se precisa de alumnos formados en el espíritu crítico, la creatividad y la capacidad de trabajo, pero también crear condiciones que promuevan el cambio, de forma que el alumnado, profesorado y toda la comunidad educativa sean un elemento activo en el proceso de aprendizaje”. (LOMCE, 2020).

<<...para garantizar una educación de calidad para todos los ciudadanos es imprescindible el compromiso de todos los componentes de la comunidad educativa y del conjunto de¹ la sociedad...>> (Preámbulo, Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, LOCE).

<<...La LOE también adoptó un compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea y la UNESCO. Estas instituciones proponían

¹ <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y de formación, mejorar la capacitación de los docentes, promover la sociedad del conocimiento...>> (Preámbulo, Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre de 2020).

Atendiendo al panorama actual de enseñanza y lo que la Ley de Educación y sus distintas reformas demandan, debemos considerar que una gran parte de la comunidad educativa debe despertar o quizás, reaprender nuevas estrategias, recursos, métodos, formas y posibilidades (que son infinitas y variopintas) para propiciar esa mejora en la calidad y eficacia de la enseñanza. Además, es importante señalar que este cambio no puede darse de forma autónoma o individual, sino que parte de un trabajo colectivo de todos los participantes y miembros de la Comunidad Educativa y necesita, indudablemente, del respaldo y apoyo de instituciones públicas y privadas.

De este modo y con el objetivo de encauzar este estudio de la forma correcta, el presente trabajo parte de las siguientes hipótesis: (a) La enseñanza de una lengua extranjera sigue planteándose como un fin lingüístico de conocimiento de estructuras y donde el desarrollo comunicativo de las diferentes *skills* en la recepción, producción e interacción de una lengua siguen quedando relegadas a un segundo plano en el aula; (b) Los alumnos no ven utilidad al aprendizaje de un idioma y, por lo tanto, hay una carencia de significado práctico, personal y cognitivo que produce un desapego a esta disciplina; (c) La falta de motivación de los docentes que siguen basando el aprendizaje en las aulas en métodos más tradicionales bien por falta de formación adecuada o simplemente como respuesta a la apatía del propio alumnado; (d) La pérdida de confianza, poder y respeto hacia la figura o rol del docente que ha perdido el total apoyo y respaldo de las instituciones y la administración por su labor y cometido; (e) La necesidad de desarrollar una o varias estrategias que permita el aprendizaje activo de los alumnos recuperando el interés por el aprendizaje de una lengua; (f) El necesidad de cambiar el rol docente y convertirlo en guía del proceso de aprendizaje haciendo uso de todos los recursos, ventajas y facilidades que proporciona el PEL; (g) La efectividad y beneficios que reportaría la combinación del PEL como herramienta de autoevaluación y desarrollo de habilidades comunicativas al tiempo que se utilizan otros métodos más tradicionales e igualmente necesarios en el aprendizaje de una lengua.

Por otro lado, cabe destacar que seguimos estando a la cola de Europa en el dominio del inglés (puesto 34) según el English Proficiency Index (EPI) de 2020 y un 71% de los españoles se declara “nada satisfecho” con su nivel de inglés. Algunos expertos lo achacan directamente a tres motivos principales: (a) Estado de confort idiomático (nos acomodamos en defendernos con nuestro idioma y con lo que sabemos, ya que lo tenemos todo traducido); (b) Los españoles tenemos una tendencia o creencia inconsciente de miedo al ridículo por la falta de familiarización con otras lenguas en el contexto habitual (el 81% de los encuestados por el Cambridge University Press reconoce el miedo al ridículo). **3.** El sistema de enseñanza de idiomas en España, según otros estudios, no es lo suficiente adecuado o motivador.

Atendiendo a estos datos y las hipótesis barajadas, este estudio no solo pretende añadir luz y ser una pequeña guía favorable y de apoyo al trabajo docente en la enseñanza de una lengua distinta a la materna, sino que además pretende solventar mediante su elaboración otros inconvenientes inherentes en cualquier proceso de investigación y de enseñanza-aprendizaje. Sin duda, la aplicación del PEL en el aula, requiere un mayor tiempo de dedicación para el docente, sobre todo en lo referente a la preparación previa de las clases, pero como cualquier herramienta de trabajo, hay que aprender a dominarla para que acabe facilitando en mayor medida todo el proceso posterior dando los resultados deseados. Es un compromiso que, quizás, para los profesores de “la vieja escuela”, anquilosados en el libro de texto y en la lección magistral, no estén dispuestos a asumir, pero el cambio debe empezar siempre por pequeños pasos y superando los desafíos o retos que se presentan en el día a día.

II. MARCO TEÓRICO

2.1 EL PEL, definición, características y presentación general

M.J Mira-Giménez (2017) define el Portfolio Europeo Electrónico o e-PEL como “un diario digital de aprendizaje a lo largo de la vida”. Por su parte, Daniel Cassany et al. (2006) y su pequeño monográfico presentaban una ligera introducción al PEL en su versión española traducida de autores como David Little (2001), que ofrecía en sus años de implantación en España (2003) un acercamiento a esta herramienta en el uso de descriptores de competencias, la interrelación entre lengua y cultura o la formación.

También cabe destacar en Cassany et al. (2006) las aportaciones de Cristina Escobar (2006), que elaboró una fantástica tesis sobre el Portfolio Europeo como instrumento de autoevaluación, Ignacio Palacios (2014) y sus investigaciones sobre estrategias de aprendizaje de segundas lenguas, los numerosos estudios sobre su aplicación y funcionamiento en las aulas de secundaria de Julia Hdez e Imekda Anzabe (2006) en Pamplona, así como las traducciones de aplicación en otros sistemas de enseñanza europeo de David Little y Radka Perclová (2003). Este recorrido breve lleva a realizar un pequeño análisis de las bases sobre las que se construyen las estrategias del PEL y su puesta en práctica desde la teoría que nos ofrecen todos estos autores y sus trabajos.

Partiendo de la pregunta, ¿qué es el PEL?, intentaremos realizar la mejor aproximación posible desde todas las vertientes y perspectivas analizadas para, posteriormente, centrarnos en los orígenes lingüísticos y pedagógicos que, como siempre, parten desde una necesidad o carencia detectada a distintos niveles. Intentar dilucidar primero la definición es una forma de despejar la incógnita o aclarar primeramente el punto de partida e interés sobre lo que estamos estudiando, por lo que resulta conveniente realizar el desglose y descodificación teniendo en mente la imagen de una pirámide (figura 1):

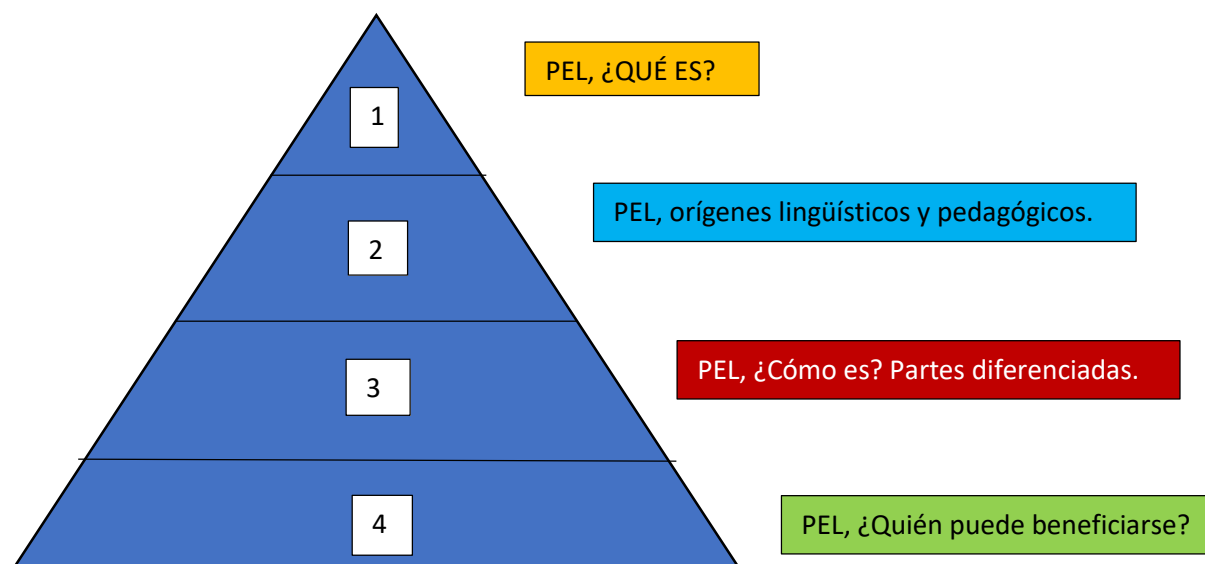


Figura 1. Representación piramidal de los elementos más importantes que conforman el PEL.

En primer lugar, se propone como una forma de (a) Extender el aprendizaje de una lengua comenzando desde una edad más temprana e incluyendo más lenguas (meta de lengua materna más dos); (b) Estudiar distintas lenguas a niveles diferentes sin la necesidad de una comprensión o competencia total, pero sí parcial de varios idiomas (plurilingüismo, que a su vez fomente la interacción con otras culturas, sociedades y miembros); (c) Insistir en métodos más eficaces de enseñanza donde ‘se enseñe a aprender’ y a su vez sea el resultado de crear individuos más autónomos, competentes y que apliquen estrategias comunicativas en cualquier contexto social, académico o profesional.

En segundo lugar, se pretende que el PEL se convierta en la herramienta de aplicación del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) que se elabora pensando en dos objetivos principales:

1. Responder a la pregunta sobre cuál es la mejor estrategia de abordaje en el aprendizaje de una lengua y qué hacer para ayudarnos a nosotros mismos y a otros en este proceso;
2. Facilitar que los profesionales responsables de la enseñanza de lenguas se comuniquen entre sí y sepan trasladar o comunicar a sus alumnos de forma efectiva y a través de una serie de descriptores de partida, en términos de habilidades/capacidades o competencias, cuáles son los objetivos a conseguir y cómo lograrlo. (MCER, pág. XI)².

² CONSEJO DE EUROPA. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes y Grupo Anaya. Madrid, 2002 (primera edición).

En tercer lugar, podemos considerar al PEL como un cuaderno donde el aprendiz vuelca todo su currículum y trayectoria relacionada con el aprendizaje y adquisición de una lengua: lenguas usadas, aprendidas total o parcialmente, nivel de dominio, contexto donde adquirió dichos conocimientos, período de estudio, aprendizaje continuo o disperso, contexto formal, informal o no formal, motivación intrínseca o extrínseca, motivos profesionales, académicos, de autorrealización personal u otros, métodos o estrategias empleadas en el proceso, opinión o valoración sobre las herramientas y recursos empleados, su efectividad, reflexión sobre la propia adquisición del aprendizaje, metodología y otras posibilidades no puestas en práctica.

El PEL, además, se presenta como ‘pasaporte’ de entrada a otros contextos sociales, culturales y profesionales dentro de la Comunidad Europea dividido en tres partes:

1. Pasaporte:

- El perfil lingüístico del hablante (idioma, lengua, competencias o nivel por cada lengua y destreza).

2. La Biografía:

- Descripción de conocimientos lingüísticos y habilidades.
- Reflexión sobre el aprendizaje.
- Formulación/propuestas de mejora de los planes de aprendizaje.

3. Dossier:

- Trabajos, proyectos, tareas, actividades, ejercicios, etc.
- Competencias o habilidades desplegadas mediante producción escrita y oral, donde se demuestra la recepción/ comprensión lectora y auditiva, así como esas actividades de interacción oral y escrita.

En quinto lugar, y quizás el que ha cobrado más ímpetu en los últimos años, es el PEL como ‘herramienta de autoevaluación’, recogiendo así todo lo anteriormente citado. Esa herramienta de trabajo y de reflexión que permite la participación activa de los estudiantes en la selección y organización de contenidos, el establecimiento de sus propios objetivos y la propia evaluación del proceso, fomentando así la autorregulación y la adaptación, detectar fortalezas y debilidades, reajustar el reto atendiendo a características individuales y haciendo factible su consecución en función de parámetros acordados de antemano.

En relación a la consideración del PEL como una herramienta de autoevaluación útil y efectiva, debemos destacar la consideración de la autora M.J. Mira-Giménez (2017), que resalta la influencia negativa que ejercen los exámenes en la consecución de objetivos, que además no se adaptan a la diversidad del alumnado, sus habilidades, competencias o nivel de partida. En este sentido, son varios los autores Cebrián, Serrano y Ruiz, (2015) que hablan de lo potenciador que resulta “incentivar el desarrollo personal y profesional del aprendiz”. Estos también advierten de la necesidad de diversificar las formas de evaluación como: “las rúbricas personalizadas y adaptadas al contexto del aula, a las necesidades de los estudiantes y sus características particulares (cada vez más utilizadas como propia exigencia del currículo), además de fomentar la coevaluación”.

Finalmente, como un nuevo enfoque de consideración sobre el PEL, y después de haber analizado todas las definiciones y perspectivas aportadas hasta el momento (pasaporte lingüístico, herramienta de autoevaluación, instrumento de aplicación del MCER, como cuaderno o currículum del aprendiz, como propuesta de autorregulación del proceso de enseñanza-aprendizaje que responde a unas necesidades y pretende cumplir con unos objetivos de aprendizaje), no podemos obviar la siguiente definición: el PEL como sistema metacognitivo integrador de enseñanza donde ‘el cómo’ cobra más sentido que ‘el qué’. Es decir, en un sentido más amplio, estamos hablando de la importancia de interiorizar nuevas formas de aprender y de adquirir estrategias de aprendizaje adaptables, moldeables y ajustables a cualquier edad, contexto y tiempo disponible dentro y fuera del aula.

Para llevar a cabo esta interiorización de nuevas estrategias de aprendizaje, el docente debe asumir el compromiso por (a) Seleccionar, organizar y crear contenidos; (b) Establecer objetivos individuales y colectivos que ayuden a la autorrealización personal y profesional del educador y educando; (c) Potenciar un proceso de enseñanza-aprendizaje autorregulado; (d) Construir individuos autónomos en el aprendizaje que se rijan por valores como la cooperación, responsabilidad, el compromiso y refuercen su competencias sociales y cívicas propiciando ciudadanos más asertivos y seguros a la hora de discernir las fuentes fidedignas, tomar decisiones, emprender con confianza y resolver conflictos.

A pesar de lo utópico que puede sonar la última definición del PEL planteada, así como los objetivos a conseguir, lo más importante no es el resultado, sino la motivación, el compromiso, el trabajo y esfuerzo para estar lo más cerca posible de este fin que puede lograrse con pequeños cambios, aportaciones y trabajo conjunto, partiendo desde un plan estratégico aplicable, efectivo y moldeable en cada caso; sin tener temor al fracaso, pero tampoco al intento.

2.2 Orígenes lingüísticos y pedagógicos

Enlazando la continuidad de este apartado con el anterior, y después de haber hecho una síntesis sobre todas y cada una de las definiciones posibles del PEL, no podemos obviar introducirnos de lleno en su orígenes lingüísticos y pedagógicos, analizando a autores como David Little o Radka Perclová (2003) y el material de Rolf Schärer (2000). También el informe sobre ‘La Experiencia Piloto de Aplicación del Portfolio Europeo de las Lenguas en diferentes centros educativos de España (2004)’.

Como ocurre con cualquier proyecto académico, profesional o personal, todo debe partir de la detección de una necesidad o conjunto de necesidades individuales o colectivas para poner solución a un conflicto o problema o, simplemente, con el único fin de conseguir una mejora, propiciar un cambio, evolucionar o adaptarse al ritmo habitual, pero en constante transformación de una situación o contexto.

Es por esto que, después del fin de la Segunda Guerra Mundial (1945) se produce un incremento en el interés de las personas por aprender una segunda lengua, un interés propiciado por una crisis política, económica y social, colectiva e individual, que influye enormemente en la salud psicológica de cualquier persona o colectivo que experimenta una crisis de tal índole y extrapolable a cualquier realidad vecina. Es en estos períodos de verdadera dificultad, cuando la necesidad aprieta y se toca fondo, donde nace y surge el mayor aprendizaje unido a ese anhelo de cambio, de evolución, de algo sumamente superior que haga salir al que lo experimenta (individuo, colectivo o sociedad) de una etapa de estancamiento o hundimiento buscando nuevas soluciones o estrategias como mecanismo biológico de supervivencia.

Ya durante la Segunda Guerra Mundial, y en períodos anteriores de negociaciones, conflictos y lucha por el poder, las grandes potencias se dieron cuenta de la importancia

de adquirir ciertos conocimientos o, al menos, el dominio parcial de los idiomas hablados en los países involucrados en la guerra, por lo que tuvieron que desarrollar métodos y estrategias rápidas y eficaces para aprender una segunda lengua. Estos métodos fueron luego empleados en las escuelas con mucho éxito. Es aquí cuando se inicia un programa lingüístico completo de enseñanza a través de herramientas audiovisuales y laboratorios de idiomas, con el objetivo de culturizar a la sociedad más pudiente y ampliar las posibilidades de comunicación, intercambio, riqueza y, en algunos casos, manipulación entre distintos países y tipos de sociedad.

Pareciera ser que el aprendizaje de una o dos lenguas era la pasarela perfecta a la sabiduría, el dominio, la manipulación social y política que desencadenaría en una mayor agilidad para establecer acuerdos, ganar terreno y, en definitiva, lo que muchos ha denominado con el paso de los años, el cuarto poder, correspondiente a los medios de comunicación de masas, después de la división clásica del poder legislativo, ejecutivo y judicial de Montesquieu. Pero, ¿por qué el cuarto poder? Pues, en definitiva, y como ya muchos de nosotros sabemos, el dominio del lenguaje y las estrategias de comunicación tienen un impacto directo en la forma de procesar la información, crear realidades y adquirir ciertos patrones de comportamiento.

De este descubrimiento y necesidad de dominio surge la necesidad imperiosa de dominar ‘el arte de la lingüística’ y encontrar las herramientas y estrategias adecuadas para lograrlo con efectividad en el menor tiempo posible. De ahí que, en una de las asambleas de Helsinki posteriores a la Segunda Guerra Mundial, se propusiera una ampliación en la enseñanza de lenguas extranjeras, que se ratifica en el primer Consejo de Europa en 1949. En esta se propone como meta de reconstrucción europea de postguerra conseguir que la diversidad lingüística y cultural no solo se expandiera por todos los países miembros, sino que se convirtiera en ‘sello de identidad’ de la Comunidad Europea. Por lo tanto, se comienza a trabajar para que la comunicación no se convirtiera en un obstáculo, sino en la impulsora del crecimiento y avance hacia una Europa unida y reforzada social, cultural, económica y políticamente.

Sin embargo, conseguir la reconstrucción sólida de un continente supone necesariamente la cooperación mundial para ese progreso, pues indudablemente el cambio no es posible de forma autónoma y menos cuando hablamos de comunidades,

países o continentes. Es desde la colaboración, cooperación conjunta y adaptación desde donde se produce ese cambio necesario y deseable, pues como decía el científico más famoso de la historia y creador de la teoría de la evolución Charles Darwin: “no sobrevive el más fuerte, sino el que mejor se adapta”. (El Origen de las especies, 1859).

2.3 Relación del PEL con el MCRE, EL Nivel Umbral y The Language Ladder

A modo de resumen, el MCERL, el Nivel Umbral y *The Language Ladder* son el resultado de una serie de necesidades de mejora con las que se pretende fomentar:

El plurilingüismo, facilitar la movilidad e intercambio de ideas entre los ciudadanos, promover la diversidad cultural y la herencia lingüística, el acceso a formación académica en otros países, una mayor oportunidad laboral amplificada y proporcionar un marco común de principios de enseñanza. (Cassany et al. 2006)

Para conseguir todos estos objetivos nace, por un lado, el conocido como El Nivel Umbral o *Threshold Level* y más tarde el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. El primero es un trabajo o iniciativa que marca uno de los 6 niveles recogidos en el MCERL, que definen el grado de dominio de una lengua atendiendo a una serie de descriptores aplicables a cualquier sistema educativo o contexto, dentro y fuera del aula en la Comunidad Europea. Más concretamente, el Nivel Umbral hace referencia a ese estadio en particular donde el aprendiz es capaz de:

- Manejarse en la mayor parte de las situaciones que puedan surgir por lugares donde se usa la lengua.
- Comprender los puntos principales de textos si tratan sobre temas que le son conocidos.
- Producir textos sencillos sobre temas que le son familiares o en los que tiene especial interés.
- Describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones
- Justificar de manera breve sus opiniones o explicar sus planes.

Aunque, como dijimos previamente, es uno de los 6 niveles que compone el MCER, lo cierto es que El Nivel Umbral supone el comienzo o inicio de todo un proceso que más

tarde llevó a la creación de diferentes niveles, subniveles, descriptores y objetivos más concretos. Este documento inicial fue el resultado de una Asamblea sobre La Enseñanza de Lenguas Modernas en la Educación de los Adultos, celebrada en 1971, la primera de las iniciativas del Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa.

Durante este congreso, un grupo de expertos planteó la posibilidad de establecer un marco de referencia europeo en el ámbito de la enseñanza de una lengua extranjera a adultos. Surgió así la iniciativa del Proyecto de Lenguas Modernas, cuyo resultado será la redacción en 1972 del “Nivel Umbral” que define el grado de dominio mínimo que un aprendiz de lengua extranjera debe lograr para poder usarla en situaciones cotidianas y poder así hacer frente a sus necesidades de supervivencia básica.

El Nivel Umbral tuvo una repercusión notable en la didáctica de las lenguas extranjeras y supuso el punto de partida y eje de decisiones sobre el diseño de programas y manuales de enseñanza que atendieran a las necesidades individuales de los aprendices en situaciones reales de comunicación. Fue el primer paso hacia una corriente pedagógica en el ámbito de la enseñanza de una lengua que terminaría con la elaboración del Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas en ese afán por:

1. Mejorar el entendimiento mutuo entre sus ciudadanos.
2. Promover la comunicación eficaz y el respeto por la diversidad lingüística (incluyendo las minorías étnicas).
3. Aprender una lengua vehicular para ganarse la vida y construir una Europa más unida.
4. Solventar el conflicto de promover esa diversificación lingüística y educativa
5. Mejorar la comunicación a través de una sola lengua vehicular y común a todos que sigue siendo el inglés.

Para solventar el conflicto descrito en los dos últimos puntos y cumplir este reto, Europa propone:

1. Ampliar la duración del aprendizaje desde una edad más temprana hasta una educación continua a lo largo de la vida.
2. Incluir más lenguas en la educación primaria y secundaria.
3. Estudiar diferentes lenguas a distintos niveles valorando las competencias parciales.

4. Desarrollar medios más eficaces de enseñanza basados en competencias como ‘aprender a aprender’, apoyados en estrategias y recursos que permitan al aprendiz llegar a los objetivos en otros contextos y situaciones, empleando distintas herramientas adaptables y reajustables en nuevas situaciones comunicativas y en el aprendizaje de nuevas lenguas.
5. Abordar la enseñanza-aprendizaje de una lengua desde un punto de vista ‘holístico’ donde la formación incluya la lengua materna, las lenguas minoritarias y las lenguas extranjeras.

Para conseguir estos objetivos, el Consejo de Europa propone una política registrada en el Marco Común de Referencia Europeo para Las Lenguas que se presenta en el Congreso de Rüschlikon en 1991 después de muchos años de estudios y experimentación y promovido por profesionales en el campo de las lenguas.

El MCER, como recoge Cassany, se presenta como un documento descriptivo, no normativo. Se ha traducido a 23 idiomas y se utiliza ampliamente en Europa y está sustentado sobre tres palabras clave: *aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Los tres componentes esenciales de cualquier proceso de aprendizaje y enseñanza.

Descriptivamente, el MCER tiene dos dimensiones: vertical y horizontal. La dimensión vertical define los niveles que van desde el A1 al C2. Cada nivel tiene una descripción en cuanto al nivel de competencia que deben alcanzar los alumnos (basado en descriptores) y en términos de capacidades de los aprendices a la hora de realizar ciertas actividades en la lengua meta como muestran la figura 2 y 3. (Cassany et.al, 2006)

A) Usuario básico	A1 Acceso A2 Plataforma	‘Breakthrough’ ‘Waystage’
B) Usuario independiente	B1 Umbral B2 Avanzado	‘Threshold’ ‘Vantage’
C) Usuario componente	C1 Dominio operativo eficaz C2 Maestría	‘Effective operational Proficiency’ ‘Mastery’

Figura 2. Tabla de niveles de dominio de la lengua según el MCER (terminología utilizada en inglés y su traducción al castellano).

Nivel	Subnivel	Descripción
A (Usuario básico)	A1 (Acceso)	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.
	A2 (Plataforma)	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
B (Usuario independiente)	B1 (Umbral)	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
	B2 (Avanzado)	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
C (Usuario competente)	C1 (Dominio operativo eficaz)	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
	C2 (Maestría)	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.

Figura 3. Tabla de niveles, subniveles, capacidades y descriptores según el MCER.

Los descriptores fijan una serie de habilidades o aptitudes que debe adquirir el alumno para llegar a ese nivel de capacitación. Sin embargo, a medida que estos descriptores se han ido aplicando a lo largo de los años desde su implantación en Europa, son muchos los expertos, docentes, lingüistas y los propios aprendices los que han detectado una serie de carencias relacionadas con los objetivos y metas a corto, medio y largo plazo. Es decir,

no todos los estudiantes de una lengua parten del mismo *background* u origen lingüístico, contexto social y cultural, tampoco persiguen el mismo objetivo ni tienen las mismas motivaciones o habilidades de aprendizaje.

Es por esto que el tiempo de adquisición puede variar de un individuo a otro y depende de numerosos factores: el contexto, las aptitudes individuales, los objetivos que se persiguen, el tiempo de dedicación y la motivación con la que se enfrenta el reto. De ahí que desde países como Inglaterra se constituyera la denominada *Language Ladder* o *Escalera de las lenguas*, que complementa la escala global ya conocida del MCER con otros peldaños con destrezas más específicas y metas a corto plazo para los aprendices.

La escalera está compuesta por 6 niveles con 3 escalones o subniveles dentro de cada uno, como mostramos en las distintas escalas que vemos a continuación (figura 3, figura 4 y figura 5) empleadas en Francia, en los cursos generales de español del Instituto Cervantes de Moscú y en las Escuelas Oficiales de Idiomas donde cada nivel global o de criterio (A1, A2, B1, B2...) está dividido, a su vez, en 2 subniveles o escalas (niveles de signo más +).

Niveaus	Kurse	DELE
A1	A1.1	A1
	A1.2	
A2	A2.1	A2
	A2.2	
B1	B1.1	B1
	B1.2	
	B1.3	
	B1.4	
B2	B2.1	B2
	B2.2	
	B2.3	
	B2.4	
C1	C1.1	C1
	C1.2	
	C1.3	
	C1.4	
	C1.5	
	C1.6	
C2	C2.1	C2
	C2.2	
	C2.3	
	C2.4	
	C2.5	
	C2.6	

Figura 4. Escala de niveles y subniveles empleados en Francia.

A1 (A1.1 + A1.2)
A2 (A2.1 + A2.2)
B1 (B1.1 + B1.2)
B2 (B2.1 + B2.2)
C1 (C1.1 + C1.2)
C2 (C2.1 + C2.2)

Figura 5. Escalas de nivel Escuela Oficial de Idiomas en Canarias.

Niveles del MCER														
A1 ACCESO 60h	A2 PLATAFORMA 120h				B1 UMBRAL 180h			B2 AVANZADO 180h			C1 DOMINIO 180h			
A1.1 60h	A2.1 60h	A2.2 60h			B1.1 60h	B1.2 60h	B1.3 60h	B2.1 60h	B2.2 60h	B2.3 60h	C1.1 60h	C1.2 60h	C1.3 60h	
A1.1 30h	A1.2 30h	A2.1 30h	A2.2 30h	A2.3 30h	A2.4 30h	B1.1 30h	B1.2 30h	B1.3 30h	B1.4 30h	B1.5 30h	B1.6 30h			

Figura 6. Escala de niveles de los cursos de español del Instituto Cervantes de Moscú.

Aunque podríamos entrar en el debate sobre la efectividad de alargar la consecución de objetivos o insertar más peldaños o subniveles a los niveles generales o globales comúnmente conocidos, lo cierto es que son muchos los aprendices o estudiantes que acaban abandonando el proceso de aprendizaje por considerar que su meta de obtener tal o cual nivel se alarga más en el tiempo de lo necesario. Otros consideran que esta ampliación de niveles es una ventaja para empresas, escuelas o centros privados de enseñanza si hablamos en términos económicos. En definitiva, es necesario reconsiderar el enfoque del aprendizaje de una lengua tanto por la parte del educador que motiva, incentiva y enseña estrategias hasta llegar a los objetivos que cada estudiante quiera asumir y lograr.

Tampoco podemos olvidar que la mayor parte de la educación formal actual y el acceso a determinados puestos laborales parten ya de una exigencia en el dominio de una lengua que se rige por competencias medidas en función a los descriptores europeos. ¿Cómo enfrentarnos, de este modo, a la mejora integral y la adquisición más efectiva y rápida de una lengua? Los expertos en la ciencia lingüística lo tienen claro y declaran que el problema está en el abordaje de la situación de enseñanza-aprendizaje y no en los niveles que ya están descritos y enmarcados. De aquí surge la necesidad de una herramienta de apoyo (nos referimos al PEL) que facilite la consecución de objetivos mediante diferentes estrategias y recursos de enseñanza que, al mismo tiempo, refleje el trabajo sobre los niveles de referencia del MCER.

2.4 Partes diferenciadas del PEL

Como ya hemos descrito en apartados anteriores y podemos consultar en el SEPIE (Servicio Español para la Internacionalización de la Educación), el PEL consta de 3 partes:

Pasaporte

Esta parte del documento recoge lo que su titular sabe hacer en distintas lenguas, por lo que se actualiza regularmente. También contiene información sobre diplomas obtenidos, cursos a los que ha asistido, así como contactos relacionados con otras lenguas y culturas. Mediante el cuadro de ‘Autoevaluación’, que describe la competencia en el uso de la lengua por destrezas (hablar, leer, escuchar, escribir), el titular puede describir,

reflexionar y autoevaluarse. A continuación, podemos ver el ejemplo de algunas capturas recogidas en el modelo acreditado de Porfolio Europeo de Secundaria para alumnos entre 12 y 18 años:

Mi perfil lingüístico / My language profile

Evalúate tus competencias / Assess your language skills.

Mi lengua materna:

Mis otras lenguas:

		A1	A2	B1	B2	C1	C2
Idioma	Escuchar						
	Leer						
	Comprender						
	Conversar						

Ejemplo Example

		A1	A2	B1	B2	C1	C2
Idioma	Escuchar						
	Leer						

Figura 7. PEL (Pasaporte, perfil lingüístico).

Cuadro de autoevaluación

		A1	A2	B1
COMPRENDER	Escuchar	Reconozco palabras y expresiones muy básicas y que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.	Comprendo frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo). Soy capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos.	Comprendo las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etc. Comprendo la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente lenta y clara.
	Leer	Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas; por ejemplo, las que hay en letreros, carteles y catálogos.	Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios, y comprendo cartas personales breves y sencillas.	Comprendo textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionada con el trabajo. Comprendo la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.
BLABLAR	Conversar	Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta, y me ayude a formular lo que intento decir. Planteo y contesto preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.	Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo.	Sé desenvolverse en casi todas las situaciones que se me presentan cuando viajo a donde se habla esa lengua. Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales).

Figura 8. PEL (Pasaporte, cuadro de autoevaluación).

Lengua Language	Actividad Activity	Fecha Date	Duración Timing	Lugar Location

Anota aquí tus experiencias.
Fill in the grid with your experiences.
En el Instituto (asignaturas, cursos, proyectos y otras actividades):
In the school (subjects, courses, projects and other activities):

Figura 9. Pasaporte (experiencias del aprendizaje en el aula).

Certificados y diplomas / Certificates and diplomas

Anota aquí los datos de tus documentos:
Fill in the boxes with the information in your documents:

Lengua: Language:	Expedido por: Issued by:	Calificación: Qualification:	Año y edad: Year and age:
Titulo: Title:			

Lengua: Language:	Expedido por: Issued by:	Calificación: Qualification:	Año y edad: Year and age:
Titulo: Title:			

Lengua: Language:	Expedido por: Issued by:	Calificación: Qualification:	Año y edad: Year and age:
Titulo: Title:			

Figura 10. Pasaporte (certificados y diplomas).

Biografía lingüística

Describe las experiencias del titular en cada una de las lenguas que conoce, y está diseñada para servir de guía a la hora de planificar y evaluar su progreso.

¿Qué lengua?	¿Dónde la uso? En casa, en la escuela, con los amigos, etc.	¿Qué hago? Hablo, leo, escucho música, viajo, etc.	¿Dónde la aprendí? En casa, la escuela, viajes, con amigos, etc.

Figura 11. PEL (Biografía, descripción sobre experiencias del titular con las lenguas que conoce).

¿Qué sé hacer con mis lenguas?	
Escribir:	
A1 Escribo postales cortas (por ejemplo, de felicitación o en vacaciones); relleno formularios con datos personales.	
A2 Escribo notas y mensajes breves y sencillos de temas cotidianos; escribo cartas personales muy sencillas (por ejemplo, de agradecimiento o para hacer una invitación).	
B1 Escribo textos sencillos y bien enlazados sobre temas corrientes o de interés personal; escribo cartas personales en las que relato mis experiencias o expreso mis impresiones.	
B2 Escribo textos claros y detallados sobre temas variados de mi interés; escribo redacciones o trabajos con información o argumentaciones. Cuando escribo cartas, soy capaz de resaltar la importancia que tienen para mí determinados hechos o experiencias.	
C1 Escribo con claridad y de manera estructurada textos extensos, exponiendo mis puntos de vista; escribo sobre temas complejos en cartas, redacciones o trabajos, resaltando los aspectos importantes; elijo el estilo apropiado a cada texto.	
C2 Escribo con soltura y claridad diversos tipos de textos extensos y complejos (trabajos académicos, reseñas literarias, resúmenes), eligiendo el estilo apropiado, dotándolos de una estructura lógica y eficaz y resaltando lo que considero importante.	

Figura 12. Biografía (Mis lenguas).

Mi manera de aprender

¿Cómo aprendo?

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

Escuchar:

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

Leer:

Me fijo en las imágenes, la presentación... todo lo que me pueda dar pistas. Luego subrayo todo lo que entiendo, porque lo conozco o se parece a...

Yo _____

Yo _____

Figura 13. Biografía (Mi manera de aprender).

2.5 ¿Quién puede beneficiarse de él?

El PEL puede ser utilizado por tres perfiles muy bien diferenciados: (a) Un aprendiz autodidacta interesado en el aprendizaje de una o varias lenguas distintas de su lengua materna; (b) Un aprendiz o estudiante de una lengua extranjera en cualquier tipo de enseñanza (formal o no formal), ya sea en etapa escolar-académica, universitaria o pos universitaria, o en cualquier actividad organizada que sirva de apoyo al modelo de enseñanza oficial/formal, y que tenga por objetivo potenciar y desarrollar las competencias intelectuales, artísticas y físicas del individuo; (c) Un aprendiz con docentes de varias lenguas en la escuela donde el objetivo no sea únicamente alcanzar un nivel demostrable mediante un sistema de evaluación basado en exámenes, sino mejorar las habilidades comunicativas de producción, recepción e interacción, tanto oral como escrita, además de reflexionar con sus compañeros y con el docente; (d) El docente, lingüista o experto inmerso en un sistema constante de enseñanza de lenguas que desea registrar su trabajo personal de investigación y puesta en práctica de las diferentes estrategias, métodos y recursos de aprendizaje que lleva a cabo en el aula con sus aprendices, así como las pruebas de ensayo y error, los objetivos conseguidos y todo el material utilizado durante el desarrollo de las sesiones.

2.6 Objetivos y fines del PEL

Aunque hemos venido hablando de los objetivos del PEL a lo largo de este estudio, tanto desde el punto de vista de los lingüistas más tradicionales como de aquellos que vieron la necesidad de cambio en la metodología de enseñanza de las lenguas, podemos decir que uno de los fines más latentes, y que cobra más peso a la hora de utilizar esta herramienta, es animar, motivar e incentivar a todos, independientemente del género, edad, habilidades o capacidad de aprendizaje, contexto y objetivos, a aprender más lenguas y continuar aprendiéndolas a lo largo de toda la vida (*lifelong-learning*).

Por otro lado, y partiendo de ese principio básico y fundamental como es el aprendizaje a lo largo de la vida, la página web del ‘Servicio Europeo para la Internacionalización de la Educación’, en su presentación del PEL, describe los siguientes objetivos que perfilaremos más detalladamente:

1. Facilitar la movilidad en Europa, mediante una descripción clara y reconocible internacionalmente de las competencias lingüísticas.
2. Favorecer el entendimiento y la tolerancia entre los ciudadanos de Europa mediante el conocimiento de otras lenguas y culturas.
3. Proteger y promover la diversidad lingüística y cultural, a través del desarrollo de la responsabilidad y la autonomía del aprendiz.
4. Promover el plurilingüismo por medio del aprendizaje de lenguas y culturas a lo largo de toda la vida.

De este modo, el MCERL y el PEL se han ido utilizado cada vez más en las distintas reformas educativas de diferentes países, incluida España (LOE, LOMCE, LOMLOE), así como en el desarrollo de los currículos de lenguas. También los organismos internacionales hacen uso de estos dos instrumentos o guías para establecer equivalencias en los certificados de conocimientos de lenguas y validar, siguiendo los indicadores y descriptores, las competencias lingüísticas.

2.7 El PEL en España

Siguiendo las recomendaciones del Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa, y coincidiendo con el Año Europeo de las Lenguas, en marzo de 2001 la Subdirección General de Programas Europeos encargó a un equipo de expertos en la enseñanza-aprendizaje de idiomas la elaboración y diseño de un Portfolio Europeo de las Lenguas para cuatro grupos de edades y niveles educativos distintos, pero no fue hasta febrero de 2003 cuando se presentaron los prototipos de estos cuatro modelos a técnicos del Área de lenguas, representantes de las Comunidades Autónomas. Finalmente, y después de un largo período de análisis, el 7 de noviembre de 2003 se validaron tres de los cuatro modelos presentados, es decir, el PEL para alumnos de 3 a 7 años, el PEL para alumnos de 8 a 12 años y el PEL para Enseñanza Secundaria, FP y Bachillerato, de 12-18 años.

A partir de 2004, y hasta la actualidad, se han llevado a cabo numerosos estudios piloto de experimentación con el PEL en las aulas de algunas Comunidades Autónomas de nuestro país. Además, en el curso escolar 2004-2005 el Ministerio de Educación y Ciencia facilitó la edición y traducción del PEL a distintas lenguas cooficiales como el

gallego, catalán, valenciano y euskera. Todos los Portfolios cuentan con una guía de apoyo al profesorado y el de Secundaria, además, con una exhaustiva Memoria de Experimentación en distintos contextos académicos. Durante este mismo curso se inició la formación del profesorado en el uso del PEL y la creación de una red de centros piloto, principalmente, colegios bilingües, centros con convenio de colaboración con el British Council y Programas Europeos (Sócrates, Leonardo...) y Escuelas Oficiales de Idiomas.

En el siguiente apartado, haremos referencia a algunos estudios y experimentaciones con el PEL en las aulas de nuestro país y comunidad.

2.7.1 El PEL en las aulas españolas y en Canarias

El Ministerio de Educación español, como ya comentamos previamente, promovió el desarrollo de una versión del PEL adaptada a las necesidades propias de un usuario general de lenguas y de determinadas Comunidades Autónomas con lenguas cooficiales de nuestro país. Para ello, realizó un proyecto piloto en varios centros de Cataluña, entre los años 2001 y 2003, coordinado por Daniel Cassany (Cassany et al., 2004), bajo la supervisión de Joaquín Giráldez Ceballos-Escalera. EL proyecto fue implementado por nueve docentes catalanes y profesores de diferentes lenguas seleccionados en función a una serie de criterios: experiencia docente, participación previa en proyectos de investigación sobre adquisición de segundas lenguas e interés en la implementación del PEL en las aulas para analizar y valorar todas las posibilidades que ofrecía. Este proyecto tiene una gran relevancia ya que sirvió como referencia para adaptar el documento a las características del contexto social y cultural de nuestro país.

Del mismo modo, debemos señalar otros estudios sobre el PEL llevados a cabo en otros sistemas de enseñanza lingüísticos españoles y aplicado a otros colectivos como ‘El Análisis del e-PEL Portfolio Europeo de las Lenguas Electrónico’ en la EOI de Alicante entre octubre de 2015 y marzo de 2016 por Mario Jesús Mira-Giménez o los ejemplos de experimentación del PEL con grupos formativos de español en los niveles de A1 y A2 realizados por María Jesús Llorente Puerta, más concretamente para colectivos de inmigrantes. Ambas experimentaciones, aplicadas en contextos totalmente dispares, sirven para verificar la necesidad de una adaptación del PEL a las características del

entorno, teniendo en cuenta factores como: diversidad cultural, nivel de partida, necesidades y objetivos de los aprendices. Es, sin duda, una forma de desarrollar conjuntamente nuevas estrategias y enfoques pedagógicos.

Así como ya advirtió Giménez (2017) en su estudio, no cabe duda que la era de la digitalización y la innovación tecnológica nos brindan un amplio abanico de posibilidades en esa búsqueda incesante por innovar y utilizar otros enfoques didácticos. Hemos pasado en menos de 5 años de la web 2.0 a la web 3.0 debido al avance tan abismal no solo en la aparición de nuevos dispositivos electrónicos, sino también de nuevas plataformas, redes y flujos de comunicación e información, lo que irremediamente nos lleva a asimilar nuevas estructuras de conocimiento que reemplazan lo conocido por nuevas conexiones, similares a las propiciadas por los eruditos de la informática e ingenieros electrónicos. Nuestra red neuronal por defecto funciona de la misma forma, activando y desactivando mecanismos. Esta pequeña reflexión neuro-tecnológica, nos sirve para concluir que el e-PEL o versión electrónica del Portfolio Europeo facilitaría en gran medida el aprendizaje de una lengua de forma paralela al uso de su hermano mayor, el PEL manual como también afirmó Giménez (2017) en su análisis del PEL digital.

La digitalización, además, complementa y acelera el proceso mediante el uso de plataformas de enseñanza/aprendizaje (cada vez más extendidas y profesionalizadas), inteligentes y personalizables por el propio usuario, lo que facilitaría la consecución de los objetivos principales y otros complementarios que, tanto el MCER como el PEL, pretenden conseguir mediante su aplicación en las aulas.

El e-PEL constituye una herramienta válida de auto-aprendizaje y apoyo más afectivo, si cabe, para desarrollar la competencia lingüística deseada a la vez que se propicia la participación activa y continua del estudiante a través de la selección y organización de contenidos. Por otro lado, es útil como plataforma de autoevaluación ya que ofrece la posibilidad de intervenir en trabajos colaborativos a través de materiales de formación y manuales de apoyo para educadores, en forma aplicaciones y plataformas digitales. Sería una herramienta o instrumento de soporte que dirigiría el proceso de aprendizaje a través del intercambio de material con otros docentes y expertos, la creación de recursos propios y la reflexión compartida de su puesta en práctica en el aula. Este procedimiento facilitaría la labor docente y suscitaría el interés del profesorado por el uso del PEL en las aulas, así

como el desarrollo común y colectivo de las habilidades lingüísticas, interculturales y digitales. Es lo que denominaríamos el “Porfolio del docente” o “PEL docente” diseñado y dirigido exclusivamente al profesor de lenguas extranjeras.

Volviendo al estudio llevado a cabo por Llorente Puerta (2012) entre los años 2009 y 2011 con el colectivo inmigrante en Asturias y que resulta muy relevante para nuestro trabajo, la autora destaca como objetivo primordial: motivar e incentivar al aprendiz a través del uso del PEL y su puesta en práctica en el aula, reconociendo sus esfuerzos por extender y diversificar sus habilidades lingüísticas a todos los niveles. (Llorente Puerta, 2012). En cuanto a la labor docente, la autora destaca y concluye algunos parámetros que nos interesaría destacar.

En primer lugar, el docente actúa como guía de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que requiere un compromiso y responsabilidad para con el educando. En segundo lugar, el alumno debe ser creador e involucrarse en la preparación de contenidos, además de experimentar con distintos recursos y materiales y autoevaluarse, lo que nos haría ir en la senda de crear individuos cada vez más autónomos y responsables. En tercer lugar, el educador debe impulsar y hacer uso de distintos mecanismos de evaluación, así como generar consciencia en el alumnado de la utilidad y lo significativo del aprendizaje a través de la contextualización de este. En cuarto lugar, el PEL debe formar parte de las actividades del aula. Finalmente, el PEL debe proporcionar en forma de listas o tablas, de manera detallada, estructurada, simple y concisa, los descriptores específicos, así como establecer los objetivos de entrada y una evaluación de resultados donde el fin último no sea complicar la labor docente, sino facilitarla. (Llorente Puerta, 2012, pp.515-516).

Para cumplir con estos y otros objetivos, es necesario una formación exhaustiva del PEL en las aulas, así como aceptar el compromiso de utilizarlo e intentar cumplir con la mayoría de sus requisitos. Pero, además, sería ideal el apoyo administrativo e institucional, así como la colaboración de expertos asesores, profesionales de Recursos Humanos, orientadores académicos y laborales que ayudarían en esta ardua tarea que no puede recaer única y exclusivamente sobre la figura del profesor en el aula. Sin duda, no se podrían obtener resultados óptimos sin el apoyo y el esfuerzo de cada parte implicada, comenzando por los técnicos digitales (informáticos e ingenieros creadores de una plataforma flexible y de registro de trabajo), empleadores (que se encarguen de la elaboración de material), orientadores psicoeducativos (que sirvan de apoyo a la labor

docente analizando el origen, diversidad y necesidades educativas en las aulas) y un equipo de recursos humanos (que dirija el proceso de inserción educativa incidiendo en el componente no solo social sino emocional de los estudiantes en ciertas etapas).

Debe ser un trabajo colectivo en el que el profesor o docente se vea totalmente respaldado, apoyado y motivado, lo que le permitiría enfrentarse a su labor diaria desde la seguridad. Sin embargo, para conseguir este gran y amplio objetivo compuesto por muchos pilares, habría que cambiar el foco y la estrategia educativa, así como entrenar desde dentro a todos los implicados y responsables sobre los que recae su correcta aplicación.

Finalmente, cabe destacar uno de los últimos estudios llevado a cabo en 2017 por una exalumna del Master en Formación de Profesorado de la Universidad de La Laguna, Érica Luis Fariña, bajo el título ‘Los Currículos Autonómicos en los Manuales al Uso: El Portfolio Europeo para las Lenguas’ y que nos permite acercarnos a una visión más cercana y reciente del tema que nos concierne en nuestra propia comunidad, observar si se han producido cambios o avances considerables y ayudarnos a efectuar una propuesta de mejora más efectiva y adaptada al momento actual.

De las conclusiones más importantes de su estudio se encuentra la confirmación de que durante el curso 2016-2017 no se estaba haciendo uso del PEL en el aula de lenguas, a lo que la autora atribuye dos motivos principales: por desconocimiento del PEL o falta de tiempo del profesorado. En cuanto a los manuales que analiza durante la investigación, Fariña (2017) establece que:

Solamente uno de tres contiene una adaptación del PEL siguiendo la estructura original del mismo (pasaporte, biografía y dossier); otro de ellos tiene algunas actividades que se pueden relacionar con PEL y con lo que PEL representa. Mientras que hay otros elementos del currículo que están claramente presentes, el PEL ha sido dejado de lado en la mayoría de los casos. (Fariña, 2017).

Sus conclusiones desvelan, como ya intuíamos, que hace cuatro años aún el PEL no se aplicaba con total efectividad en el contexto de las aulas y centros de secundaria en Canarias o por lo menos, se conocía, pero aún quedaba relegado a un plano totalmente ajeno o distante a nuestra forma de actuar y enseñar una lengua. Ante este panorama, la

autora del estudio indicaba que aún quedaba bastante por trabajar para que el PEL fuera realmente implementado tal como se recomienda desde la Unión Europea. Asimismo, reconocía que “los docentes debían aprender a manejar esta herramienta como un medio más para trabajar dentro y fuera del aula”. Cuatro años después, seguimos en una situación similar, pero con algunos indicios que señalan a una pequeña mejora en este objetivo de conocimiento y aplicación del PEL y que queremos seguir promoviendo con este y otros proyectos o propuestas de mejora.

2.7.2 Otros estudios, Cassany

Para abordar el apartado de metodología de este trabajo, resulta necesario aludir al estudio de Cassany et al., (2004) y analizar algunas de las opiniones generales obtenidas durante el proceso de experimentación del PEL, poniendo especial énfasis en las perspectivas del docente que lo aplica en el aula.

OBSERVACIONES GENERALES	OBSERVACIONES INDIVIDUALES
<p>Sobre su naturaleza</p> <ul style="list-style-type: none"> • su naturaleza apela esencialmente a las enseñanzas transversales; • apela innegablemente a la interculturalidad y el multilingüismo; • un buen uso del PEL presupone por tanto 'buen trato' y 'mimo' de ambas cuestiones, transversalidad de la lengua y multiculturalidad, por parte del profesorado, el alumnado y el centro; • una figura de <i>Tutoría lingüística</i> de centro podría ser muy útil <p>Sobre su composición</p> <ul style="list-style-type: none"> • El <i>Pasaporte</i> tiene demasiado detalle. Destacan en este sentido los descriptores, y sobre todo el segundo bloque. • La <i>Biografía</i> contiene partes excelentes. <p>Destacan: <i>My way of learning</i>. <i>El abanico lingüístico</i>, pero también contiene partes que son pesadas. El <i>Dossier</i> engaña pues parece simple de componer, pero no lo es, hay que establecer criterios.</p> <p>Sobre su implementación y los requisitos que ha de cumplir</p> <ul style="list-style-type: none"> • requiere profesorado formado para su uso; 	<p>E. G. (Portafolio francés 2ª lengua extranjera y en catalán: 16 alumnos)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Implementación: Dudas respecto a si se ha sabido transmitir bien el sentido del PEL, y si se ha llevado a cabo la experimentación de manera correcta, positiva, eficaz (!). El PEL es indudablemente interesante. • Percepciones del alumnado: -Después de la experimentación con el PEL, el alumnado aún no había entendido para qué servía. -El alumnado parecía más tolerante antes de la experimentación que después. • Apoyo en el centro: El centro no ha apoyado la iniciativa, ni desde la dirección ni en el Departamento. <p>P. R. y A. M. (Portafolio inglés y español: 3º ESO)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Implementación Ha sido una experiencia excelente. Parece muy beneficioso trabajar en la tutoría, y además en alguna ocasión en el aula de inglés y español. Los descriptores se hacían en el aula. Parece que la tendencia general del alumnado es supervalorarse y al trabajar los descriptores se dan

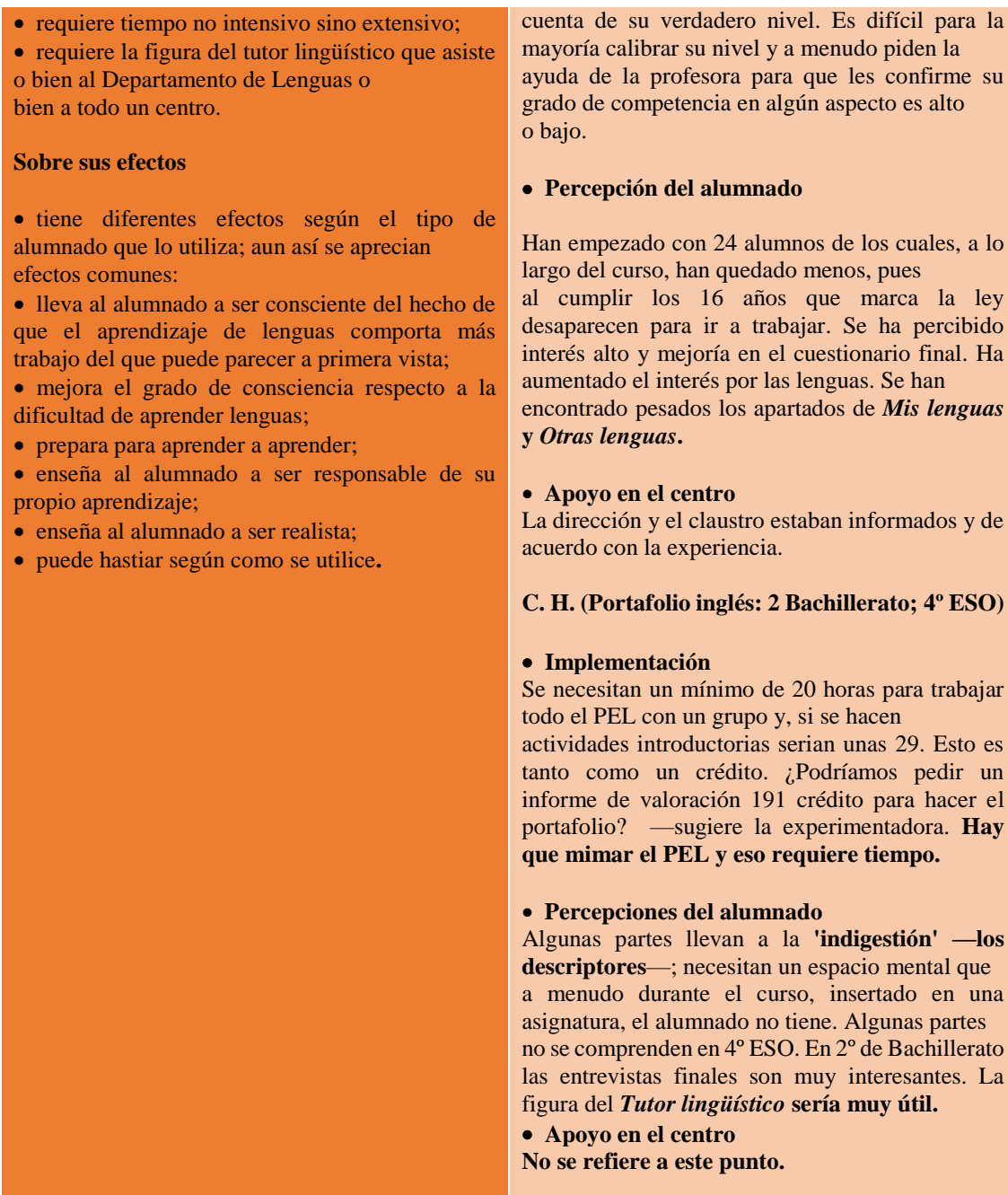


Figura 16. Opiniones generales e individuales obtenidas durante el proceso de experimentación del PEL de Cassany desde la perspectiva docente.

En términos generales, el estudio de Cassany arroja una serie de datos muy interesantes en la primera experimentación con el PEL, tanto desde el punto de vista del educando como del docente y los coordinadores del proyecto que se reunieron para debatir todos los pormenores y dudas una vez terminada la fase de experimentación. Las conclusiones de Cassany (2004) desde el punto de vista docente, y que se repiten en informes anteriores, son las siguientes:

- Muchos docentes valoran el interés didáctico y la ambición del proyecto, al mismo tiempo que destacan las dificultades naturales que significa desarrollarlo en los centros.
- Los docentes manifestaron el interés intrínseco del proyecto portfolio, además de las posibilidades que aporta para poder desarrollar buenas actitudes y habilidades hacia el plurilingüismo y otras competencias.
- Las circunstancias sociopolíticas y culturales que vive la educación, especialmente la secundaria, seguramente no constituyen el entorno más favorable para plantear la introducción del portfolio.
- No cabe duda de la necesidad de la figura del ‘tutor lingüístico’, aunque también se presentan, de modo claro, las dificultades habituales de tener que coordinar personas de ámbitos diferentes.
- El apoyo pedagógico, administrativo y económico de las administraciones parece imprescindible.
- Dos profesores valoran como positivo el énfasis del proyecto general en la dimensión formativa del portfolio, en vez de la sumativa más enfocada a la obtención de un resultado numérico o cuantitativo.
- También se sugiere la necesidad de incluir registros de audio y vídeo de las producciones orales, para revalorizar la lengua hablada.
- Dos docentes valoran también positivamente la inclusión en el portfolio de todos los idiomas del estado, además de las lenguas extranjeras europeas.
- La idea de usar el portfolio como un instrumento para avanzar desde la educación en la construcción de una comunidad plurilingüe merece buenas opiniones.
- El hecho de que el portfolio de secundaria abarque desde los 12 a los 18 años, ESO y Bachillerato incluidos, plantea diversas reflexiones. Por una parte, parece claro que el tratamiento didáctico con alumnos de niveles tan diferentes debe ser también distinto y adaptado a cada caso.
- También se insiste en el propósito de elaborar un portfolio que sea muy manejable y duradero. (Cassany, 2004, pp. 198-203)

2.7.3 El Porfolio y los elementos del Currículo de Primera Lengua Extranjera

Como ya conocemos, muchos de los elementos del PEL pueden encontrarse también en el Currículo de Primera Lengua Extranjera³, principalmente cuando nos referimos a las competencias de cada etapa. Es por ello que se aconseja el uso del PEL en el aula, pues se considera una forma efectiva, dinámica y amena de trabajarlas conjuntamente. Entre las competencias clave que se proponen en el currículo, y a modo de recapitulación, cabe destacar:

1. La competencia lingüística, donde no solo se trabaja la adquisición de destrezas y habilidades comunicativas en la lengua meta, sino que, además, se potencia la función metalingüística-reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje, estrategias empleadas, su utilidad y significado. A través del PEL, podemos plasmar estos aspectos más abstractos de una lengua, es decir todas las formas de articulación oral o escrita que utilizamos para expresar ideas, pensamientos o sentimientos, también mediante el lenguaje corporal. Esto podría llevarse a cabo a través de dinámicas o actividades donde desarrollemos las competencias oral y escrita a modo de reflexión sobre el aprendizaje, en la parte de “Mi manera de aprender” o incluso llevando a cabo actividades donde el sujeto participe de forma oral expresando opiniones, sentimientos y emociones que luego pueda plasmar en el Dossier. La expresión corporal sería otro factor clave a nivel lingüístico y comunicativo.
2. La competencia de Aprender a aprender, que tiene lugar durante todo el proceso de aprendizaje desde que el estudiante comienza a utilizar las distintas estrategias o recursos para la adquisición y mejora de ciertas habilidades, su reflexión y análisis sobre los métodos empleados y la autoevaluación. Esto le permitirá utilizar el mismo procedimiento en otros contextos donde deba activar los mecanismos de adaptación y adquisición de nuevas estructuras de conocimiento,

3

https://www.gobiernodecanarias.org/cmsweb/export/sites/educacion/web/_galerias/descargas/bachillerato/curriculo/nuevo_curriculo/nuevas_julio_2015/troncales/32_primera_lengua_extranjera__v_14_enero.pdf

incluso extrapolando las estrategias empleadas en la adquisición de un idioma para aprender otros.

3. Las competencias sociales y cívicas hacen referencia al respeto por la diversidad en el aula, la aceptación de la existencia de otras culturas y perfiles sociales de distintos orígenes, la creación de individuos y ciudadanos socialmente comprometidos y tolerantes que actúen bajo los principios de la colaboración, la cooperación, el compromiso y el respeto. A través del PEL, se puede trabajar en la aceptación de distintos perfiles idiomáticos, así como en el respeto por otras culturas o lenguas minoritarias, la disparidad de perfiles estudiantiles, habilidades y la capacidad de desarrollar normas comunes de convivencia y trabajo.
4. La competencia digital, también promovida por el currículo, se podría fomentar mediante la utilización del e-PEL, o PEL en su versión electrónica, haciendo partícipes a los propios estudiantes de la elaboración de su propio contenido digital y promoviendo el uso de forma crítica, creativa y segura de todos los recursos que nos ofrece la web 3.0 y las TICs (plataformas, blogging, chats, redes sociales, comunidades educativas online, plataformas de meeting digital y mensajería instantánea).
5. La competencia en la conciencia y expresiones culturales. Es claramente viable y potenciadora a través del uso del PEL, pues estaríamos fomentando el respeto por nuevas expresiones artísticas, el plurilingüismo y la interculturalidad si damos lugar, como docentes, a trabajar sobre las distintas realidades culturales que conviven en el aula y fuera de ella, eliminando estereotipos relacionados con otros tipos de acento, tradiciones, festividades, gastronomía, estilos de vida, costumbres o hábitos. Debemos fomentar y dar lugar en clase a trabajar con dinámicas que incluyan, en gran medida, la cultura de otros lugares donde se emplee la lengua meta.
6. La competencia en sentido de iniciativa y espíritu emprendedor. Se trabaja a la hora de desarrollar en los estudiantes la capacidad de ser cada vez más autónomos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y es extrapolable a cualquier ámbito de la vida del estudiante. Mediante el uso del PEL, podemos promover esa autonomía,

pues el alumno no solo trabaja de forma independiente en el documento o dossier, sino que además reflexiona sobre su avance en el proceso, se autoevalúa y analiza lo que le ha sido útil en cuanto a recursos, estrategias y metodologías aplicables luego a otros contextos formativos y en su vida cotidiana.

7. Finalmente, la competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología podrían también ser promovidas a través del PEL, siempre y cuando se aplique en colaboración con otras disciplinas, departamentos o áreas en proyectos colaborativos que, además, luego puedan incluirse en el Dossier de actividades del PEL (aprendizaje interdisciplinar).

Después de haber hecho un repaso por las competencias clave, debemos destacar también algunos de los principios que establece el currículo de lengua extranjera para secundaria y bachillerato:

- El aprendizaje de las lenguas debe tener un ‘enfoque comunicativo’, objetivo que se podría conseguir a través del PEL y el e-PEL, a través del análisis de las situaciones y contextos en los que el alumno emplea la lengua/s meta.
- El estudiante debe aprender a ‘autoevaluarse’, a aceptar el error como parte del proceso de crecimiento y evolución personal y/o académica. El PEL es una vía efectiva para ayudar al aprendiz en este proceso de autoevaluación, pues se le pide al alumno que reflexione sobre cómo aprende, qué ha aprendido o qué le ayudó a aprender, qué sabe hacer con sus lenguas, dónde las ha adquirido o cómo las practica.
- El aprendizaje de una lengua, además, debe promover el uso de ‘estrategias socioafectivas, como la cooperación y el entendimiento de culturas’. El PEL puede ser el instrumento perfecto para crear situaciones de aprendizaje cuya meta sea el desarrollo social y emocional del aprendiz (expresión de las emociones o la interacción social en contextos de la vida cotidiana). También puede ayudarnos en la tarea de promover actividades o dinámicas que requieran el contacto con personas de otros países (entrevistas a turistas, elaboración de actividades o proyectos de inmersión cultural para personas que hablen diferentes lenguas) o

incluso proyectos educativos enfocados al sector inmigrante en Canarias, por ejemplo.

- El currículo también destaca ‘el aprendizaje integrado’ de contenidos de materias no lingüísticas en lengua extranjera -preferentemente inglés- (proyecto AICLE), que ya incorporan muchos centros educativos en la actualidad, con el que se pretende dar un enfoque interdisciplinar, a través de situaciones de aprendizaje guiadas y supervisadas por varios departamentos, favoreciendo los objetivos globales de cada etapa. En este sentido, el PEL podría contribuir perfectamente en el desarrollo conjunto de todas sus partes: Pasaporte (experiencias lingüísticas y culturales); Biografía (donde el alumno reflexiona sobre sus propias experiencias y las despliega, utilizando la expresión escrita para hablar de sus sensaciones, preferencias, utilidad del aprendizaje interdisciplinar) y Dossier (exposición de los diferentes proyectos y actividades elaborados con los distintos departamentos implicados).
- Finalmente, el currículo alude a la importancia de desarrollar ‘estrategias cognitivas y memorísticas’ que ayuden al aprendiz en la búsqueda de significados, a relacionar estructuras de conocimiento previo con nuevos esquemas, enfoques o formas de enfrentar la realidad y resolver los conflictos de la vida cotidiana, que podrían ir recogidos en la parte de la Biografía dedicada a la sección ‘Mi manera de aprender’.

Aparte de todos los principios y competencias que aparecen en el Currículo de Primera Lengua Extranjera, tenemos que hacer referencia a los contenidos. Estos parten de las propuestas establecidas por el MCER y se dividen en 5 bloques de aprendizaje. Los cuatro primeros están relacionados con habilidades o destrezas (comprensión, producción e interacción de textos orales y escritos) y un quinto bloque de contenido que se refiere a aspectos socioculturales y sociolingüísticos de la lengua.

Teniendo en cuenta esta división de contenidos, es indudable que el PEL es la herramienta idónea para su implementación. Pero, ¿cómo podría contribuir el PEL al desarrollo de los contenidos y destrezas del currículo? Haremos un breve resumen:

- Desarrollando estrategias a través del uso de la Biografía, donde el alumno reflexione sobre estos aspectos: cómo hablo otras lenguas, dónde las uso, cómo me comunico, que recursos utilizo, qué me facilita ese aprendizaje, etc.
- Estableciendo metas y objetivos a alcanzar según los descriptores de niveles y con la ayuda de su guía (el profesor).
- Enseñando al aprendiz a cómo autoevaluarse una vez terminado cada bloque de aprendizaje.
- Volcando los contenidos relacionados con aspectos socioculturales en el Dossier. Aquí el estudiante despliega todas las actividades, dinámicas y materiales empleados durante la situación de aprendizaje y puede trabajar numerosos aspectos que amplifiquen esa curiosidad cultural, lingüística y social.
- Cuidando la autonomía y el aspecto emocional del aprendiz teniendo el enfoque principal en el alumno como “sujeto de aprendizaje”.
- Contribuyendo a animar al aprendiz a utilizar y crear sus propios recursos y contenidos.
- Fomentando el interés del alumno por adquirir conocimientos, mejorar en ciertas destrezas, establecer metas o retos a corto-medio plazo y ser capaz de autoevaluarse.
- Utilizando el PEL en la lengua oficial, pues la comunicación debe ser, según el currículo, en la lengua meta.
- Usando el PEL como vehículo de acción y puesta en marcha en la creación de entornos de aprendizaje apropiados y motivadores para el estudiante que den lugar a las condiciones idóneas para el aprendizaje, ya sea dentro o fuera del aula, en ambientes cercanos a la naturaleza o donde el colectivo considere.
- El PEL como herramienta de reflexión sobre el propio aprendizaje (función metacognitiva del aprendizaje) a través de su estructura y aplicación.

A pesar del recorrido del PEL, existe poco o escaso material acerca de la aplicación del PEL en las aulas canarias en la actualidad. Este hecho es sorprendente si consideramos el año de introducción y presentación del PEL en España (2003) y sus primeras experimentaciones (2004/2005). Es por ello que, desde la experiencia y observación directa propias de los últimos años en educación, y en relación con el tema que nos atañe, el enfoque de este trabajo se centra en la figura del docente, su grado de conocimiento y aplicabilidad del PEL en las aulas, así como la viabilidad de llevar a cabo una propuesta

de mejora del PEL adaptado a la realidad actual del contexto canario de enseñanza de las lenguas, a través de una formación rigurosa del profesorado.

2.7.4 La formación de profesorado

Antes de proceder al análisis de datos y hablar de la metodología y fuentes empleadas, debemos hacer referencia a otros documentos y proyectos sobre formación de profesorado. Araceli Estebaranz (2012) en su trabajo ‘Formación del Profesorado de Educación Secundaria’ realiza un breve análisis sobre la necesidad de una formación inicial y continua del profesorado de secundaria que resulta interesante como punto de partida y fuente fidedigna para nuestro posterior balance.

En el primer apartado de este trabajo, ‘Formamos para nuevos escenarios educativos’, la autora resalta la idea de la necesidad de adaptarse a las nuevas demandas educativas, principalmente por los siguientes factores:

1. Los datos de abandono escolar en secundaria que suponen más del 45%.
2. La mejora de unos sistemas en comparación a otros va directamente ligado a la mejora de calidad del profesorado.
3. Los resultados educativos en otros países arrojan un éxito rotundo incluso con una escolaridad más tardía o con menos horas de docencia (caso de Finlandia).
4. El efecto de calidad del profesor (*low/high performing*) según estudios como el NAEP (National Assessment Educational Progress, 2003) que muestra la influencia directa en el rendimiento del alumno fluctuando en su desempeño.
5. El fracaso escolar tiende a ser acumulativo, no solo en secundaria. (Estebaranz, 2012)

Estebaranz (2012) reflexiona sobre cómo convertir un sistema educativo de bajo desempeño en uno bueno o excelente y destaca que todo sistema necesita “estabilidad”, pero, ¿cómo conseguir la estabilidad del sistema? En primer lugar, eliminando lo que denomina “vaivenes políticos” y, en segundo lugar, “reduciendo la desigualdad entre las aulas y escuelas o centros educativos”. Es decir, se trata de conseguir un punto común de partida y un objetivo claro al que vayan enfocadas todas las acciones y direcciones.

El estudio también establece un repaso por la historia de la regulación de la formación en España, en su intento de mirar hacia el propio sistema y analizar nuestros errores. Aquí se sumerge en una comparación sobre los inicios de la formación de profesorado, con el Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) en 1963; el Plan de 1971 con 300 horas de formación pedagógica a través de un curso intensivo, el Curso de Cualificación Pedagógica (CCP) de 1982 y la LOGSE, en 1990, que exige ser Diplomado, Ingeniero Técnico o arquitecto Técnico, pero no necesariamente el título de cualificación pedagógica.

Ya en 1995, el Decreto Ley 1962/1995 exige a los profesores estar en posesión de un título profesional de especialización didáctica, proponiendo un año de formación con prácticas docentes. Se establece por primera vez la posibilidad de una formación regida por las Facultades, donde otras áreas y departamentos podían tener acto de presencia. Se presenta, por lo tanto, un nuevo plan de formación, pero un cambio de Gobierno repentino deja sin efectos esta regulación aprobada por el Real Decreto Ley 118/2004. EL CAP y los ICE's continúan vigentes.

Con la ORDEN ECI (/3858/2007) se establecen los requisitos para la verificación de títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión docente en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, en el marco de las directrices de la UE para la educación del siglo XXI, con los siguientes principios:

- Integrar la teoría y la práctica pedagógica en los programas de formación.
- Aprender a enseñar de forma coherente con una formación orientada hacia los procesos de aprendizaje de sus estudiantes.
- Fomentar la formación individualizada como grupal, el aprendizaje situado personal, pero mediado social y culturalmente.
- Orientar la formación a la adquisición de competencias profesionales.

Es esta orden la que regula el título de Máster de formación de Profesorado para Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Escuela Oficial de Idiomas que ya conocemos y se viene aplicando desde el año 2009.

De este estudio, la autora concluye la importancia de no quedarse inamovible ante los problemas de ineficacia del sistema (reflejados en el bajo rendimiento del alumnado y profesorado); optar por una mayor profesionalización de la formación docente tomándose en serio la selección de profesorado; establecer un sistema político, teórico y práctico adecuado poniendo el foco en esos países cuyo sistema, según el Informe Kinsey, arroja datos favorecedores de mejora educativa; mejorar las condiciones de trabajo de los profesores (horas lectivas, retribución, feedback, reconocimiento), así como crear alternativas laborales o profesionales para los que llevan muchos años en el sistema y experimentan el ‘síndrome de burnout’ o del ‘docente quemado’.

Del mismo modo, Miguel A. Santos Rego y Mar Lorenzo Moledo (2015), en su monografía ‘La Formación del Profesorado de Educación Secundaria: Pensando en la reconstrucción del proyecto universitario’, hacen alusión a la necesidad imperiosa de reconstruir el proyecto universitario, empezando por el profesorado y la forma de gestionar el aprendizaje. “Con los años se ha fraguado una sociedad que ha dejado de confiar en el propio sistema educativo, las leyes que lo soportan y las supuestas propuestas de mejora” (Santos Rego y Lorenzo Moledo, 2015).

En nuestro país, el sistema de acceso y oposición ha llevado a que, en los últimos 10 años, se incorporen miles de docentes al sistema educativo, por lo que ambos autores defienden que es hora de “repensar la preparación de docentes desde las Universidades”, con el objetivo de recuperar el prestigio perdido en el sistema de enseñanza español e ir en busca de la mejora educativa integral, donde se ponga de manifiesto la buena praxis de los docentes incitando a: **(a)** Promover una formación de calidad que reúna nuevas ideas, estrategias y experiencias; **(b)** Reforzar el papel de la universidad en la formación de profesores y, desde nuestra perspectiva, la colaboración con otros sistemas e instituciones públicas y privadas que apoyen la formación didáctica, experiencial y profesionalizadora; **(c)** Apostar por dejar atrás lo conocido y hecho hasta la fecha para adentrarse en un nuevo mundo lleno de posibilidades. **(d)** Intentar empatizar con el alumno y comprender el significado de la experiencia en términos de aprendizaje.

Asimismo, es interesante conocer la perspectiva que refleja Juan Escudero Muñoz (2009) en su trabajo titulado, ‘La formación del profesorado de Educación Secundaria: contenidos y aprendizajes docentes’ y su versión anglosajona, ‘*Secondary Education*

Teacher Training: teaching content and teacher's learning. (septiembre-diciembre 2009, pp. 79-103]

El autor analiza la formación del profesorado desde un punto de vista ético de la profesión docente. Por un lado, afirma que el objetivo de crear una mejor educación para todo el alumnado y reducir sensiblemente la exclusión de un buen número de estudiantes “no es una responsabilidad exclusiva de los centros y el profesorado, sino que es preciso reclamar, al mismo tiempo, un concierto de corresponsabilidades sociales, políticas, comunitarias y familiares” (Escudero, 2009). Además, defiende que la formación de profesorado es solo el principio del cambio a una mejora integral del sistema educativo, pero son necesarias otras muchas herramientas de apoyo.

En segundo lugar, Escudero hace referencia al ‘marco ético de la actividad docente’ y la importancia que tiene el sentido del compromiso y la responsabilidad de la profesión. La formación, por lo tanto, tiene el cometido central de equipar a todo el profesorado de un conjunto de valores, creencias y compromisos, concepciones, capacidades y prácticas que les permitan justificar, de la mejor forma posible, el ejercicio de la enseñanza, dar cuenta de los aprendizajes logrados con los estudiantes y adoptar decisiones razonables para la mejora continuada de tal empeño.

Una vez comprendida la importancia de la aplicación de PEL en el aula y haber hecho un recorrido por los estudios más relevantes y experimentaciones con el PEL en las aulas españolas, haber analizado el grado de aplicación del PEL en Canarias hasta el momento, haber repasado los objetivos y competencias que promueve el currículo y de qué manera el PEL es favorable en su consecución, así como haber estudiado las necesidades ya detectadas con anterioridad por otros autores en cuanto a formación de profesorado, nos disponemos en las siguientes páginas a explicar los motivos por los que se realizan las encuestas a los docentes de lenguas extranjeras de la Comunidad Canaria, describir la muestra, tipo de metodología empleada y analizar detalladamente algunas de las respuestas más destacadas.

III. METODOLOGÍA

Este estudio analiza, desde el punto de vista del docente, el grado de conocimiento y aplicabilidad del PEL en las aulas, así como la viabilidad de llevar a cabo una formación dirigida al profesorado de secundaria sobre el Portfolio Europeo para las Lenguas y cómo aplicarlo en el aula de forma simple, efectiva, adaptativa y que no suponga una carga lectiva y de tiempo extra. Con ello se pretende conseguir, al menos, 5 de los objetivos que promueve el currículo de primera Lengua Extranjera, el MCERL y el PEL, con respecto al aprendiz: (a) Incentivar, motivar al aprendiz en el aprendizaje de lenguas a lo largo de la vida; (b) Enseñar a aprender (educador) para conseguir que el aprendiz desarrolle apropiadamente la competencia de aprender a aprender, utilizando como herramienta el PEL, lo que directamente resultaría en individuos más autónomos; (c) Aplicar las estrategias adecuadas para lograr un aprendizaje significativo, experiencial y vivencial; (d) Enseñar al alumno a autoevaluarse a través del uso del PEL; (e) Promover el uso de estrategias socio-afectivas, la cooperación y el entendimiento entre culturas

Como ya hemos aclarado en varias ocasiones a lo largo de todo el estudio, nuestro principal foco de actuación es la figura del docente. De este modo, se pretende no solo dar solución a una serie de necesidades aún no cubiertas en nuestra profesión sino, además, promover el uso del PEL para conseguir esos objetivos comunes en la enseñanza de las lenguas respetando la bilateralidad (profesor-alumno/alumno-docente). De este modo, hemos procedido a pasar una encuesta online a docentes de lengua extranjera (inglés y francés principalmente) en el contexto educativo canario para alumnos de secundaria y bachillerato y conocer, de este modo, el grado de conocimiento y aplicabilidad del PEL en la actualidad, así como su voluntad de implicarse en una futura formación de profesorado sobre esta herramienta y sus beneficios.

3.1 Instrumentos para la recogida de datos

Para llevar a cabo el estudio, y a continuación la propuesta de mejora, se realizó un cuestionario (ANEXO 1) que se distribuye a 25 profesores de lengua extranjera, repartidos entre 19 docentes que ejercen su labor en centros de enseñanza pública y 6 en centros de enseñanza privada, durante el mes de abril de 2021. Aunque la muestra no es

alta, resultó apta para tener una idea aproximada del uso del PEL en el contexto canario actual, su grado de aplicabilidad y la disposición de los docentes a realizar una formación sobre su implementación en las aulas, a corto o medio plazo.

El cuestionario fue enfocado al conocimiento del profesorado acerca de los descriptores principales del PEL y su aplicación en el aula, tanto en el momento presente como de cara al futuro docente dedicado a la enseñanza de las lenguas. El objetivo principal ha sido siempre fomentar su integración en la enseñanza de idiomas en combinación con otras metodologías y situaciones de aprendizaje. Los descriptores en los que hemos basado el cuestionario son principalmente: (a) Incidir en un mayor desarrollo comunicativo de la lengua o competencia lingüística basada en la comunicación; (b) Considerar el Portfolio Europeo como herramienta de autoevaluación; (c) Promover la competencia de ‘aprender a aprender’ y su importancia; (d) Impulsar ‘el aprendizaje a lo largo de la vida’ (*lifelong learning*) y el desarrollo autónomo del individuo; (e) Lograr el ‘aprendizaje significativo y experiencial en el aula’ como elemento integrador en combinación con otras metodologías.

Durante el procedimiento, se ha utilizado el programa *Google Drive* para la elaboración de las encuestas y así poder obtener un *feedback* inmediato de datos cuantificables, además de la posibilidad de extraer los gráficos que directamente te proporciona la nube a medida que los participantes responden. Es una herramienta muy útil y llena de ventajas a la hora de realizar un análisis comparativo y extraer resultados, además de tener la opción de distribuir los distintos cuestionarios a través de correo electrónico, el propio dispositivo móvil, plataformas de mensajería instantánea y otras aplicaciones conectadas a la nube. Asimismo, programas como Microsoft Word, Excel, Paint 3D o PowerPoint han servido como instrumentos secundarios a la hora de establecer y adaptar los formatos de los gráficos, tener una mejor disposición y organización de los datos obtenidos, así como darle una visión más atractiva y uniforme al estudio para su posterior defensa oral.

3.2 Descripción de la muestra

La muestra está constituida por veinticinco 25 profesores/as, de los cuales 52% eran hombres (13 profesores) y 48% mujeres (un total de 12 profesoras). La diferencia estadística entre ambos sexos es mínima, lo que puede deberse a una mayor equidad en

el número de docentes dedicados al campo lingüístico o de la enseñanza de las lenguas que ejercen en la actualidad en Canarias. En lo que respecta a la edad, la muestra se distribuye en tres grupos bien diferenciados: el 24% se sitúa por encima de los 50 años, un 28% entre 40 y 50 años y un 48% entre los 30 y los 40.

Los cuestionarios fueron distribuidos a lo largo del mes de abril y mayo del 2021, principalmente a profesores de enseñanza secundaria obligatoria y bachillerato de institutos públicos de la isla de Tenerife, entre ellos, el IES Manuel González Pérez e IES Villalba Herbás, centros concertados como el Colegio La Milagrosa y Los Salesianos en La Orotava; IES Los Realejos también en la zona norte de Tenerife y finalmente, IES Benito Pérez Armas y el IES Los Gladiolos en la zona metropolitana. Las zonas elegidas no siguieron ningún tipo de preferencia, sino que la elección fue totalmente aleatoria y por motivos principalmente propiciados por cercanía a mi zona de residencia, por conocer el funcionamiento de algunos de estos centros debido a razones de estudio o trabajo, por el trato directo o indirecto de algunos compañeros docentes que trabajan actualmente en estos institutos o a través de alumnos y exalumnos que me facilitaron la labor de hacer llegar los cuestionarios a sus respectivos profesores de primera y segundas lenguas.

También cabe señalar que la situación a la que nos hemos enfrentado en este pasado curso 2020/2021 ha sido bastante excepcional, después de la irrupción del SARS o COVID-19 en marzo de 2020 y cuya propagación dio lugar, como todos conocemos, a la implantación del estado de alarma que permaneció en nuestras vidas hasta el 9 de mayo de 2021. Al mismo tiempo, las fases restrictivas asumidas e impuestas por el Gobierno Central obligaron a tomar nuevas medidas para el inicio del curso escolar que se iban modificando a medida que subíamos o bajábamos de nivel en cada Comunidad. Estas medidas (uso de mascarillas en el centro de estudio, grupos burbuja, ampliación de personal y horarios, grupos de refuerzo, división del colectivo estudiantil, reuniones por videoconferencia, respetar distancia dentro y fuera del aula, entre otras) nos hacía suponer que podríamos tener dificultades a la hora de recibir una respuesta positiva por parte del cuerpo docente en relación a los cuestionarios, principalmente por el período que todos estábamos experimentando y por la densidad de trabajo que cada profesor asume en esta temporada del año.

Entre las limitaciones previstas cabe destacar: (a) Conseguir un número insignificante de encuestas respondidas en el momento de la colección de datos; (b) La falta de aplicación del PEL en las clases durante el período de observación directa; (c) La escasa motivación o interés por parte de los profesores de primera lengua extranjera de involucrarse en una formación sobre el manejo y utilidad PEL como ‘herramientas integradora’.

Finalmente, y a pesar de todo el panorama presentado previamente, pudimos obtener una respuesta bastante positiva e inmediata a través de los 25 cuestionarios que distribuimos a través de la plataforma Google Drive y cuyos resultados presentamos a continuación:

3.3 Resultados obtenidos y discusión

A la primera pregunta, figura 1 *¿consideras importante que los alumnos evalúen su propio proceso de aprendizaje?*, la mayoría de los docentes encuestados (94,7%) han respondido afirmativamente, excepto en un escaso 5,3% de los encuestados que considera que es importante pero no necesario, por lo que podemos considerar como un objetivo común en la docencia de las lenguas el conseguir que nuestro colectivo aprenda a evaluar su propio proceso de aprendizaje.



Gráfico 1: gráfico con porcentaje de docentes que cree importante que los alumnos evalúen su propio proceso de aprendizaje.

En la siguiente pregunta: *“Si respondiste ‘SI’, ‘NO’ o “es importante, pero no necesario” en la pregunta anterior, explica brevemente por qué”*, podemos aclarar mejor la razón que dan los docentes a la hora de considerar como un factor relevante que el alumno evalúe o no su proceso de aprendizaje. Del 94,7% del profesorado que opina que ‘sí’ es importante lo hace argumentando que es una de las mejores formas que tiene el estudiante para desarrollar un pensamiento crítico, mejorar el aprendizaje venidero e identificar sus fortalezas y debilidades a nivel individual y colectivo, además de saber en todo momento cómo va su rendimiento y adquiera conciencia de sus avances y

limitaciones. Otros nombran la palabra ‘motivación’, pues consideran que conocer sus resultados e implicarse en el proceso puede incentivarlos más con sus estudios y su labor profesional en el futuro.

Por otro lado, algunos encuestados argumentan como validación a su respuesta la importancia de fomentar la autonomía en el propio proceso de aprendizaje, pues insisten en que los alumnos deben ser responsables de su propia evolución sirviendo de herramienta de análisis y refuerzo. Insisten, también, en el término ‘reflexión’ y lo significativo de fomentarla entre los estudiantes tras una autoevaluación, pues es una forma de ayudar a tomar conciencia activa de lo que se ha aprendido, hacer balance de la eficacia del esfuerzo para conseguir maximizar el aprendizaje y no desperdiciar el tiempo.

La pregunta 3, figura 2: *¿Crees que el actual sistema de evaluación refleja clara y fielmente la adquisición de conocimientos y desarrollo de nuestro alumnado en el aprendizaje de una segunda lengua?*, refleja que un 42% de los encuestados opina que ‘solo en parte’, 36% que ‘no’, lo cual sumaría un total de 78% que duda de que el sistema de evaluación refleje fielmente el desarrollo lingüístico de los estudiantes, por lo que podríamos deducir que un alto porcentaje de docentes no está de acuerdo o no considera totalmente efectivo el sistema de evaluación actual. Por el lado contrario, un 26,3% de los encuestados opina que ‘sí’, un porcentaje bastante significativo y a tener en cuenta si lo comparamos con las muestras anteriores (42% y 36%). Esto nos llevaría a considerar la posibilidad de una disparidad mayor entre los docentes en su opinión acerca del sistema de evaluación y que habría que estudiar con una mayor muestra de encuestados donde analizáramos distintos perfiles docentes, así como factores de género y edad.

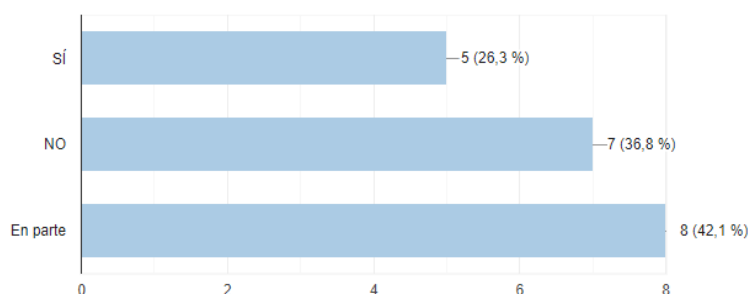


Figura 2: gráfico de barras que refleja el porcentaje (%) de docentes que opina si el sistema de evaluación refleja clara y fielmente la adquisición de conocimientos y desarrollo de nuestro alumnado en el aprendizaje de una segunda lengua.

A través de la pregunta número 4 cuyos resultados se ven reflejados en la figura 3: *¿Qué tipo de instrumentos consideras más efectivos para evaluar el proceso de aprendizaje?*, podemos completar el resultado de la anterior. En esta queremos dilucidar qué instrumentos de evaluación consideran más efectivos los docentes. La respuesta es bastante aclaratoria y latente, considerando que un 73,7% de los encuestados opina que todas herramientas de evaluación son importantes y efectivas, por lo que todas deberían ser empleadas para conseguir no solo una evaluación significativa, efectiva y fiable, sino además adaptativa y reajutable en función de las necesidades del alumnado y la diversidad en el aula.

Por otro lado, si analizamos por separado cada herramienta de evaluación, solo un 5,3% de los encuestados cree que los exámenes o las escalas son efectivas, llevándose una consideración altamente negativa en favor de un 31,6% que considera la autoevaluación y la observación directa en clase (comportamiento, participación, respecto, colaboración y cooperación, escala de valores, etc.) como instrumentos de evaluación más apropiados y con mayor precisión de resultados en relación al cumplimiento de metas y objetivos tanto colectivos como individuales.

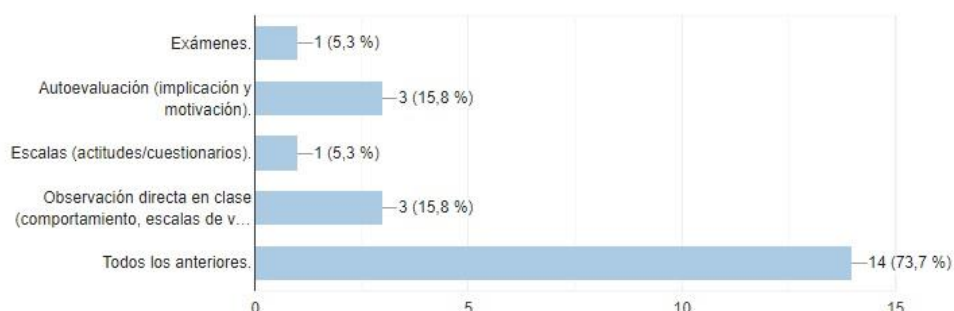


Figura 3: gráfico de barras con porcentaje (%) de docentes y los instrumentos que consideran más efectivos para evaluar el proceso de aprendizaje.

La pregunta número 6: *¿Qué otras formas de evaluación alternativas conoces?*, pretende averiguar otros instrumentos, recursos o herramientas aplicables en el proceso de evaluación que sirvan a los docentes del presente y del futuro a la hora de valorar a sus estudiantes antes, durante y después de aplicar los planes o situaciones de aprendizaje. Los resultados han sido heterogéneos y muy interesantes, pues nos permite sumergirnos en un objetivo clave de la enseñanza que también queremos fomentar a través del PEL:

‘aprender a aprender integrando todo tipo de recursos, herramientas y nuevas estrategias de aprendizaje’.

Entre las más nombradas y repetidas en el cuestionario en orden de preferencia caben destacar:

1. Investigaciones, exposiciones, proyectos.
2. Evaluación por iguales o coevaluación.
3. Porfolios.
4. Trabajos grupales e individuales.
5. Fomentar dinámicas donde se ponga en práctica todo lo aprendido.
6. Roleplays, presentaciones orales en clase, entrevistas en pareja.
7. Evaluación en grupos, pre-evaluación sumativa.
8. La combinación de la traducción con la conversación, la lectura comprensiva y la redacción (el aprendizaje de lenguas desde un punto de vista holístico donde se promuevan todas las competencias).

La pregunta 6, figura 4: *¿Qué cambiarías en el sistema de evaluación actual?*, está relacionada directamente con las dos anteriores y los sistemas de evaluación. En esta ocasión, pedimos a los encuestados que reflexionen un poco más y valoren en qué cojea el sistema de evaluación actual y qué cambiarían, a lo que un rotundo 78,9% responde que mantendría los exámenes, pero utilizando otros métodos de autoevaluación frente a un 15% que considera oportuno eliminar los exámenes del sistema de evaluación actual. Una vez más deducimos esa necesidad actual de establecer o implementar nuevos métodos de evaluación o cambiar el aplicado hasta la fecha.



Figura 4: gráfico que refleja la opinión docente acerca de los sistemas de evaluación.

Esta última reflexión va muy acorde con los resultados de la pregunta 7, figura 5: *¿Crees que los exámenes ejercen una influencia negativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas?*, a la que un 42,1% de los docentes responde que los exámenes no ejercen una influencia negativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, un 42,1% opina que ‘tal vez’, y un 15% indica que ‘sí’. Este empate o equiparación de resultados, unido a los resultados de la pregunta número 6, nos hace concluir que una gran parte del profesorado, en lo que se refiere a la enseñanza de las lenguas, sigue apostando por la evaluación cuantitativa de escalas, exámenes y resultados numéricos, pero como un recurso sumativo al resto de posibilidades de autoevaluación, no como único elemento válido y cuantificable.

Algunas de las reflexiones acerca de la influencia positiva o negativa que ejercen los exámenes en el aprendizaje las encontramos en la pregunta número 8: *Explica brevemente por qué a la pregunta anterior.*

De las más importantes, cabe destacar a modo de resumen y recopilación: 1. Aquellos que piensan que los exámenes ‘sí’ son un factor o elemento evaluador negativo consideran

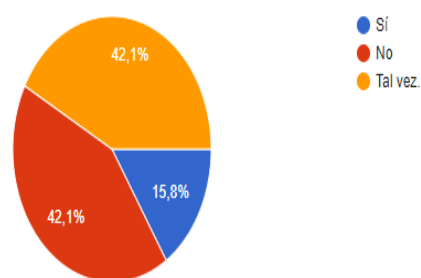


Figura 5: porcentaje (%) de docentes y su opinión acerca de la influencia negativa de los exámenes.

que mediante este sistema se pierde el objetivo final y más importante que es ‘aprender’, pues muchos alumnos, en muchas asignaturas, estudian solo por el aprobado. Además, muchos apuntan que hay que tener en cuenta otro factor fundamental, y a veces olvidado, ‘el factor emocional’, pues como sabemos y habremos experimentado en las aulas, hay estudiantes a los que un resultado les afecta porque no lo ven como una oportunidad para aprender del error. A este grupo hay que sumar los docentes que consideran que los exámenes objetivos evalúan únicamente los conocimientos teóricos referentes al contenido gramatical o de vocabulario dado en clase, quedando en un segundo plano la práctica oral y escrita que tan importante es en el desarrollo comunicativo y lingüístico. Estos también señalan la tensión y ansiedad que genera en el colectivo estudiantil enfrentarse a pruebas que ponen en juego el aprobado o el suspenso, el promocionar o no, lo que lleva a estudiar desde ‘la obligación por...’ y no desde el interés o curiosidad por aprender.

En un segundo grupo debemos destacar a los que ‘sí’ apoyan las evaluaciones a través de los exámenes tradicionales y los consideran una parte esencial del aprendizaje pues, entre otras cosas, son una herramienta eficaz que refleja lo que el alumno ha aprendido o interiorizado, además de estimularlo a repasar lo trabajado antes de la prueba. Es decir, son este tipo de pruebas las que obligan al estudiante a esforzarse y revisar lo aprendido, a no caer en ‘el buenismo’ de la práctica docente fomentando una generación que todo lo consigue sin esfuerzos, por lo que, aunque no debe ser la única herramienta de evaluación, sí es importante seguirla incluyendo en el sistema educativo de enseñanza.

En un tercer grupo están los que toman posturas más intermedias y consideran que los exámenes, aunque son necesarios como instrumento de evaluación para valorar el proceso de aprendizaje del alumno, no deben ser determinantes y pueden complementarse con otras formas de evaluación y calificación que los complementen. En esta misma línea se encuentran los docentes que insisten en que estas pruebas deben incluir lo que se ha dado y cómo se ha dado, evitando ejercicios con contenidos más extensos o complejos de lo normal, y ni siquiera adaptados al nivel de cada estudiante.

En cuanto a la tensión que generan los exámenes en el alumnado, este último grupo sostiene que es necesario someter a cualquier individuo a situaciones de tensión y estrés, pues generan un proceso de adaptación mayor al tener que enfrentarse a situaciones de incomodidad, nervios y no elegidas por el estudiante, sino impuestas. Este hecho saca al aprendiz de la zona de confort, impulsándolo a una toma de decisiones inmediata, a resolver y buscar el significado de las nuevas relaciones y estructuras de conocimiento, y en definitiva, dando lugar al deseado ‘aprendizaje’ de forma inconsciente.

En la pregunta número 9, figura 6: *¿Crees que el alumno necesita herramientas, recursos y estrategias que lo motiven en su propio proceso de aprendizaje?*, desviamos el foco del cuestionario para encaminarlo al análisis de estrategias, recursos y herramientas. En este sentido, un 68,4% de los encuestados responden que ‘sí’ es importante motivar buscando diferentes herramientas, recursos y estrategias, mientras que un 31,6% piensan que motivar es importante, pero mucho más relevante es

promover valores como el compromiso, el trabajo y el esfuerzo a la hora de conseguir buenos resultados.



Figura 6: porcentaje (%) de docentes y su opinión acerca de la necesidad o no de herramientas o estrategias que motiven al alumno en el proceso de aprendizaje.

Entre las estrategias o recursos que los docentes emplearían para motivar o incentivar al alumnado, y que responden en la pregunta número 10: *¿Qué recursos o estrategias utilizas o utilizarías en clase para mantener la atención y motivación del alumnado en su proceso de aprendizaje?*, cabe destacar entre otras:

- Crear una atmósfera positiva y usar el sentido del humor.
- Usar las TICs y la gamificación como apoyo y soporte en el aprendizaje de las lenguas.
- Interactuar de forma constante y promover la participación activa.
- Fomentar el cuestionamiento y reflexión,
- Promover el aprendizaje por descubrimiento y experiencial, el aprendizaje construido en sociedad.
- Utilizar la recompensa verbal.
- Emplear temporizadores, ruletas de la suerte y en general la gamificación.
- Focalizar el aprendizaje en todas aquellas actividades o recursos de su interés.
- Contextualizar el aprendizaje llevándolo a la realidad más cercana del estudiante.
- Utilizar lo que aprenden en el mundo real a través de la práctica en contextos reales.
- Emplear estrategias que fomenten la atención y el foco.
- Enseñar a respetar los turnos de intervención.
- Promover hábitos de trabajo y estudio diario dentro y fuera del aula.
- Basar el aprendizaje en situaciones cotidianas para que puedan llevar a la práctica los conocimientos desde el primer día.

- Grabar presentaciones orales proponiéndoles un tema que les haga utilizar el vocabulario y estructuras que se hayan trabajado previamente.
- Fomentar dinámicas donde utilicemos vídeos, canciones...
- Proponer temáticas de su interés propuestas por el propio alumnado y, luego, enfocarlas de manera que se ajusten a los criterios de evaluación y competencias.
- Adaptar las situaciones de aprendizaje a la diversidad de alumnado que existe en el aula teniendo en cuenta nivel, capacidades, tipos de inteligencia, cultura, etc., sin dejar de atender las exigencias del currículo.
- Promover el trabajo grupal y colaborativo, la autoevaluación y la evaluación sumativa.
- Mostrar cercanía, empatía y emplear métodos en los que el alumno no se sienta agobiado para reducir sus niveles de ansiedad y estrés.
- Fomentar de la curiosidad, la pasión y la alegría.
- Hacer uso de las expresiones artísticas, concursos creativos, situaciones de interpretación.
- Ofrecer un abanico relativamente amplio de recursos y estrategias, para que todo estudiante encuentre algo que le motive.

A modo de resumen, diríamos que una gran cantidad de docentes apuestan por el aprendizaje contextualizado, experiencial y situado que les permita utilizar lo aprendido en su día a día y extrapolarlo al mundo real. También destacan el aprendizaje por descubrimiento y basado en situaciones de la vida cotidiana que, además, incluya dinámicas como la *gamificación*, el *roleplay* o la elaboración de proyectos colectivos que potencien la expresión artística y el desarrollo creativo del alumno.

Asimismo, muchos insisten en el uso de las TICs como medio o instrumento para incentivar su participación e interés creando su propio contenido. Finalmente, los docentes apuestan por la interacción constante, la participación y escucha activa, el *feedback*, el estímulo pregunta-respuesta, así como generar períodos de reflexión sobre el propio aprendizaje. A su vez, todas estas estrategias no serían posibles sin un ambiente positivo de trabajo donde el docente muestre una preocupación especial por los intereses del propio colectivo estudiantil, escuchando y atendiendo a sus necesidades.

En la pregunta 11, figura 7: *¿Cuál crees que es el principal/es objetivo/s de la enseñanza de una lengua extranjera en nuestro contexto educativo actual?*, pretendemos desgarnar el principal objetivo que debe cumplir el sistema de enseñanza actual con respecto al aprendizaje de una o varias lenguas extranjeras, a lo que un 84,2% responde que ‘todas las opciones anteriores’ en relación a todos los diferentes objetivos propuestos, el 10% se decanta por la opción de ‘promover y fomentar las habilidades comunicativas de una segunda lengua’ y el 5% restante opina que el principal objetivo debe ser ‘transmitir la utilidad y ventajas de conocer una lengua extranjera en el contexto actual’.

Sin duda, la enseñanza-aprendizaje de una lengua distinta a la materna en el siglo XXI debe apostar por unos objetivos algo más ambiciosos que los que se pretendía



Figura 7. Porcentaje (%) docente sobre los principales objetivos de la enseñanza de lenguas.

conseguir hace un siglo, principalmente porque la complejidad del mundo y la evolución de las sociedades hacen que, irremediamente, se nos exija una manera más extensa y desarrollada de estar en el mundo, abierta a nuevos aprendizajes y dicotomías, a buscar otras formas de entender la realidad en la que vivimos y de enfrentarnos a los cambios tan bruscos y repentinos que se repiten diariamente.

Estamos sometidos a un sinnúmero de exigencias y presiones externas que a su vez reclaman a individuos más competentes y preparados, no solo intelectualmente, sino en un plano superior al intelectual que nos lleve a tomar mejores decisiones sobre nuestro presente y futuro, que nos anime y empuje a aprender y a ser resolutivos, ciudadanos cívicos que actúan con ética, valores y principios y se desenvuelven con confianza, optimismo y determinación. Es por esta razón, que los docentes del presente y del futuro deberían preocuparse e insistir en:

- Promover y fomentar las habilidades comunicativas en una segunda lengua.
- Potenciar el aprendizaje autónomo.
- Incentivar al alumno en el aprendizaje de una lengua extranjera a través de nuevas estrategias de aprendizaje y desarrollo.
- Promover el aprendizaje colaborativo, el trabajo en equipo, las habilidades sociales, culturales y cívicas a través de la lengua extranjera.

- Fomentar un aprendizaje significativo utilizando todos los recursos y herramientas a nuestro alcance.
- Atender a la diversidad e individualizar más el proceso de aprendizaje en las aulas.
- Motivar, incentivar y escuchar más los intereses y necesidades de nuestro alumnado.
- Contextualizar al máximo la situación de aprendizaje para fomentar ese interés en el alumnado.
- Transmitir la utilidad y ventajas de conocer "una lengua extranjera" en el contexto actual.

A esta altura del cuestionario, correspondiente a la pregunta 12, figura 8: *¿Es más efectiva la enseñanza de una lengua basada en "métodos de aprendizaje por repetición", enfocados al uso de una correcta gramática y a la adquisición de vocabulario, o apuestas más por "métodos de aprendizaje por descubrimiento o proyectos", a través de los cuáles es más sencillo desarrollar otras habilidades comunicativas como 'listening, spoken interaction or writing?', ya comenzamos a redirigir el sentido de nuestro estudio y dar un enfoque verdaderamente atractivo de cara a nuestra propuesta de mejora.*

No hay lugar a dudas en la respuesta y consideración de la mayoría de los docentes, que apuestan por una combinación de ambos planteamientos donde la innovación e integración de nuevas estrategias de aprendizaje se combinen con la enseñanza, a través de metodologías más tradicionales y memorísticas, de estructuras gramaticales y morfosintácticas. Esta combinación o integración, que compartimos en su totalidad, daría lugar a un conocimiento muchísimo más amplio en la formación de estructuras, oraciones y textos escritos insistiendo en la riqueza léxica de la lengua, así como en el uso correcto de patrones textuales que dan coherencia y cohesión no solo en el desarrollo escrito y oral, sino que automática y paralelamente mejoraría las habilidades lingüísticas en la lengua materna y en otras que el educando desee aprender. Sería incluso una forma indirecta de incidir en las carencias actualmente observables y tangibles en cuanto a comprensión oral y escrita en alumnos de secundaria, bachillerato y enseñanzas superiores.



Figura 8. Sobre los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras.

La pregunta número 13, figura 9: *¿Crees que las exigencias del currículo y el tipo de evaluación al que deben someterse los alumnos al final de cada etapa condiciona la metodología y estrategias de enseñanza de los profesores de lengua extranjera (L2 teachers) ?*, es bastante reveladora desde el punto de vista de análisis del sistema en el que estamos inmersos. En este caso, tenemos un porcentaje muy igualado de docentes (47,4%) que opinan que ‘sí’ se ven con barreras y limitaciones para desarrollar la enseñanza como ellos desean en el aula, y un 52,6% que piensa que se puede combinar perfectamente la impartición de los contenidos que exige el currículo, el uso de libros de textos con otro tipo de estrategias, situaciones de aprendizaje, recursos y metodologías, a pesar del tipo de evaluación final y los factores más burocráticos del sistema.

Esta disparidad de opiniones refleja, claramente, dos perspectivas totalmente contrapuestas que nos atreveríamos a clasificar de la siguiente forma: 1. Docentes acomodados al funcionamiento del sistema actual que se excusan con la cantidad de trabajo que les exige la Consejería de Educación en cuanto a informes, memorias, evaluaciones, claustros, justificaciones, atención a las familias, etc., para además dedicar tiempo a la búsqueda o creación de nuevos recursos, contenidos, herramientas y dinámicas a aplicar en las aulas, cuando el libro ya ofrece esas facilidades. En el lado contrario, colocaríamos al grupo número 2, formado por docentes que si ven viable la utilización de nuevas



Figura 9. Gráfico que refleja el porcentaje (%) de docentes y su opinión acerca de si el sistema de evaluación y las exigencias del currículo condiciona o no las estrategias de enseñanza.

herramientas y tipos de aprendizaje, además de estar comprometidos y dispuestos a aprender y probar sin dejar de atender las exigencias del currículo, los objetivos de cada etapa y lo que, desde el departamento o la Consejería de Educación, se les demanda, siempre y cuando se reciba el apoyo adecuado y se establezcan unos patrones de estructura y organización del trabajo efectivos, como bien refleja el gráfico siguiente:

La pregunta 14, figura 10: *¿Crees que es importante 'contextualizar' el aprendizaje de una segunda lengua con el objetivo de acercar a los estudiantes a su realidad diaria fomentando así el*

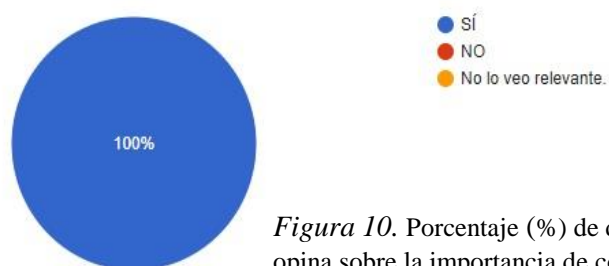


Figura 10. Porcentaje (%) de docentes que opina sobre la importancia de contextualizar el aprendizaje.

aprendizaje significativo?, es también muy significativa, pues como podemos observar el 100% de los docentes está de acuerdo en contextualizar al máximo el aprendizaje. Es una forma de conseguir resultados mucho más efectivos donde el aprendiz no solo sienta y experimente que lo que está aprendiendo es útil, sino que además pueda aplicarlo en situaciones de la vida cotidiana. Esto permitiría dar un valor diferente al aprendizaje, considerándolo significativo y esencial para desenvolverse con mayor facilidad en el día a día. Además, fomentaría un interés o curiosidad, a nivel subconsciente, por aprender en otras áreas de estudio donde podría aplicar nuevamente lo aprendido.

En el gráfico que encontramos a continuación, figura 11, correspondiente a la pregunta número 15: *¿Crees que los libros de texto actuales favorecen la adquisición de las habilidades comunicativas necesarias para el correcto uso y desarrollo de una segunda lengua?*, podemos ver que el 64,4% de los docentes encuestados cree que los libros de texto actuales favorecen 'en cierta medida' la adquisición de las habilidades comunicativas necesarias para el correcto uso y desarrollo de una lengua extranjera, un 21% opina que 'sí' y un 10,5% opina que 'no'.

Es sorprendente el dato, puesto que las editoriales actuales de libros de lengua extranjera, aunque muy mejoradas en la estructuración de ejercicios, dinámicas y contenidos si los comparamos con los libros de hace 10 años, aún carecen de una concepción holística del aprendizaje donde se puedan poner en práctica dos o más competencias lingüísticas sin una adaptación de la actividad propuesta. Por otro lado,

carecen de contextualización y adaptación a los diversos niveles que podemos encontrar en el aula (por ejemplo, planteando una misma actividad a desarrollar con distintos niveles de aprendizaje, bajo-medio-alto nivel de dificultad), algo que facilitaría la labor docente y evitaría el agobio o el estrés añadido de tener que adaptar los contenidos.

Por otro lado, tampoco los libros de texto apuestan o reflejan un aprendizaje contextualizado donde las dinámicas o actividades enfocadas al trabajo de producción, recepción e interacción oral y escrita estén ideadas para un contexto familiar y cercano a la realidad del educando. Otra razón de esto podría ser la ausencia de editoriales que elaboren libros de textos en la lengua meta (inglés, francés, alemán, entre muchas otras) con contenidos y dinámicas contextualizadas al tipo de realidad o cultura donde el estudiante va a recibir la formación. Es decir, una editorial en España que elabore libros de texto y de trabajo en inglés o francés, pero con contenidos que combinen tanto rasgos de la cultura de la lengua meta como contenidos de la cultura donde se lleva a cabo la situación de aprendizaje.

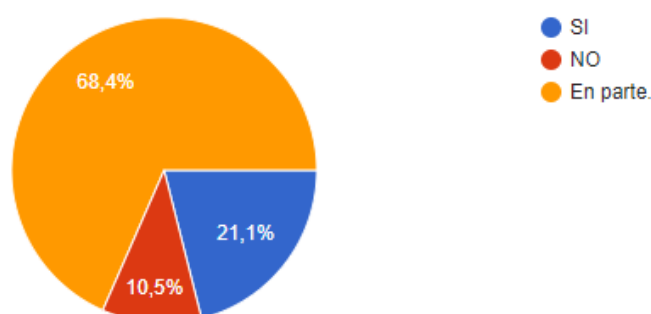


Figura 11. Porcentaje (%) de docentes y su opinión sobre los libros de textos y el desarrollo de habilidades comunicativas.

La pregunta número 16, figura 12: *¿Prefieres crear tu propio contenido/ situaciones de aprendizaje o seguir el diseño y recursos del libro?*, pretende obtener la perspectiva de los docentes acerca del uso de los libros de texto durante la situación de aprendizaje, a lo que un 100% responde que los contenidos del libro de texto son un soporte útil, pero mucho mejor si se complementan con otro tipo de recursos y materiales. Es decir, en ningún momento se omite o niega la utilidad del libro, pero se establece como un recurso más, no el prioritario ni esencial.



Figura 12. Porcentaje (%) docente que cree posible complementar el contenido de los libros con otro tipo de recursos.

A partir de la pregunta número 17: *¿Qué importancia crees que tiene identificar el aprendizaje de una segunda lengua con el ocio, los intereses, necesidades particulares, así como las capacidades y tipos de inteligencias de nuestros alumnos? ¿Crees que sería beneficioso en la consecución de objetivos?*, hemos recogido las siguientes opiniones acerca de la importancia de adaptación a las especificidades e intereses individuales y el colectivo:

1. Fomentaría un aprendizaje significativo además de tener en cuenta la realidad social actual y las demandas educativas, y profesionales a las que debemos enfrentarnos.
2. Ayudaría a incentivar y motivar al colectivo estudiantil.
3. Ayudaría a fomentar el aprendizaje inconsciente aplicando el inglés a los intereses del alumno llegando a que este "olvide" que está aprendiendo inglés, pues se centraría más en la consecución de la tarea que está llevando a cabo que en el aprendizaje del idioma en sí mismo.
4. Propiciaría una adquisición de contenidos más efectiva si logramos que el alumno se implique de forma emocional.
5. Ayudaría a captar la atención inmediata del alumnado, además de acercarlo a la realidad de la cultura, el idioma y a desarrollar un conocimiento más amplio del mundo externo que los anime (de forma individual) a querer descubrir por sí mismos y seguir aprendiendo.
6. Ayudaría a alcanzar un mayor grado de motivación y rendimiento académico, pero sería necesario reducir la ratio de alumnos por clase y disponer de personal de apoyo.

La pregunta 18, figura 13: *¿Qué importancia crees que tiene la adquisición de una segunda lengua en el desarrollo personal y profesional de los aprendices?* Y la pregunta 19, figura 14. *¿Te gustaría conocer más acerca del PEL, ¿cómo emplearlo en tus clases como docente de una lengua extranjera y los beneficios que reporta a corto-medio plazo en el proceso de enseñanza-aprendizaje?*, cierran el estudio atendiendo a dos cuestiones fundamentales antes de proceder a nuestra propuesta de mejora. Por un lado, nos interesaba saber qué importancia le daban los docentes a la adquisición de una segunda lengua en el desarrollo personal y profesional de los aprendices, a lo que un 100% de los encuestados contesta que ‘mucho’, un resultado previamente predecible cuando estamos tratando con profesionales dedicados a la enseñanza de las lenguas.

Finalmente, el gráfico correspondiente a la pregunta 19 responde positivamente al interés del profesorado de lenguas extranjeras de recibir una formación acerca del PEL, cómo emplearlo en las aulas y conocer los beneficios que reporta a corto-medio plazo. Solo un 16,7% responde que ‘no le gustaría’, frente al 55,6 % que ‘sí’ estaría dispuesto y lo recibiría de forma favorable, y un 27,8% que ‘podría ser’. Sin duda, solo desde la acción y puesta en marcha de un plan de formación, podríamos garantizar y demostrar los beneficios reales de esta herramienta tan efectiva e integradora en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

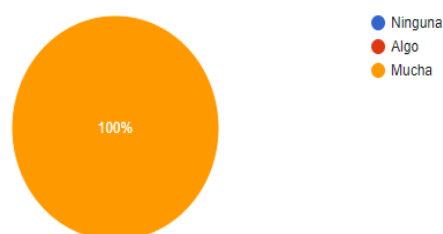


Figura 13. Porcentaje (%) de importancia que los docentes dan a la adquisición de lenguas en el desarrollo personal y profesional.

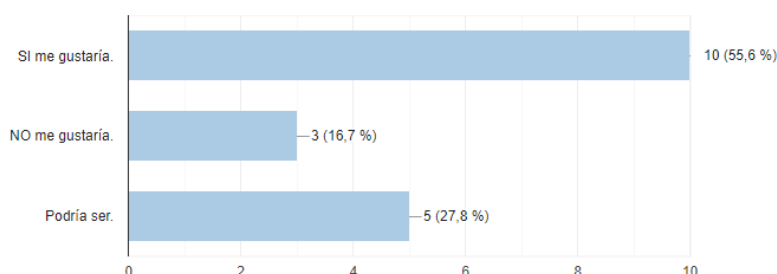


Figura 14. Gráfico de barras que refleja el porcentaje (%) de docentes a los que les gustaría recibir formación sobre el PEL y sus ventajas.

3.4 Conclusiones de los datos obtenidos

Los datos han arrojado una vertiginosa e interesante perspectiva actual acerca de varios puntos: (a) El conocimiento y aplicación del Portfolio Europeo de las Lenguas en el momento actual. (b) La opinión sobre el funcionamiento del sistema educativo español con respecto a la enseñanza de lenguas extranjeras. (c) La libertad de actuación de docente en las aulas. (d) El apoyo administrativo e institucional. (e) La consideración de los principios más importantes y objetivos comunes como docentes de una lengua extranjera. (f) Los condicionantes que no permiten avanzar tan rápidamente como desearíamos. (g) Las acciones que podríamos llevar a cabo para conseguir mejores resultados desde nuestra posición y ámbito de actuación como docentes. (h) Las propuestas a tener en cuenta, fácilmente aplicables y ajustables, a través de una formulación correcta. (i) La predisposición general de apostar por el cambio y la voluntad de participar de esa acción formativa que facilite, empodere y apoye al docente como sujeto clave de aprendizaje y trasmisor de estrategias múltiples para llegar a objetivos individuales y colectivos. (j) La humildad de reconocer desde donde partimos y la confianza de saber que con pequeños pasos podemos llegar a lo que muchos consideran una ‘utopía educativa’. No estamos al comienzo de la escalera y quizás ni siquiera a la mitad, pero peldaño a peldaño, podemos establecer metas comunes, reales y alcanzables.

Hemos de destacar que no siempre podemos obtener los resultados esperados o las respuestas inmediatas, aunque partíamos de una serie de hipótesis (indicadas en la introducción del estudio) que a medida que desarrollábamos el trabajo de investigación, se iban confirmando. En otras ocasiones, surgieron nuevas ideas o propuestas, dudas e incluso la sensación de estancamiento dado el deseo de ir más allá, de llegar a nuevas conclusiones o conseguir alguna fórmula nueva, creativa y efectiva que resolviera varias de las limitaciones que rodean al sistema educativo en la enseñanza de las lenguas. Sin embargo, aunque conocíamos la difícil tarea que se nos presentaba, mientras avanzábamos en el análisis de los datos, escuchábamos o leíamos otros estudios o, incluso, recibíamos información de otros campos y contextos experienciales, se despertaba el interés de continuar para volcar de forma escrita toda la información obtenida.

Definitivamente, algunas de las conjeturas que barajamos en un principio se confirman parcialmente, pues (a) aunque el aprendizaje de una lengua extranjera sigue basándose en

gran medida en la enseñanza de estructuras gramaticales y vocabulario, lo cierto es que el desarrollo de las diferentes destrezas comienza a acaparar un plano más importante; (b) Se debe insistir en elaborar conjuntamente estrategias que ayuden a los aprendices a ver la utilidad de aprender una lengua extranjera y, por lo tanto, dar un significado práctico, personal y cognitivo que produzca un apego a la disciplina; (c) Aunque se percibe predisposición y voluntad por querer mejorar las cosas, aún existe una gran falta de motivación por parte de los docentes que se sienten ‘muy quemados’ dentro del sistema, lo que los lleva a actuar con desidia, desgana y apatía. Esto debe cambiar centrándonos en actuaciones enfocadas al colectivo docente; (d) Hay que actuar para dar verdadero significado, poder y respeto a la figura de profesor, pidiendo más apoyo y respaldo a las instituciones y administración, evitando ese sentimiento de ‘desamparo’; (e) Existe la necesidad de desarrollar una estrategia que permita el aprendizaje activo, recuperando el interés por el aprendizaje de una lengua, pero, para ello, el docente ha de formarse primero en ese otro conjunto de posibles estrategias, herramientas, dinámicas y aprendizajes múltiples; (f) Se debe cambiar la estrategia de considerar al profesor como un simple trasmisor de conocimientos, pues la mayoría coincide en que este no es el sentido de la educación y, en definitiva, del aprendizaje en el siglo XXI. El docente o educador se convierte en guía o vehículo que conduce, asesora y establece un vínculo sano, fuerte y consolidado con el aprendiz para que consiga sus objetivos tomando en cuenta el punto de partida, la diversidad, el desarrollo de habilidades, inteligencias múltiples, objetivos de la etapa y consideraciones curriculares; (g) Se confirma la posibilidad de un mejor desarrollo de habilidades comunicativas combinando nuevas estrategias y herramientas como el PEL, al tiempo que se utilizan otros métodos más tradicionales e igualmente necesarios en el aprendizaje de una lengua.

Finalmente, y en relación a otras hipótesis barajadas al principio del proyecto, tenemos que conseguir lidiar con el estado de confort idiomático o, mejor dicho, con el estado de confort en general, tanto aplicado al docente como al aprendiz, pues, sin duda, permanecer ahí es el resultado directo del estancamiento en todos los ámbitos de la vida. Debemos pasar al ‘estado de flujo’, término utilizado en la psicología para definir “la zona en la que la persona está totalmente conectada con la tarea y experimenta una sensación de concentración energética, participación plena y disfrute en el proceso de la actividad”. Es necesario conseguir un entorno donde las cosas se desarrollen paulatinamente, desde la serenidad y tranquilidad, pero con movimientos firmes, con confianza y evitando caer en

ese estado de desesperanza o desesperación, envueltos por la incertidumbre de no saber cómo actuar, qué pasos dar o temerosos de salir de lo ya conocido para adentrarnos en un mundo nuevo de experimentación en el aula.

Es difícil alejarse de lo que nos genera seguridad (aunque ya no funcione de forma tan efectiva) y lanzarse a un océano azul (desconocido, virgen y sin competencias) o a un océano rojo (lleno de otros posibles servicios, estrategias u oportunidades ya existentes, pero mejorables). En este caso, la única vía conocida, y hasta ahora eficiente, es la del emprendedor. Todos deberíamos ser emprendedores de nuestra vida personal y profesional cuando ya no estamos conformes o a gusto. Solo nosotros podemos, desde la acción y con la estrategia adecuada, propiciar el cambio si tenemos claro el objetivo. Sería conveniente comenzar a experimentar a través de los sistemas funcionales de ensayo-error, analizando qué funciona y que no, pero para esto, se necesita tiempo, trabajo, seguridad, esfuerzo y convencimiento.

Al mismo tiempo, tendríamos que cambiar creencias adquiridas y patrones de comportamiento automatizados con los años, procedentes de nuestro entorno más cercano (grupos de iguales, compañeros de trabajo, contexto educativo), también extrapolables al ámbito más privado y personal en ese deseo de cambiar o mejorar como individuos; estar abiertos y dispuestos a ser observadores, a escuchar y buscar otras perspectivas o puntos de vista que nos impulsen a ser mejores en lo nuestro. Es una cuestión que parte desde ‘el ser’, no desde ‘el quiero hacer’ o ‘quiero tener’. Hemos de reconocer que la mayor parte de las veces, nos posicionamos en ‘esto es así’ y ‘siempre lo he hecho así’ convencidos de que es la única alternativa posible y viable, pero nos equivocamos, y la respuesta está en los resultados.

Ya lo dicen los últimos estudios analizados y consultados, los españoles tenemos una tendencia o creencia inconsciente de miedo al ridículo y eso también es perceptible en las aulas y en el aprendizaje de una lengua, no solo en el educando sino en los educadores, otro factor a tener en cuenta cuando se define al sistema educativo español como un sistema carente de motivación docente, dinamismo y creatividad. En contraposición a esta idea y rompiendo una lanza a favor de nuestra cultura, profesión y tipo de sociedad, debemos aferrarnos a todo lo bueno que nos define: nuestro sentir familiar, nuestra personalidad cálida y cercana, nuestra tendencia a arropar, recibir y a acoger a los de

fuera, como valores arraigados a nuestra mentalidad, cultura y forma de vivir; debemos aprender a expresarnos y a actuar utilizando todas nuestras habilidades (no solo lingüísticas) sino corporales, afectivas, sociales, artísticas e inteligencias múltiples para lograr impactar en el educando y convencernos de nuestras propias posibilidades como docentes.

No es mejor docente, necesariamente, el que mejor pronuncia o se expresa oralmente en una lengua extranjera, sino el que lo hace a través de diferentes vehículos, con el grado suficiente de coherencia entre lo que piensa, siente y transmite de forma verbal como no verbal. En definitiva, hablamos de la elocuencia o habilidad de expresar emociones con soltura y seguridad para deleitar, conmover y persuadir al oyente provocando comprensión, considerando la comunicación desde un punto de vista holístico, compuesta por múltiples elementos a trabajar y dominar, tarea fundamental de cualquier docente y comunicador del siglo XXI.

IV. PROPUESTA DE MEJORA

4.1 Propuesta de mejora: *Integrative PEL* o *PEL Integrador*

Una vez realizado este estudio, es indudable, y así también lo reflejan los resultados de la encuesta, que la aplicabilidad y uso del PEL en las aulas es un factor positivo e incluso necesario en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Asimismo, este beneficio se traduce, paralelamente, en la mejora paulatina de habilidades comunicativas aplicables en nuestra lengua materna. Sin embargo, existen varios motivos por los que una gran parte del profesorado sigue sin utilizar o dar cabida a este instrumento en el aula, incluso lo desconocen.

Es por esta razón que uno de los objetivos principales de este estudio, y que planeamos desde el inicio, es llevar a cabo una propuesta inicial de programa de formación de profesorado sobre el PEL en la Comunidad Autónoma de Canarias, partiendo de lo que ya conocemos hasta el momento, analizando su funcionabilidad y efectividad como soporte de la profesión docente en la enseñanza de la lengua extranjera y la predisposición por parte del profesorado a recibir esta formación.

Por un lado, debemos partir de las razones que los docentes explican para justificar la no utilización del PEL en el aula y otras posibles causas o factores:

1. La carga extra de trabajo, tiempo, dedicación y preparación que se demanda al profesorado.
2. La complejidad de la estructura y mecánica del PEL, según el informe referido con anterioridad.
3. El desconocimiento de cómo utilizar el PEL en el aula.
4. La percepción del PEL como algo ajeno al contexto educativo de nuestra Comunidad Canaria. Es decir, es palpable un ligero desapego docente a la implementación de otras estrategias, herramientas y propuestas externas, quizás por esa comodidad idiomática de la que hablan los expertos y algunos estudios mencionados con anterioridad. Esta comodidad idiomática también es extrapolable a los distintos modelos de enseñanza y apego a lo ya conocido.
5. La localización geográfica, aunque no ha sido probado o estudiado, podría ser un factor añadido y de peso a la hora de aplicar o implementar otras propuestas externas, ya sea en el terreno de la educación o en otras áreas. Este punto estaría íntimamente ligado a nuestra cultura y forma de vivir.
6. La carencia de necesidad u obligación de su uso. Para bien o para mal, solo se aplica lo que se impone y obliga por presión externa.
7. La falta de apoyo administrativo e institucional.
8. La carencia de un equipo educativo de expertos asesores encargados de difundir y formar al profesorado, así como de un equipo de recursos humanos que coordinen las etapas de formación, a través de la figura del ‘tutor lingüístico’ como han propuesto otros autores. (Cassany, 2004) y (Llorente, 2012).
9. El desconocimiento y falta de apoyo de los equipos directivos del centro y resto de departamentos.
10. El desconocimiento de las familias, parte esencial implicada, sobre el desarrollo educativo y aprendizaje de lenguas de sus hijos/as.

Como ya conocemos y hemos justificado durante todo el proyecto, el PEL sirve como herramienta para trabajar los contenidos y objetivos presentes en el currículo. Por lo tanto, el docente debería ser capaz de (a) Aplicar los contenidos del currículo basado en los

descriptores; (b) Trabajar las competencias y cumplir con los objetivos de cada etapa; (c) Aprender a elaborar dinámicas que incluyan la utilización del PEL sin que suponga una carga extra.

Otro factor determinante que explica por qué el PEL no ha sido aplicado aún en su totalidad en el marco educativo de enseñanza de lenguas en Canarias, a pesar de haber sido creado con unos objetivos muy claros, es que las expectativas han sido siempre demasiado altas y el reto se ha visto como desbordante. Este hecho se podía haber paliado con una mayor flexibilidad y adaptación del PEL al contexto donde se aplica.

Para conseguir esta mejora educativa y mayor difusión del PEL en el contexto canario de enseñanza de lenguas, proponemos un Plan de Formación Inicial de Profesorado con los objetivos siguientes:

1. Dar a conocer esta herramienta, con apoyo administrativo e institucional, como un instrumento en los planes de Formación permanente del profesorado a través de cursos, seminarios, charlas y talleres de formación en los centros educativos, promovidos y financiados por el Cabildo, Gobierno Autónomico y Consejería de Educación.
2. Asegurar su presencia en todos los centros educativos y en el mayor número posible de áreas o departamentos educativos, así como su correcta utilización, centrándonos en aquellos elementos que suponen una transformación de la práctica docente.
3. Fomentar, a través del PEL, la cultura de la auto-evaluación, el valor de la multiculturalidad y la diversidad en las aulas, las competencias de aprender a aprender, el aprendizaje a lo largo de la vida, la autonomía lingüística y las habilidades comunicativas, procurando no perder de vista otros aspectos tales como la estructura de los propios documentos PEL (Pasaporte, Biografía y Dossier) y el uso de los mismos.

Para esto sería necesario:

- Una campaña de sensibilización dirigida al profesorado, los centros y las familias sobre la necesidad y los beneficios de su uso.
- Una mejora y adaptación de materiales de apoyo a la experimentación (guías, materiales de aula, herramientas, dinámicas).
- La descripción de una temporalización previamente estudiada y planteada que muestre la posibilidad de impartir los contenidos y cumplir los objetivos de la etapa al mismo tiempo que implementamos el PEL.
- La realización continua de seminarios que propicien la reflexión de los docentes y puestas en común a través de grupos de trabajo organizados por los propios departamentos, con el fin de consolidar el uso del PEL como instrumento clave para el desarrollo y revisión del Proyecto Lingüístico de centro.

4. Asegurar la constante y correcta evaluación tanto del PEL como del propio plan, a través de un comité de expertos educativos formado por:

- a) Asesores u orientadores educativos: responsables de detectar las necesidades del colectivo estudiantil, analizar y estudiar los perfiles educativos en el aula (altas capacidades, inteligencias múltiples, NEAE, NEE), patrones de comportamiento y/o conducta, necesidades especiales observadas, que permitan una mayor flexibilidad y adaptación en las propuestas de formación y estrategias a aplicar para la consecución de los objetivos de la etapa.
- b) Tutores lingüísticos: con el apoyo y ayuda de los asesores u orientadores educativos, serán los responsables de coordinar las actividades del PEL por cursos y lenguas, organizar y dinamizar la aplicación del PEL en el centro, coordinar los seminarios de lenguas y coordinar los procesos de formación continuada.
- c) Asesores expertos en formación de profesorado: su función sería formar al profesorado de cada etapa (Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato y Educación para adultos) siguiendo todo lo expuesto con anterioridad (estructura del PEL; adaptabilidad al contexto y flexibilidad en su uso; materiales, dinámicas y actividades a implementar en el aula; temporalización; autoevaluación y reflexión de lo trabajado).

- d) Inspectores educativos: que elaboren un plan de formación dirigido a los equipos directivos con el fin de conseguir la unificación de criterios metodológicos y de intervención en los centros educativos, además de garantizar la aplicación del PEL y su correcta utilización.
- e) Equipos directivos de los centros: adoptarían las medidas pertinentes en la implementación del PEL en los centros, ejercerían liderazgo sobre el conjunto del profesorado, además de garantizar la mejora de los aprendizajes lingüísticos, el tratamiento de la diversidad cultural y los métodos de auto evaluación.

El nombre elegido para nuestra propuesta de mejora “PEL Integrador” parte de la idea de ‘medicina integradora’. Esta hace referencia a la medicina que tiene como objetivo integrar técnicas y terapias de la medicina convencional (la ciencia médica y científica tal y como la conocemos hoy en día basada en cirugía y compuestos químicos) con las técnicas, remedios y terapias de la medicina alternativa (la acupuntura, la homeopatía, la fisioterapia, el ejercicio físico, la alimentación, el control emocional, etc.). De aquí, la denominación de nuestra propuesta que ampliaremos un poco más a continuación.

El proyecto formativo denominado *Integrative PEL o PEL Integrador* considera la enseñanza de las lenguas como un todo, desde una perspectiva holística del aprendizaje, donde ambos tipos de enseñanza, las más tradicionales o convencionales y las más innovadoras o alternativas, se complementan o fusionan necesariamente para conseguir un resultado más efectivo, reforzado y duradero en el tiempo que, además, ayude a alcanzar los objetivos deseados tanto dentro como fuera del aula.

Por otro lado, es fundamental que el docente conozca un amplio abanico de estrategias, herramientas y tipos de aprendizaje que ayuden en este proceso a través de unos métodos de enseñanza que combinen lo tradicional con lo alternativo o complementario y formar, de este modo, esa rueda formativa donde logremos conjuntamente:

- Aprendices: motivados, participativos, empáticos y abiertos al aprendizaje.
- Docentes: motivadores, participativos, empáticos y abiertos al aprendizaje.

¿Y por qué *PEL Integrador*? Existen algunas razones más que lo justifican como parte de nuestra propuesta de mejora. En primer lugar, porque va integrado dentro de un sistema cambiante y en constante evolución. En segundo lugar, integrado porque engloba un sistema de enseñanza donde lo tradicional o convencional es totalmente compatible con lo alternativo/complementario e innovador. En tercer lugar, integrado por nuevos recursos y estrategias que ayudarán al docente y aprendiz a conseguir mejores resultados en los objetivos que el PEL fomenta tales como: la importancia de que el alumno aprenda a autoevaluarse y reflexionar sobre su aprendizaje; el uso del PEL como pasaporte lingüístico; el valor de fomentar el aprendizaje plurilingüe y aprendizaje a lo largo de la vida; la creación de aprendices autónomos a través de la competencia “aprender a aprender; el desarrollo de valores y principios como el compromiso, la responsabilidad, el esfuerzo, la cooperación, el trabajo en equipo, el respeto por la diversidad, entre otros y, finalmente, considerando el PEL como instrumento que integra de forma paralela los contenidos curriculares y los objetivos de cada etapa.

En el gráfico desplegado a continuación resumimos, de forma más visual, dinámica y resolutive nuestra propuesta de mejora y, a continuación, un plan formativo para el profesorado, *El PEL Integrador*. La base de esta propuesta debe estar sostenida por varios pilares, que ya de entrada abarcan numerosos elementos que parecen sumamente complejos de emparar bajo una ‘misma ideología o enfoque pedagógico’. Además, somos conscientes de que esta iniciativa necesita de muchos colaboradores para llevarla a cabo, pero la vemos viable si adaptamos o reajustamos el reto, trabajamos paso a paso (*step by step*) y vamos escalando peldaño a peldaño con la aportación de todos los implicados desde la responsabilidad que cada uno debe asumir.

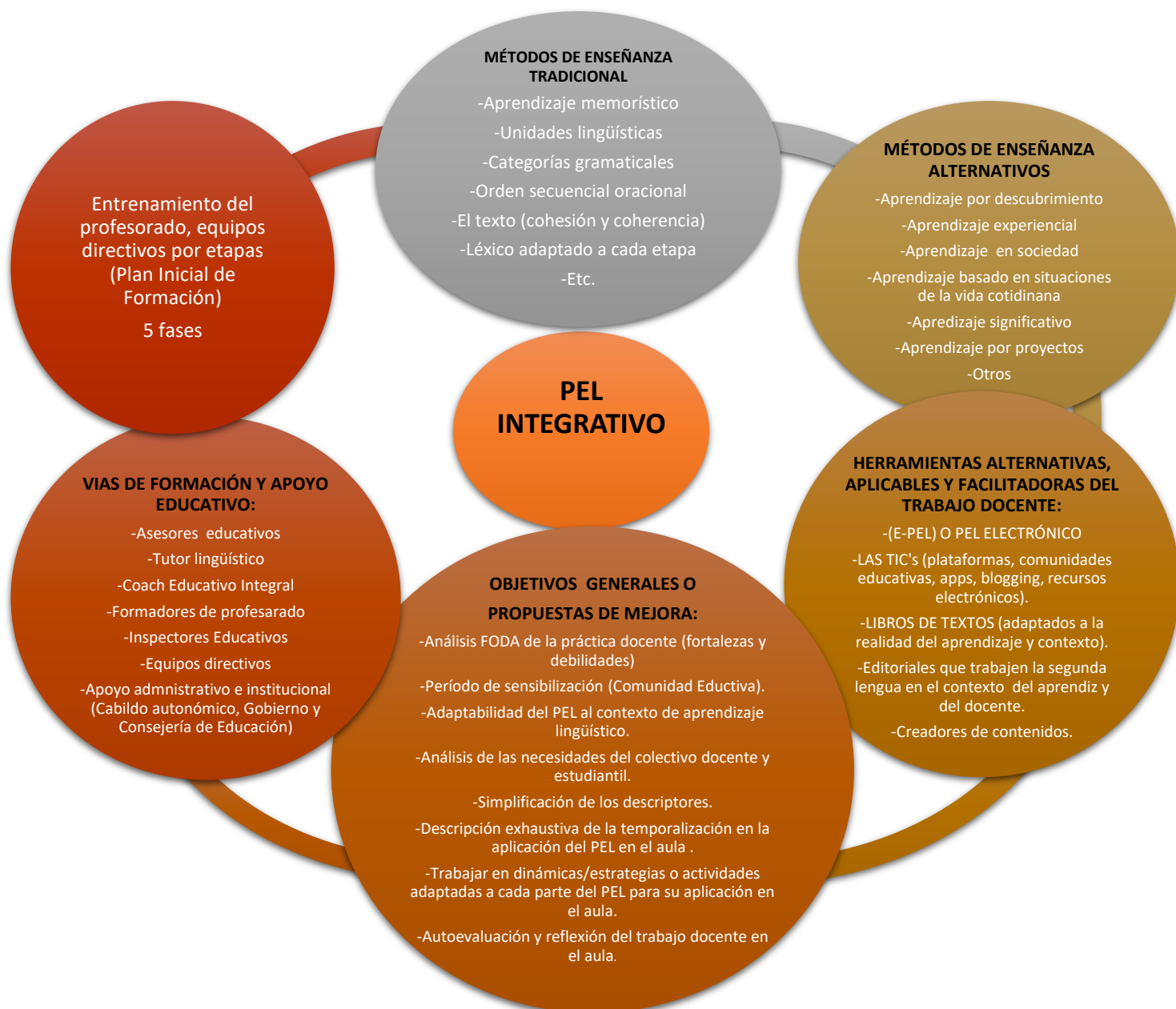


Figura 1. Gráfico sobre todas las partes componentes del PEL Integrador o Plan de Formación Inicial de Profesorado para el curso 2021/2022.

4.2 Plan de formación, PEL integrador para docentes

Como propuesta de implementación del PEL en las aulas canarias se llevaría a cabo un proyecto aplicando las adaptaciones necesarias al contexto educativo de nuestra Comunidad. En primer lugar, se ejecutaría una evaluación de resultados en cuanto a la enseñanza de lenguas se refiere analizando factores o condicionantes como: el bajo rendimiento académico, el desinterés por el aprendizaje de una lengua, la escasa motivación docente y estudiantil, el exceso de trabajo, las discrepancias en el uso de metodologías, la filosofía de actuación interna del centro, la falta de apoyo institucional y administrativo, la pobre atención y apoyo a la diversidad existente en las aulas, la escasez de material, entre otros.

A continuación, sería conveniente acudir a todas las vías de acción necesarias de apoyo educativo (vía institucional y administrativa, política de centros y trabajo departamental, así como la integración de otras figuras o perfiles que ayuden y faciliten la labor docente).

Del mismo modo, sería necesario fomentar la combinación de diferentes métodos de enseñanza y aprendizaje (tradicionales e innovadores), el trabajo en equipo de los participantes directos e indirectos que intervienen en el sistema de enseñanza de las lenguas, estableciendo unos objetivos a conseguir desde el inicio y siguiendo un Plan de Formación Inicial con un mismo hilo conductor, El PEL Integrador, que estaría dividido en 5 fases o etapas.

4.3 Etapas del plan de formación

Las etapas en las que hemos dividido el plan de formación parten de una serie de objetivos a conseguir en el aula que pretenden, principalmente, mejorar la calidad del aprendizaje y enseñanza de las lenguas y la calidad de la relación docente-alumno.

PRIMERA ETAPA: análisis de fortalezas y debilidades de la práctica docente (Análisis FODA) e introducción al PEFPI o Portfolio Europeo para futuros profesores de Idiomas.

Una primera etapa de la formación iría encauzada al análisis FODA (Fortalezas y Debilidades de la práctica docente), donde, además de debatir y extraer, desde un punto de vista más introspectivo y autocrítico, nuestro perfil educativo, intentaríamos desgranar conjuntamente los condicionantes externos a los que nos enfrentamos y propuestas de mejora para solventarlas.

ANÁLISIS	FORTALEZAS	DEBILIDADES
INTERNO AL DOCENTE	<ul style="list-style-type: none"> • Soy creativo ya que con frecuencia hago que mis alumnos desarrollen actividades no rutinarios en base a materiales manipulativos. • Me gusta leer principalmente investigaciones en didáctica de la matemática con la intención de generar estrategias innovadoras. • Respeto a los alumnos: asumo que cada estudiante es un ser único con características propias y el respeto debe ganarse siendo coherentes. • Comparto con mis colegas las estrategias que resultan exitosas en el aula. • Mi voz es claro, fuerte y hablo con un tono tranquilo. • Soy responsable y proactivo con las funciones encomendadas. • Tengo mucha paciencia para explicar reiteradas veces los aspectos poco claros de los contenidos trabajados. • Soy carismático con mis estudiantes mis clases son amenas en la que los estudiantes se expresan con libertad y respeto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizo demasiadas actividades como trabajos, practicas, investigaciones que al final se acumulan para poder corregirlos • Principalmente uso la prueba escrita como instrumento prioritario para realizar las evaluaciones diagnósticas, formativas • Algunas veces no preparo sesiones de aprendizaje por el buen manejo didáctico y conocimiento del área alcanzado en mi práctica pedagógica. • Un 50% de mis sesiones de aprendizaje son expositivas ya que en el área se necesita detallar, modelar, direccionar y clarificar las explicaciones. • En muchas oportunidades no se logra trabajar el nivel de contextualización de los problemas ya que se programan muchos contenidos para trabajar en el bimestre. • Por cuestiones de tiempo muchas veces se obvian algunos procesos pedagógicos como la metacognición.
EXTERNO ALA DOCENTE	<ul style="list-style-type: none"> • El apoyo es constante de parte del coordinador y directivos. • Participamos semanalmente de las reuniones de coordinación del área de matemática en que se socializan informaciones referentes a la gestión y algunas capacitaciones por parte de las editoriales La comunicación en las reuniones de coordinación son oportunidades para crear vínculos amicales y académicos. • Hay apoyo de parte de los directivos a las propuestas innovadoras propuestas por los docentes. • El uso del trabajos en equipo o cooperativos son estrategias que se usa de manera frecuente. • Tengo buena relación con los padres de familia • Los alumnos confían en mi persona para contarme sus dificultades tanto en lo académico como en su vida familiar. • Alto compromiso con la institución en las diversas actividades que desarrollan tanto en lo académico como en lo formativo y pastoral. • En la institución se vive un clima familiar de buenas relaciones interpersonales con la comunidad educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se tiene poco tiempo para sistematizar e institucionalizar estrategias puestas en práctica que resultan novedosas. • La institución cuenta con mucho recurso tecnológico y muy pocas veces genero actividades con el uso de programas interactivos como el Geogebra, Cabri, Wimplot, y otros. • Se cambia con mucha frecuencia los documentos operativos como son la programación, modelo de sesiones, unidades didácticas, etc. • Falta de una cultura de trabajo conjunto y de una estrategia de comunicación con los directivos para generar materiales propios de acuerdo a nuestra realidad. • Se cuenta con horas de 45 minutos de clase que no permite desarrollar secuencialmente todos los procesos pedagógicos.

Figura 2. Un ejemplo de análisis FODA de la actividad docente. Autor: profesor David Contreras.

Fuente: <https://www.slideshare.net/DavidContreras44/foda-de-mi-prctica-docente>

Para llevar a cabo este análisis, hemos considerado apropiado acudir al documento *Portfolio Europeo para futuros profesores de Idiomas. Una herramienta de reflexión para los formadores de profesores*⁴, traducido y presentado por David Newby, Rebecca Allan Anne-Brit Fenner (2018). Es una propuesta de reflexión sobre las destrezas y conocimientos didácticos que necesita el futuro docente de lenguas a la hora de evaluar sus competencias didácticas, permitirle seguir de cerca su progreso y registrar sus experiencias como profesor en el trascurso de su formación inicial. Después de haber analizado el documento en profundidad, lo hemos considerado un recurso apropiado

4 https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/C3_EPOSTL_ES_web.pdf?ver=2018-03-22-164313-200

como punto de partida en esta propuesta de formación de profesorado, pues servirá de apoyo y reflexión no solo para los futuros profesores que se incorporen al sistema educativo, sino para la autoevaluación de los que ya pertenecen al sistema y desean mejorar su labor profesionalizadora en la práctica educativa.

Presentamos a continuación un esquema de cómo se presenta el PEFPI para futuros docentes y el documento más reciente y actualizado, un recurso sumamente importante y de gran ayuda para nuestro objetivo: reflexionar, autoevaluarnos como docentes y mejorar en la práctica educativa.

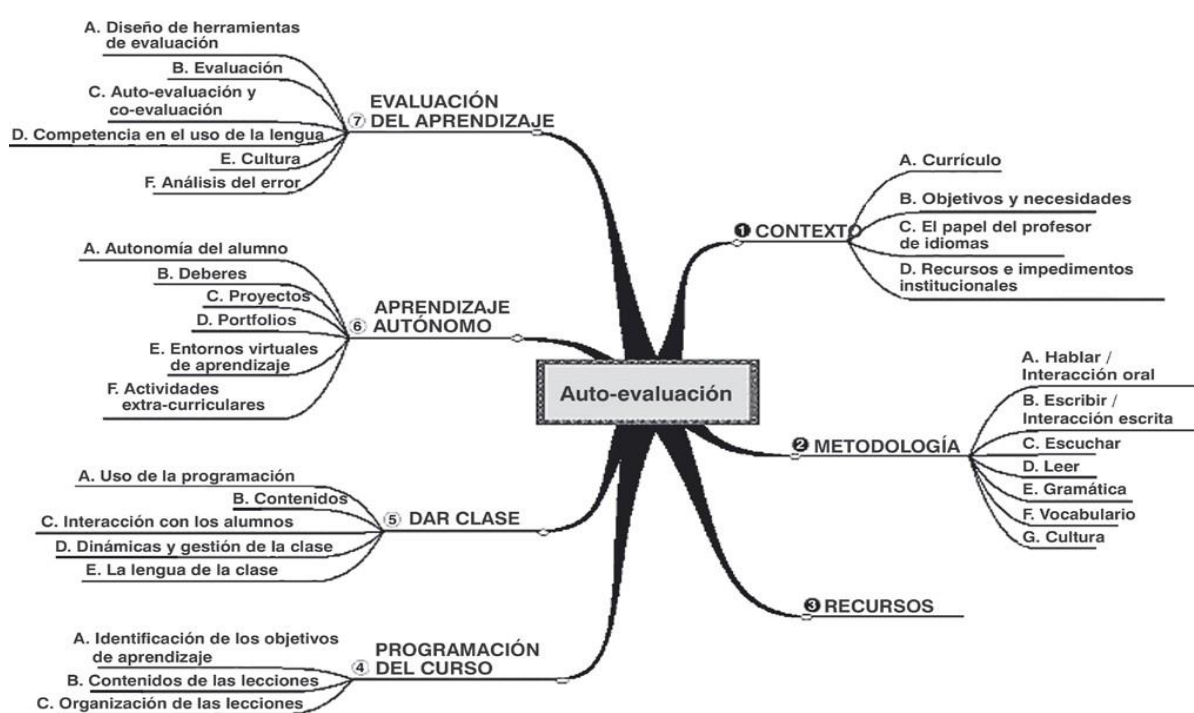


Figura 3. La presentación completa del PEFPI irá adjunta como (ANEXO II) al finalizar el proyecto.

SEGUNDA ETAPA: trabajando sobre el PEFPI

En esta etapa nos centraremos en trabajar detalladamente todas las partes del Portfolio Europeo para futuros profesores de lenguas, centrándonos en los contenidos, estructura, división de sus partes, el debate y la reflexión. Esta segunda fase será de gran ayuda a la hora de:

1. Reflexionar sobre las competencias que un profesor se esfuerza en conseguir y en el conocimiento subyacente que alimenta esas competencias.
2. Ayudar al docente a prepararse y a reforzar su seguridad y autoestima para ejercer su profesión en una variedad de contextos de aprendizaje.
3. Promover la discusión y el debate entre compañeros de profesión de donde podamos extraer nuevas propuestas de mejora a aplicar en el aula con el PEL del estudiante, fomentar el trabajo en equipo, la colaboración; además de reforzar el sentido de pertenencia al grupo, crear una comunidad que se encamine en una misma línea y dirección de trabajo horizontal, enfoque metodológico común, partiendo y aceptando siempre diferentes perspectivas y metodologías.
4. Facilitar la auto-evaluación sobre la adquisición, el desarrollo y mejora de competencias.
5. Ofrecer una herramienta que ayude a visualizar el progreso como docente y facilite su aplicabilidad en clase con el colectivo estudiantil, una vez que sea partícipe de su uso, ventajas y efectividad desde su experiencia como docente.

TERCERA ETAPA: el PEL, conjunto de estrategias, herramientas, recursos y tipos de aprendizajes a emplear en el aula adaptados en función a las necesidades educativas observadas.

En esta etapa, entraríamos directamente al análisis del PEL en funcionalidad educativa. En decir, no solo comenzaríamos la presentación como herramienta de trabajo en el aula, sino que conjuntamente haríamos un primer abordaje de las carencias y dificultades a las que nos enfrentamos dentro del contexto educativo de la enseñanza de las lenguas en Canarias, para seguidamente llevar a cabo una serie de propuestas conjuntas que permitan adaptar el Portfolio Europeo de las Lenguas a la realidad de las aulas canarias. Esta etapa de formación estaría subdividida del siguiente modo:

1. ¿De dónde partimos? Análisis de amenazas, dificultades o carencias en las aulas y centros de la Comunidad Canaria (contexto).
2. Análisis de las vías, posibles estrategias de mejora y apoyo educativo.
3. El PEL, herramienta para el desarrollo de habilidades comunicativas, la mejora del entorno educativo y la relación alumno-docente.

4. Estructura del PEL (reajuste, flexibilidad y adaptación al contexto canario de enseñanza) que incluiría:
 - a. Simplificación de descriptores.
 - b. Adaptación a los distintos niveles existentes en el aula (inteligencias múltiples, altas capacidades, NEAE, NEE).
 - c. Facilitación de recursos manuales y digitales en función a las características del entorno educativo.
 - d. Presentación de una temporalización sobre el uso y aplicación del PEL en las aulas (cómo, cuándo y con qué frecuencia aplicarlo en función a las exigencias del currículo y los objetivos de la etapa).
 - e. Introducción del PEL para alumnos con NEAE y NEE (dinámicas de adaptación o PEL adaptado).
 - f. Descripción y desarrollo del PEL adaptado a los contenidos de manuales y editoriales más utilizadas en la enseñanza de idiomas en Canarias (ajustar las situaciones de aprendizaje para que sea viable la combinación de ambos instrumentos en el aula).

CUARTA ETAPA: puesta en práctica de estrategias de aprendizaje, así como abordar la temporalización y organización en base a los contenidos del currículo y el tiempo dentro del aula.

Esta etapa se correspondería a la presentación y puesta en práctica de estrategias de aprendizaje aplicando todo tipo de recursos para la consecución de objetivos al mismo tiempo que desplegamos nuestro proceso en las diferentes partes que componen el PEL (Biografía, Pasaporte y Dossier).

1. Manuales y libros de texto cuyas actividades el docente considere de utilidad y que además podrían ser adaptadas y mejoradas para conseguir un enfoque más comunicativo.
2. Situaciones de aprendizaje donde se trabajen los criterios de evaluación del currículo y las unidades de contenidos de la etapa desde una perspectiva holística y se pongan de manifiesto las competencias durante todo el proceso, siempre teniendo claro el criterio principal y secundario a trabajar y por supuesto, aplicando el PEL en su desarrollo.

3. Herramientas, plataformas y recursos de creación y obtención de contenidos.
4. Amplio abanico de actividades a trabajar en el aula con su correspondiente organización, temporalización, objetivos y desarrollo adaptadas en función a las diferentes partes que componen el PEL.

QUINTA ETAPA: fase de experimentación en el aula y autoevaluación

En esta última etapa de la formación, el objetivo primordial es que el docente esté lo suficientemente convencido y seguro de sus posibilidades a la hora de lograr cambios en el sistema de enseñanza, que conozca el PEL en profundidad y cómo aplicarlo, que sienta el apoyo de la Comunidad Educativa y del resto de compañeros para ejercer su labor, además de saber cómo desenvolverse conociendo todos los recursos y estrategias vistos durante el periodo formativo.

Si fuéramos un poco más ambiciosos con el objetivo, lo idóneo sería que, en esta quinta etapa, el docente ya estuviera aplicando con sus alumnos en el contexto educativo correspondiente (Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato, Educación para Adultos, EOI) todas las dinámicas y propuestas de actividades trabajadas durante el curso de formación a modo de experimentación y poder analizarlas y valorarlas conjuntamente en una segunda fase del proyecto.

4.4 La figura del ‘*Coach Educativo Integral*’ en las aulas como refuerzo a la formación docente.

Este pequeño apartado que hemos querido presentar de forma independiente, hace referencia a la figura del *coach educativo*, el cual creemos merece una mención especial.

La palabra ‘coach’ o ‘coaching’ tiene distintas acepciones: orientador, entrenador, formador, asesor, mentor... pero todas ellas con un punto en común: *la comunicación*, es decir, la persona que ejerce su poder de influencia sobre otros a través de esta poderosa herramienta no solo lingüística, sino corporal, gestual, sensorial, emocional y mental, con el objetivo principal de fomentar confianza en el aprendiz, potenciar sus capacidades, enseñarle a encontrar las estrategias adecuadas y adaptadas a sus necesidades para

alcanzar sus objetivos y en definitiva, poder crecer y mejorar de forma equilibrada, íntegra y eficaz.

De aquí nace la idea de fomentar o patentar en Canarias la idea del *Coaching Educativo Integral*, que haría referencia al conjunto de acciones y estrategias que lleva a cabo un individuo con el objetivo de acompañar a otras personas a conseguir sus objetivos, potenciando sus habilidades y aportando recursos para superar sus limitaciones en el ámbito formativo. Es una figura profesional que ya ejerce y está reconocida en otros ámbitos profesionales, incluso en el ámbito educativo de otros países.

Una de las claves del ‘coaching educativo’ es que se centra en posibilitar un mejor rendimiento del estudiante y no simplemente en la enseñanza de contenidos. Asimismo, el coach educativo tiene la capacidad de plantear y replantear diferentes maneras de conseguir los objetivos, adaptándose a las necesidades individuales de las personas para destapar su potencial.

Por otro lado, el coaching se centra en el diálogo, la comunicación, en la relación horizontal socio-afectiva entre alumno y coach o alumno-profesor. No se trata de una relación en forma de pirámide, donde una de las figuras (el *coach*) ejerce su poder sobre el alumno, aprendiz o subalterno, en ese tipo de sistema o estructura autocrática. La relación entre ambos participantes se lleva a cabo al mismo nivel y el coach facilita las estrategias para el autoaprendizaje de uno mismo. Por consiguiente, el coach es una acompañante o guía en este proceso educativo.

V. CONCLUSIONES GENERALES

Este proyecto puede considerarse una especie de autoevaluación o autorreflexión de nuestra figura y papel dentro de este sistema complejo de factores internos y externos. En primer lugar, considerando nuestro rol como individuos, alumnos y aprendices de por vida. En segundo lugar, como docentes y partes esenciales de una sociedad, de un sistema jerarquizado y compuesto por muchos pilares necesarios para que nuestro principal interés, la educación, funcione en beneficio de todos sus participantes. En tercer lugar, no podemos

olvidarnos de nuestra responsabilidad como ciudadanos cívicos y de los derechos que como tal, nos concede el propio sistema democrático.

Sin embargo, para conseguir un progreso social significativo que además se vea reflejado en otros ámbitos, son necesarias las acciones de los distintos microsistemas que conforman esta sociedad (familias, comunidades educativas, docentes, pequeñas y medianas empresas, instituciones públicas, administración) como elementos clave y facilitadores de una educación que vele por nuestros derechos y se encamine en una misma dirección de la mano de todas las partes implicadas.

Este estudio ha pretendido, al menos, acercarse a una herramienta y plan de formación que, dentro del contexto educativo canario, creemos puede ser viable y factible, siempre y cuando se consiga el apoyo y soporte necesario. Mientras tanto, solo nos queda seguir adaptando y reajustando el reto y hacer todo lo que esté en nuestras manos desde nuestro papel como ciudadanos con derechos, docentes, amantes de nuestra profesión, padres, madres, educadores, comunicadores, informantes...actuando desde la libertad de pensamiento, desde la convicción y confianza en nuestro trabajo, desde la creatividad y la responsabilidad que debemos asumir en nuestro día a día para con los demás.

Debemos convertirnos en individuos proactivos de la profesión docente, capaces de maximizar el entorno para que todas las variables jueguen a nuestro favor a la hora de conseguir cualquier objetivo y, para ello, necesitamos aprender a tener un control absoluto de nuestra conducta, de nuestro interior y creer en nuestros propios recursos.

Se requiere individuos capaces de anticiparse a los problemas, que sean resolutivos, que sepan simplificar, que tengan capacidad de adaptación, espíritu emprendedor y velen por el bienestar del conjunto. Al mismo tiempo, necesitamos personas quizás menos proactivas, pero dispuestas a colaborar, participar y apoyar, en definitiva, comprometerse y trabajar.

Este proyecto pretende animar al ser humano a ‘no pensar tanto’, sino ‘a sentir más’. La psicología educativa nos enseña que nuestro sistema emocional actúa como un receptor-amplificador que a su vez está compuesto por cientos de miles de estímulos que, si no se estimulan, no generan *aprendizaje*. Aquí está la calve...solo el mundo de la información y la comunicación tienen como fin último conseguir ‘el estímulo’ del receptor para generar en este la verdadera relación y comprensión de significados, sabiendo seleccionar *el qué, el cómo y para qué*. Finalmente, este estudio concluye con la siguiente reflexión: *querer mejorar tu mejorando a otros debe ser el principio y fin último de la profesión docente*.

REFERENCIAS

Documentos Oficiales

Decreto 83/2016, de 4 de julio, por el que se establece *el Currículo de Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias*. Boletín Oficial de Canarias. 15 de julio de 2016, nº 136.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, subdirección general de programas europeos. *Experiencia Piloto de Aplicación del Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) en diferentes centros educativos de España*. Recuperado de: <http://sepie.es/doc/portfolio/informeportfoliodefinitivo20046.pdf>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, subdirección general de programas europeos. (2004) *Guía Didáctica del Portfolio Europeo de las lenguas para Enseñanza secundaria*, Edita: Secretaría General Técnica, Subdirección General de Información y Publicaciones.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, subdirección general de programas europeos (2004). *Portfolio Europeo de las Lenguas*. Edita: Secretaría General Técnica, Subdirección General de Información y Publicaciones.

Referencias bibliográficas

Cassany, D (2007). *Del portafolio al e-PEL, en El Portfolio Europeo de las Lenguas (o PEL) y la enseñanza de lenguas extranjeras/segundas lenguas*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A.

Cassany, D., Esteve, O., Martín Peris, E. y Pérez-Vidal, C. (2004) *Memoria de experimentación de PEL (Portfolio Europeo de las Lenguas) español de secundaria*. Informe técnico. Subdirección de Programas Europeos MECD, 2004.

- Cebrián, M. Serrano Angulo, J., y Ruiz Torre, M (2015). *Las eRúbricas en la evaluación cooperativa del aprendizaje en la Universidad* [eRubrics in Cooperative Assessment of Learning University]. *Comunicar*, 43 (XXII), 153-161. Doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C43-2014-15>
- Escudero Muñoz, Juan. M (2009). *La formación del profesorado de Educación Secundaria: contenidos y aprendizajes docentes*. Título original: Secondary Education Teacher Training: teaching content and teacher's learning. Universidad de Murcia. Facultad de Educación. Área de Didáctica y Organización Escolar. Murcia, España.
- Estebaranz, Araceli (2012). *Formación del profesorado de Educación Secundaria. Tendencias Pedagógicas* N°19 2012.
- Little, David & Perclova Radka (2003). *El Portfolio Europeo de las lenguas. Guía para profesores y formadores de profesores*. Título original: "European Language Portfolio: Guide for Teachers and Teacher trainers". Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Subdirección General de Programas Europeos.
- Luis Fariña, Érica (2018). *Los Currículos Autonómicos en los manuales al uso: El Portfolio Europeo para las Lenguas*. Disponible en: <http://riull.ull.es>
- Martín Peris, E. (2007). *El Portfolio Europeo de las lenguas (o PEL) en la Enseñanza Secundaria en España, en El Portfolio Europeo de las Lenguas (o PEL) y la enseñanza de lenguas extranjeras/segundas lenguas*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A.
- Mira-Giménez, Mario-Jesús. Monográfico: *Análisis del e-PEL (Portfolio Europeo de las Lenguas Electrónico): opinión de los alumnos sobre Descriptores, Aprender a aprender y Autoevaluación* RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol. 20, núm. 1, 2017, pp. 207-222. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331450972011>
- Santos Rego, Miguel. A & Lorenzo Moledo, Mar (2015). *La Formación del Profesorado de Educación Secundaria. Pensando en la reconstrucción del Proyecto Universitario*. *Revista Española de Pedagogía*, pp. 263-281.
- Schärer, Rolf. General Rapporteur. *Final Report. A European language portfolio pilot project (phase 1998 – 2000)*. Strasbourg. Council of Europe.

Webgrafía

Cassany, D (2004). *El PEL, aplicaciones y recursos en el aula para el aula*. Encontrado en: www.upf.edu/dtf/personal/danielcass/index.htm

EF EPI (edición 2020). *El ranking mundial más grande según dominio del inglés*.
<https://www.ef.com.es/eipi/>

Gobierno de España. (2017) *e-Portfolio Europeo de las Lenguas*. Recuperado 18 de julio de 2017 de: <https://www.educacion.gob.es/e-pel/>

Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. *Experiencia Piloto de Aplicación del Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) en diferentes centros educativos de España*. Recuperado 18 de julio de 2017 de: <http://www.sepie.es/doc/portfolio/informeportfoliodefinitivo20046.pdf>

Newby, David et al (2007). *Portfolio Europeo para futuros profesores de idiomas. Una herramienta de reflexión para la formación de profesores*. Consejo de Europa, febrero de 2007. Traducción: Ministerio de Educación. Gobierno de España. Disponible en: <http://www.ecml.at/epostl>

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Recuperado el 18 de julio de 2017 del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes: <http://www.mecd.gob.es/mecd/educacion-mecd/mc/lomce/el-curriculo/curriculo-primaria-eso-bachillerato/competencias-clave/competencias-clave.html>

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín oficial del Estado, 3 de enero de 2015, nº3. Recuperado el 18 de julio de 2017 de: <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>

ANEXOS

Anexo 1

Preguntas que conforman la encuesta al profesorado

Portfolio Europeo para las Lenguas

1. ¿Consideras importante que los alumnos evalúen su propio proceso de aprendizaje?
2. Si respondiste "SI", "NO" o "es importante, pero no necesario" en la pregunta anterior, explica brevemente por qué.
3. ¿Crees que el actual sistema de evaluación refleja clara y fiablemente la adquisición de conocimientos y desarrollo de nuestro alumnado en el aprendizaje de una segunda lengua?
4. ¿Qué tipo de instrumentos consideras más efectivos para evaluar el proceso de aprendizaje?
5. ¿Qué otras formas de evaluación alternativas conoces? Nombra algunas de ellas.
6. ¿Qué cambiarías en el sistema de evaluación actual?
7. ¿Crees que los exámenes ejercen una influencia negativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas?
8. Explica brevemente por qué a la pregunta anterior.
9. ¿Crees que el alumno necesita herramientas, recursos y estrategias que lo motiven en su propio proceso de aprendizaje?
10. ¿Qué recursos o estrategias utilizas o utilizarías en clase para mantener la atención y motivación del alumnado en su proceso de aprendizaje?
11. ¿Cuál crees que es el principal/es objetivo/s de la enseñanza de una lengua extranjera en nuestro contexto educativo actual?
12. ¿Es más efectiva la enseñanza de una lengua basada en "métodos de aprendizaje por repetición", enfocados al uso de una correcta gramática y a la adquisición de vocabulario, o apuestas más por "métodos de aprendizaje por descubrimiento o proyectos", a través de los cuales es más sencillo desarrollar otras habilidades comunicativas como "*listening, spoken interaction or writing*"?
13. ¿Crees que las exigencias del currículo y el tipo de evaluación al que deben someterse los alumnos al final de cada etapa condiciona la metodología y estrategias de enseñanza de los profesores de lengua extranjera (L2 teachers)?

14. ¿Crees que es importante "contextualizar" el aprendizaje de una segunda lengua con el objetivo de acercar a los estudiantes a su realidad diaria fomentando así el "aprendizaje significativo"?

15. ¿Crees que los libros de texto actuales favorecen la adquisición de las habilidades comunicativas necesarias para el correcto uso y desarrollo de una segunda lengua?

16. ¿Prefieres crear tu propio contenido/ situaciones de aprendizaje o seguir el diseño y recursos del libro?

17. ¿Qué importancia crees que tiene identificar el aprendizaje de una segunda lengua con el ocio, los intereses, necesidades particulares, así como las capacidades y tipos de inteligencias de nuestros alumnos? ¿Crees que sería beneficioso en la consecución de objetivos? Explica brevemente por qué.

18. ¿Qué importancia crees que tiene la adquisición de una segunda lengua en el desarrollo personal y profesional de los aprendices?

19. ¿Te gustaría conocer más acerca del PEL, ¿cómo emplearlo en tus clases como docente de una lengua extranjera y los beneficios que reporta a corto-medio plazo en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

Anexo 2

PEFPI: PORTFOLIO EUROPEO PARA FUTUROS PROFESORES DE IDIOMAS

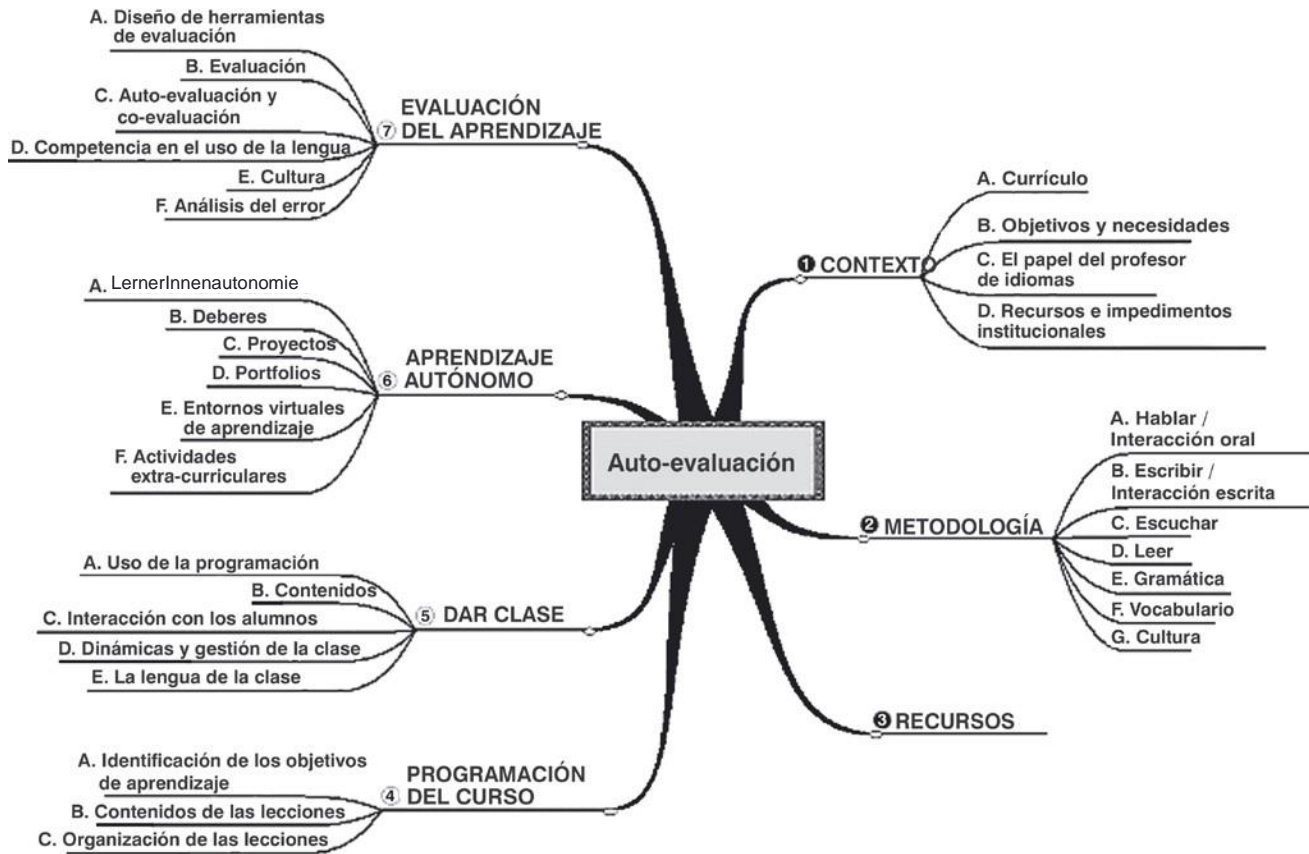
Guía práctica para la 2ª fase/etapa de formación de profesorado en la Comunidad Autónoma de Canarias.

Descriptorios – Contenidos

Contexto	14
A. Currículo	
B. Objetivos y necesidades	
C. El papel del profesor de idiomas	
D. Recursos e impedimentos institucionales	
Metodología.....	20
A. Hablar / Interacción oral	
B. Escribir / Interacción escrita	
C. Escuchar	
D. Leer	
E. Gramática	
F. Vocabulario	
G. Cultura	
Recursos	32
Programación del curso	35
A. Identificación de los objetivos de aprendizaje	
B. Contenidos de las lecciones	
C. Organización de las lecciones	
Dar clase	40
A. Uso de la programación	
B. Contenido	
C. Interacción con los alumnos	
D. Organización de la clase	
E. La lengua de la clase	
Aprendizaje autónomo	46
A. Autonomía del estudiante	
B. Deberes	
C. Proyectos	
D. Portfolios	
E. Entornos virtuales de aprendizaje	
F. Actividades extra-curriculares	
Evaluación del aprendizaje	53
A. Diseño de herramientas de evaluación	
B. Evaluación	
C. Auto-evaluación y co-evaluación	
D. Competencia en el uso de la lengua	
E. Cultura	
F. Análisis del error	

Categorización de los descriptores

Los descriptores se agrupan en siete grandes categorías generales. Éstas representan áreas en las que los profesores necesitan tener conocimientos y haber desarrollado distintas competencias esenciales y en las que deben tomar decisiones en relación con la enseñanza. Cada título se ha subdividido como sigue:





1. Como estudiante de un idioma cuando ibas a la escuela o al instituto, ya has estado en contacto en numerosas ocasiones con este tipo de enseñanzas. ¿Qué aspectos – cualidades de un profesor, prácticas que proponía, etc – de tu aprendizaje de lenguas podrían influir en cómo deseas o cómo no deseas enseñar?

Experiencias como alumno
<p>Positivas:</p>
<p>Negativas:</p>
<p>(Intenta analizar los aspectos por los que estas experiencias no tuvieron éxito y piensa en los pasos que deberías dar para mejorar dichos aspectos.)</p>

2. a) Qué aspectos de la enseñanza te atraen y motivan más

.....

.....

.....

- b) Qué aspectos de la enseñanza te atraen y motivan menos

.....

.....

.....



3. Expectativas a lo largo de tu formación como profesor

a) ¿Cuáles son tus principales expectativas de tu formación como profesor?

b) ¿Qué exiges principalmente de tu formación como profesor?

c) ¿Qué crees que esperan de ti tus profesores y formadores?

4. ¿Qué importancia te merecen los siguientes aspectos en un profesor de idiomas? Añade tus propias ideas. Discute con un compañero y justifica las elecciones que hayas hecho.

Grado de importancia
nada → muy importante

1. Cooperar con otros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Buenas destrezas organizativas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Saber explicar gramática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

A. Objetivos y necesidades

1. Entiendo el valor cultural, intelectual y personal de aprender otras lenguas.



2. Sé considerar los objetivos generales a largo plazo basados en necesidades y expectativas.



3. Soy capaz de tener en cuenta distintas motivaciones para aprender otro idioma.



4. Soy capaz de tener en cuenta las necesidades cognitivas de los alumnos (resolución de problemas, necesidad de comunicar, adquisición de conocimientos, etc.).



5. Soy capaz de tener en cuenta las necesidades afectivas de los alumnos (sentido del progreso y aprovechamiento, de la diversión, etc.).



6. Soy capaz de tener en cuenta y evaluar las expectativas de otros agentes sociales (padres, orientadores, empleadores, etc.) implicados directa o indirectamente en el proceso educativo.



7. Soy capaz de tener en cuenta los niveles finales de consecución establecidos en los currículos (*por ejemplo, los que se derivan del Marco común europeo de referencia*).



Anexo 3:

- **Página Web en construcción sobre la función y figura profesional del “Coach Educativo Integral”.**
- **Aportación como parte de la “Propuesta de mejora” e integración dentro del sistema educativo de la Comunidad Autónoma de Canarias.**

JMG, COACHING EDUCATIVO INTEGRAL
La educación y el aprendizaje se manifiestan cuando hay 'un sentido, un significado'.

Inicio Reservar online Blog Acerca de nosotros Servicios Clientes Contacto Noticias Preguntas frecuentes Más 687301622

TRABAJA TU POTENCIAL CON
JMG COACHING EDUCATIVO Y SU
EQUIPO

¡Vamos a chatear!



Sesión de mentoría profesional



Sesión de mentoría personal

**FUNCTIONAL
E-LEARNING**

CURSOS DE INGLÉS

Prepara y certifica tu nivel.
(A2, B1 y B2)

CONSULTA
PRECIOS Y
HORARIOS:
647138489

Inglés técnico-especializado