

El Portfolio europeo de las lenguas como herramienta metodológica en el enfoque AICLE

Rosa Ángeles Martínez Feito

C.P. Atalía. Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias

Resumen

En este artículo se pretende mostrar la importancia del uso del Portfolio europeo de las lenguas como herramienta metodológica en el enfoque AICLE. Para ello se ofrece una breve revisión teórica de los orígenes tanto del marco común europeo de referencia para las lenguas como del PEL, relacionando los objetivos y la filosofía de ambas iniciativas con los del enfoque AICLE. En el artículo se muestran ejemplos de cómo integrar ambos en la práctica diaria con alumnado de educación infantil y trabajando desde tres aspectos fundamentales: la colaboración colegio-familia, la elaboración del dossier y la evaluación y autoevaluación. Finalmente, se muestran los resultados académicos obtenidos por dos grupos de alumnado. Uno es el grupo A, que se ha beneficiado de la experimentación del PEL integrado en su enseñanza AICLE, y el otro es el grupo B, que ha sido nuestro grupo de control. Los resultados muestran que el uso del Portfolio europeo de las lenguas es un valor añadido en el enfoque AICLE.

Palabras clave: PEL, Travelling Portfolio, dossier, autoevaluación, familias.

Abstract

This article aims to provide a view on the value of using the European Language Portfolio as a tool which can be integrated in the CLIL methodology. The paper offers a revision of the origins of both the Common European Framework of Reference and the ELP, relating the objectives and philosophy of both initiatives with those of the CLIL approach. We offer examples of how to integrate both in the daily practice with young learners working from three main aspects: cooperation between school and families, assessment and self-assessment and learning to make up a dossier. Finally, academic results of two different groups are shown. One is Group A, which has benefited from the experimentation of the ELP in their CLIL learning practice, and the other is Group B, which has been our control group. Results show that the use of the ELP benefits the academic results.

Key words: ELP, Travelling Portfolio, dossier, self-assessment, families.

1. Introducción

El artículo que se presenta a continuación está basado en un trabajo de investigación realizado por la autora del mismo y dirigido por la Dra. Marta Mateo Martínez Bartolomé. Dicho trabajo versa sobre la experimentación del Portfolio europeo de las lenguas en el marco de adquisición de contenidos curriculares a través de una lengua extranjera, el inglés, en el contexto escolar de la Comunidad Autónoma de Asturias.

Se han investigado los siguientes aspectos:

1. La evaluación de los objetivos y contenidos impartidos a través de la metodología AICLE en la etapa de educación infantil.
2. Las variables que pueden influir en los resultados, como puede ser la utilización del Portfolio europeo de lenguas como herramienta metodológica en la enseñanza AICLE.

Es el último de estos aspectos el que se presenta aquí. Se trata de compartir una experiencia educativa sobre la utilización del Portfolio europeo de las lenguas y cómo su uso mejora los resultados académicos de alumnado de educación infantil que sigue un enfoque AICLE.

A continuación se ofrece un breve marco teórico, necesario para entender la experiencia llevada a cabo en el aula, que se relata seguidamente en el trabajo de campo.

2. Marco teórico

2.1. Políticas lingüísticas de la Unión Europea. Nuevo marco de adquisición de lenguas: AICLE, MCER, PEL

Desde que fue creado en el año 1949, el Consejo de Europa ha mostrado una gran preocupación por proteger la herencia lingüística y la diversidad cultural de Europa y de los europeos. Entre sus objetivos destacan: favorecer la movilidad de personas en todos los estados miembros, mejorar la intercomunicación europea, favorecer el respeto y la tolerancia y desarrollar la conciencia plurilingüe. Para alcanzar dichos objetivos se han creado distintas iniciativas como son las descripciones de niveles de competencia lingüística, así como documentos de referencia que facilitan la comprensión de competencias lingüísticas en diferentes lenguas y los certificados de diferentes sistemas educativos. Entre dichos documentos destacan el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*¹ y el *Portfolio europeo de lengua*.²

AICLE se nos muestra como otra herramienta más para conseguir estos objetivos planteados, ya que es una forma de educación asequible a todos los ciudadanos, independientemente de su edad, nivel social y/o económico y que persigue los mismos objetivos planteados por el Consejo de Europa. Instrumentos como el marco y el PEL vienen a complementar y consolidar este tipo de enseñanza. La educación AICLE en su *dimensión de la lengua* deja claro que con este enfoque se mejora la competencia lingüística general de la lengua meta, a la vez que, como se especifica en la *dimensión del entorno*, prepara a los estudiantes para enfrentarse a cursar estudios o trabajar en los países cuya lengua oficial es otra distinta a la materna del alumno. Además, tras recibir una enseñanza de este tipo, el alumnado estará más capacitado para superar exámenes internacionales de lenguas. Con este tipo de enseñanza, se desarrollan habilidades en las que entran en juego la

1. De ahora en adelante marco.

2. De ahora en adelante Portafolio o PEL.

comunicación oral y escrita, ya que se tienen muchas más oportunidades de utilizar la lengua en un «contexto real», entendiéndose este como una situación creada en el aula en la que los alumnos deberán expresarse en la lengua meta a través de actividades planificadas para tal efecto. Con AI-CLE se desarrollan intereses y actitudes plurilingües, como se refleja en la *dimensión cultural*; esto es debido a que, una vez que los estudiantes hayan sido expuestos a otras lenguas, además de la materna, y adquieran cierta competencia en ella(s), sus estrategias de comunicación se activarán de tal forma que estarán preparados para enfrentarse al aprendizaje de otras lenguas y culturas con una actitud positiva y el grado de autoestima necesario. Esto está muy relacionado con la idea de mantener una actitud positiva y abierta hacia el aprendizaje como algo que dura toda la vida y que tan bien plantea el marco.

El **marco** es un documento básico para la enseñanza y aprendizaje de lenguas, dirigido principalmente a gobiernos nacionales y a profesionales docentes. El marco no da respuestas cerradas, sino que plantea muchas preguntas abiertas, invitando a la reflexión sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de lenguas. Es un instrumento de obligada consulta para todos aquellos que están relacionados con la enseñanza de lenguas en mayor o menor medida (Verdía 2002: 4), ya que en él se ofrece una base común sobre todo lo concerniente a la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, certificaciones y elaboración de exámenes.

El **PEL** como proyecto europeo fue diseñado y pilotado por el Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa, en Estrasburgo, durante dos años (1998-2000). Una vez desarrollado, se otorgó a cada gobierno europeo la capacidad de desarrollar el Portfolio por su cuenta, adaptándolo a su país pero siempre siguiendo las recomendaciones del Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa. En España esta labor se inició en el año 2001 y los Portfolios españoles fueron desarrollados, por el Comité Nacional para el Portfolio. Se elaboraron cuatro documentos diferentes, destinados a cuatro grupos de edades y niveles educativos distintos.

El primer modelo está dirigido a niños de 3 a 8 años; el segundo a niños de 8 a 12 años; el tercero a adolescentes, y finalmente el cuarto está dirigido a personas adultas (Conde Morencia 2002: 12). De los cuarenta y cinco estados miembros pertenecientes al Consejo de Europa, veinte cuentan ya con algún modelo PEL validado. España ha sido el primer estado miembro en elaborar uno para edades tempranas (es el acreditado con el número 50.2003)³ y su uso en el aula ha sido utilizado en el trabajo de campo presentado en este artículo.

El Portfolio es una herramienta que promueve el plurilingüismo y el pluriculturalismo. Ha sido diseñado para acoplarse al marco y a sus descriptores. Con su uso se pretende que los ciudadanos utilicen los criterios que se describen en el marco de una forma autónoma. De esta forma los niveles de competencia lingüística y las certificaciones de todos los ciudadanos europeos estarán reflejados en un instrumento claro y transparente. Se trata de un documento personal e intransferible destinado a todos los europeos de más de 3 años, en el que las personas que aprenden una lengua pueden registrar todas sus experiencias de aprendizaje y no solo las que se limitan al contexto educativo. El Portfolio sirve al marco, ya que en el primero aparece la posibilidad de representar los diferentes ámbitos específicos descritos en el segundo (educativo, profesional, público y personal) y los niveles de competencia en las diferentes lenguas. Sin embargo, el Portfolio «...tiene unos destinatarios distintos a los del marco. Mientras este último se dirige a los profesionales de la enseñanza de lenguas... el PEL es un documento para el que aprende y, de forma secundaria, para su entorno (profesores, familia, centros escolares, centros de trabajo)» (Conde Morencia 2002: 9, 10). El entorno, especialmente el relativo a la familia, resulta en las edades en las que se centra nuestro traba-

3. www.mec.es/programas-europeos/jsp/plantilla.jsp?id=343-21k -.

jo, de máxima importancia. Como asegura Carmen Alario, coordinadora del equipo encargado del diseño y adaptación de *Mi Primer Portfolio 3-7 años, el Portfolio*, «... también sirve para conectar el mundo del hogar y el colegio, los ámbitos esenciales en el desarrollo infantil, en los que aprenden a proponerse objetivos y evaluar su nivel de consecución» (Alario 2002).

2.2. El proyecto curricular integrado

El 1 de febrero de 1996 se firma un convenio entre el Ministerio de Educación y Ciencia de España y el British Council que tiene como objetivo principal «proporcionar a niños desde los 3 hasta los 16 años una educación bilingüe y bicultural a través de un currículo integrado español/inglés». Este currículo integrado se ha diseñado sobre la base del currículo español y el *National Curriculum of England and Wales*, y goza de validez oficial desde su publicación en el Boletín Oficial del Estado el 2 de mayo de 2000. Es, por lo tanto, actualmente el currículo oficial de aquellos centros integrados en el convenio.

Los centros que siguen el proyecto curricular integrado disponen de unas *orientaciones pedagógicas* elaboradas por el Ministerio de Educación Ciencia y Cultura y el British Council para su desarrollo en los niveles de educación infantil, primaria y secundaria.

En las orientaciones para la etapa de educación infantil se divide esta en cuatro áreas de conocimiento básicas:

1. Habilidades sociales (*Social Skills*).
2. Habilidades de lengua y lectoescritura (*Literacy Skills*).
3. Conocimiento del entorno social y natural (*Knowledge and Understanding of the World*).
4. Habilidades numéricas y de matemáticas (*Number Skills and Math Skills*).

Las orientaciones contemplan la evaluación y describen tres grados de consecución de objetivos, según los cuales el alumnado deberá distribuirse de la siguiente forma en cada grupo y nivel:

Banda o grado 1: 10 % del alumnado.

Banda o grado 2: 70 % del alumnado.

Banda o grado 3: 20 % del alumnado.

La primera banda es aquella en la que se sitúan los alumnos con el nivel de resultados más bajo. Se considera que no más del 10 % de la clase debería estar en esta banda de adquisición. La segunda banda es aquella en la que se debería encontrar el grueso de la clase, un 70 %. La tercera banda es aquella en la que se situarían los mejores alumnos.

En nuestra investigación hemos querido mantener el modelo de las tres bandas de adquisición y los porcentajes propuestos en ellas para evaluar nuestros resultados.

3. Trabajo de campo

3.1. Utilización del PEL como herramienta metodológica en el enfoque AICLE

Procedemos a describir el trabajo de campo llevado a cabo en el C.P. Atalía de Gijón, con el siguiente tipo de alumnado:

- De edad similar: entre 5 y 6 años cursando tercer curso del segundo ciclo de educación infantil (educación no obligatoria).
- Que han recibido su instrucción académica durante el segundo ciclo de la etapa de educa-

ción infantil siguiendo un proyecto curricular integrado según convenio MECD/BC, en dos idiomas: castellano, un 60 %, e inglés, un 40 % de su tiempo en el centro.

Los cuarenta y dos sujetos de la muestra pertenecían a dos grupos (Gr A y Gr B) distribuidos así desde el comienzo de su escolarización. De estos dos grupos se comenzó a utilizar el PEL como herramienta metodológica con el Gr A, en octubre de 2006. El Gr B fue nuestro grupo de control con el que no se utilizó esta herramienta metodológica, pero se trató de que el resto de circunstancias académicas fuesen similares.

El primer paso fue contactar con las familias del Gr A y convocarlas a diversas reuniones, para informar acerca del PEL y los objetivos que se trataban de conseguir; pero también obtener información valiosa que nos ayudaría a orientarlas sobre cómo rentabilizar al máximo el tiempo dedicado a sus hijos. Todo ello se hizo a través de:

- Reuniones colectivas en las que se daba información sobre los objetivos anuales y trimestrales del currículo integrado. También sobre la metodología, rutinas y actividades realizadas en el aula.
- Un cuestionario en el que se buscaba obtener información sobre los siguientes aspectos:
 - La información que tenían las familias acerca del proyecto curricular integrado que se les estaba impartiendo a sus hijos en el centro.
 - Las razones de la elección de este centro.
 - Los recursos materiales de que disponían los niños en sus hogares: lápices, tijeras, pinturas, acceso a material audiovisual en la lengua meta, recursos informáticos y acceso a Internet.

Con la información recibida a través del cuestionario se celebraron reuniones colectivas en las que se orientó a las familias acerca de aquellos aspectos en los que parecía existir un mayor desconocimiento. También se les dieron pautas sobre cómo rentabilizar al máximo los recursos materiales disponibles en sus hogares. Un ejemplo fue el uso de instrumentos digitales que ayudan al alumnado en la adquisición y aprendizaje de la lengua meta, independientemente del conocimiento que sus familias tengan de dicha lengua. Ejemplos de estos instrumentos son el uso de páginas web con las que el alumnado ya ha sido familiarizado en el colegio, el uso de CD-Rom, libros electrónicos o libros con CD. A aquellas familias que no disponían de Internet en casa se les orientó sobre lugares en los que podían acceder gratuitamente, como por ejemplo las bibliotecas públicas. Estas pautas se dieron de forma oral en las reuniones, pero también de forma escrita mediante cartas.

Se realizaron numerosas tutorías con cada familia a petición de estas, en las que tenían la oportunidad de mostrar su interés por la educación de sus hijos, así como sus inquietudes por aspectos relacionados con este tipo de enseñanza: las dificultades para ayudar a sus hijos debido a su desconocimiento de la lengua meta, posibilidades de continuidad del proyecto en educación secundaria, etc. De esta forma conseguimos aún más información de lo que realmente les preocupaba y tuvimos la oportunidad de ofrecerles un asesoramiento directo y personal. Conjuntamente, se invitó a las familias a visitar el colegio y asistir como observadores a algunas sesiones. Así, todos se hicieron mucho más conscientes del desarrollo de una clase de educación infantil, a la vez que más conocedores de la metodología AICLE.

Además, se trabajaron desde el PEL los aspectos que se describen a continuación:

3.1.1. La colaboración colegio-familia

En la primera reunión colectiva se informó sobre la utilización del documento *Mi Primer Portfolio* como un instrumento en el que se trabajaría coordinadamente entre las familias y la escuela. A través de la utilización del Portfolio, se llegó a un acuerdo en el que los padres se comprometieron a colaborar con la escuela en la realización, junto con sus hijos e hijas, de una tarea semanal basada en los contenidos trabajados durante esa semana en el aula. Las tareas consistían en actividades en inglés diseñadas para ser realizadas en conjunto. Teniendo en cuenta que la mayor parte de las familias no hablan ni entienden este idioma, la cooperación entre padres e hijos era absolutamente necesaria para conseguir un resultado satisfactorio de la actividad.

A tal efecto, se creó un soporte físico llamado *Travelling Portfolio*, consistente en una carpeta en la que el alumnado llevaba semanalmente la tarea con una carta escrita en castellano. En ella se daban instrucciones a las familias para realizar la actividad con sus hijos. Estos, a su vez, habían recibido las instrucciones en inglés en el aula. Las instrucciones no eran las mismas para la familia y el alumnado: a los niños se les indicaba cómo realizar la tarea, mientras que a las familias se les explicaba cómo ayudar y colaborar con sus hijos para que estos hiciesen su tarea en las mejores condiciones posibles.

El *Travelling Portfolio* tenía una pegatina con un logo en la que cada niño escribió su nombre para personalizarlo. La utilización de este logo potenciaba el concepto de identidad de la carpeta como algo especial que entre todos, profesora y alumnado, habían elaborado. El logo tenía un motivo que trataba de representar la unidad familiar.

Las tareas se entregaban los viernes y se recogían los lunes, ya que durante los fines de semana las familias suelen tener más tiempo y no están tan sujetas a horarios de trabajo, colegio, actividades extraescolares, etc. Queríamos que padres y/o madres e hijos y/o hijas dedicasen a estas actividades el tiempo necesario para disfrutar de la experiencia sin considerarla una obligación o una carga de trabajo. Durante la semana los *Travelling Portfolios* se guardaban en una caja roja. A lo largo de todo el curso, se fomentó en el alumnado el sentido de propiedad de sus carpetas y por lo tanto la obligación de cuidarlas y guardarlas en su lugar correspondiente.

Las actividades se diseñaron de tal forma que los niños debían utilizar tanto el castellano como el inglés. En algunos casos el alumnado debía enseñar a sus familias a cantar una canción aprendida en clase para luego cantarla juntos y grabarla. En otras ocasiones debían visitar una página web, trabajada previamente en el aula, y mostrar a sus padres cómo esta funcionaba o realizar conjuntamente una tarea determinada. A veces, el alumnado debía mostrar a sus familias cómo suenan determinadas letras en inglés y enseñarles a pronunciar dichos sonidos. Después, se proponían actividades en las que el alumnado producía el sonido y la madre o el padre debían escribir la letra correspondiente en la espalda del alumno, o viceversa. También se realizaron actividades centradas en contenidos no lingüísticos como ordenar secuencias de historias trabajadas en el aula o cuentos populares tradicionales con pies de página sencillos. En estos casos las familias podían ayudar a los niños, bien porque se les proporcionaba la respuesta o porque se asumía que conocían la historia. Otras actividades tenían que ver con la clasificación de alimentos en dos categorías principales: saludables y no saludables, o dulces y salados, líquidos y sólidos, calientes y fríos. El alumnado debía nombrar los alimentos en inglés para enseñar a sus familias cómo se llaman esos alimentos en la lengua meta, mientras que las familias asesoraban al alumnado sobre la categoría a la que pertenecían. En otras ocasiones las actividades iban dirigidas a seleccionar entre varias prendas, las que se necesitan para un día frío de invierno. También se propusieron actividades en las que las familias podían ofrecer sus conocimientos para complementar los que el alumnado había adquirido en el colegio. Por ejemplo, tras aprender una canción de los nombres de los

dedos de la mano en inglés, se pedía a las familias que enseñasen a sus hijos los nombres de los dedos de la mano en castellano y alguna rima o canción popular al respecto.

3.1.2. La evaluación y autoevaluación

La autoevaluación se trabajó dentro del marco de experimentación del PEL. En el marco, las categorías descriptivas son siempre enunciadas en positivo y este ha sido el punto de partida para trabajar con el alumnado. La filosofía del Portfolio trata siempre de celebrar las experiencias y progresos en el aprendizaje de lenguas, basándose en lo que el alumnado sabe y puede hacer y no en lo contrario. Esa es la razón por la que en la autoevaluación se trata de potenciar en los alumnos el pensamiento crítico, entendiendo como un éxito los objetivos adquiridos y como un camino por recorrer los que aún no lo han sido.

El primer paso para trabajar la autoevaluación consistió en comenzar todas las clases explicando al alumnado cuáles eran los objetivos para ese día. Así, el profesor explicaba y anotaba en la pizarra los objetivos de aprendizaje para cada sesión. De esta forma el alumnado se hacía consciente de lo que se esperaba de él y podía así evaluar al final de la clase o actividad si estos objetivos se habían conseguido.

En educación infantil existe la figura del «encargado», en inglés *leader*. Cada día un alumno diferente asume este papel que conlleva la realización de una serie de rutinas, que se desarrollan siempre en inglés y de la siguiente forma: el «encargado» ha de escribir su nombre, identificar el día de la semana, producirlo oralmente y escribirlo.

A continuación debe identificar el mes y la estación en la que nos encontramos. Después ha de contar el número de niños y niñas que hay en el aula y deducir el número de alumnos que no están presentes, escribiendo ambas cantidades en su lugar correspondiente. Seguidamente ha de dar una serie de instrucciones a sus compañeros, como pueden ser: levántate, da cinco palmadas, salta tres veces, toca la cabeza, tócate las rodillas, etc. También ha de dirigir algunos ejercicios de lectoescritura y competencia matemática para que sus compañeros los realicen en sus pizarras, actividades como producir el sonido de una letra para que el resto lo escriban o mostrar un número de dedos para que sus compañeros escriban el número correspondiente.

Finalmente, se pasaba a la evaluación del alumno «encargado» ese día y a la autoevaluación sobre su actuación en las rutinas de clase. Los alumnos conocían este momento como *assessment and self-assessment*.

Para efectuar la autoevaluación de la actividad realizada por el encargado, se disponía de un cuadro de evaluación como se aprecia en la figura 1. La autoevaluación se hacía en la pizarra como actividad colectiva, y dirigida por el profesor. El cuadro se completaba teniendo en cuenta la opinión del alumno acerca de su actuación en primer lugar, la opinión de la clase en segundo lugar y la opinión del profesor en último lugar.

Figura 1. Cuadro de evaluación

	VERY WELL	SO, SO	I NEED MORE PRACTICE
LEADER			
CLASS			
TEACHER			

Cuando se comenzó a poner en práctica este sistema todos los alumnos mostraban un gran entusiasmo en cuanto a su intervención y su respuesta no era realista. Con el tiempo, las respuestas individuales se iban acercando a la realidad. En cuanto a la opinión de la clase, cabe decir que al principio los alumnos se dejaban guiar por sus vínculos afectivos y de amistad hacia el compañero. De esta manera, cuando se trataba de un alumno que gozaba de popularidad, siempre recibía críticas positivas. Pero en muchas ocasiones no había unanimidad y se procedía a votar y la respuesta aceptada era siempre la de la mayoría.

Esta actividad se realizaba en inglés, pero las conclusiones y comentarios del profesor al finalizar la actividad podían ser en determinados casos en castellano, especialmente cuando existía desacuerdo entre las diversas opiniones. Los comentarios del profesor iban dirigidos a enseñar a los alumnos a opinar de una forma crítica pero objetiva sobre la intervención de un compañero, haciéndoles entender que es necesario observar atentamente para poder opinar de una forma justa y respetuosa.

La evaluación y autoevaluación no solo se realizaban hacia el encargado sino que eran una práctica común entre todos. En ocasiones se evaluaba el nivel de dominio de una canción trabajada en clase. Se familiarizó a los alumnos con la grabación de sus propias producciones orales, para luego verse y comentar entre todos, aspectos tales como si el orador mira a la audiencia cuando habla, si vocaliza, si habla con claridad, etc. Los alumnos podían así dar su opinión sobre cómo lo habían hecho, escuchar opiniones de sus compañeros y finalmente evaluarse.

Por otro lado, las canciones y cuentos trabajados en clase aparecían siempre reflejados con un dibujo en un póster colgado a la vista de todos (imagen 1). De esta forma, el alumno tenía una referencia visual y le resultaba más fácil recordar todo lo que había ido aprendiendo, escoger aquellas canciones o cuentos que le habían gustado más y, en definitiva, ser más consciente de su propio proceso de aprendizaje.

Imagen 1. Pósters utilizados en el aula



Para la autoevaluación también se utilizó la «técnica de los pulgares» *thumbs up, sideways, down*, en la que el alumnado podía mostrar el grado de comprensión o disfrute de una actividad, canción, cuento o concepto, lo que proporcionaba una información rápida al profesorado y ayudaba al alumnado a reflexionar sobre su proceso de aprendizaje, además de capacitarlo para comunicarlo.

Los alumnos también podían evaluar sus actividades escritas en determinados momentos. Aunque se hacía a menudo, esto no tuvo una frecuencia excesiva, ya que la idea era familiarizar al alumno con la reflexión sobre su trabajo y esfuerzo, pero sin obsesionarlo.

La relación de esta actividad con el PEL tiene que ver con la elaboración del pasaporte en el que cada titular ha de actualizar regularmente, o al menos cuando sea necesario, el cuadro de autoevaluación en el que se describen las competencias en cada lengua. Es necesario que cada persona tenga una visión real de sus propias capacidades y limitaciones para poder afrontar el proceso de aprendizaje a lo largo de toda la vida. Es importante, por ello, que el alumno se familiarice con la propia autoevaluación, para ser consciente de aquellos aspectos en los que muestra un dominio claro y de aquellos otros en los que aún necesita mejorar, y por lo tanto, esforzarse. Este tipo de ejercicios fue de gran ayuda para que algunos alumnos se diesen cuenta de que en ocasiones no realizaban determinadas tareas todo lo bien de lo que eran capaces debido a su falta de atención en clase. Una reflexión acerca de estas cuestiones ayudó a mejorar en algunos su actitud y su comportamiento en el aula, con lo que se mejoró a su vez su propio rendimiento.

3.1.3. El dossier

Cada alumno disponía de una carpeta a la que se llamó «dossier» y que se identificó con una pegatina en la que se podía ver el logo del PEL. La primera actividad consistió en guardar en ese dossier tres trabajos que hubiesen sido especialmente significativos para el alumno por motivos diversos y de los que se sintiesen muy satisfechos. La tarea se realizó en el aula durante el primer trimestre. Se observó que, al tratarse de una clase muy numerosa (de 23 alumnos), era difícil realizar esta actividad con el suficiente tiempo y mimo para que cada alumno observase los trabajos realizados a lo largo de tres meses, guardados ya de por sí en otra carpeta, y seleccionase con un criterio adecuado los más significativos. Pudimos notar que en muchos casos los alumnos escogían los mismos trabajos que habían elegido otros compañeros sentados en su grupo. En otras ocasiones escogían trabajos sin un criterio claro. En cualquier caso, observamos que era difícil registrar las razones que habían llevado a los alumnos a seleccionar un trabajo u otro.

La solución que se tomó, en el segundo trimestre, fue la de pedir la colaboración a las familias, como una tarea más de las que se realizaban semanalmente. A través del *Travelling Portfolio*, se envió a los padres una carta en la que se pedía que se sentasen con sus hijos a revisar los trabajos realizados que aparecían en la carpeta. Se les indicó que entre todos debían escoger tres trabajos que fuesen especialmente significativos para sus hijos por considerar estos que era una tarea que habían realizado especialmente bien. Entre estos trabajos estaban también las actividades que realizaban semanalmente con sus padres en casa. Este es un procedimiento de autoevaluación que, como ya se ha visto, había sido trabajado en clase. La elaboración del dossier está, por lo tanto, muy relacionada con el proceso de autoevaluación: se trata de ser críticos con nuestro aprendizaje y nuestros resultados, de conocer nuestras capacidades y, por lo tanto, de intentar mejorar para sacar lo mejor de nosotros mismos. Se envió a cada familia una ficha en la que debían explicar las razones por las que habían decidido escoger cada uno de aquellos trabajos. La participación fue del 100 % al igual que en cada una de las tareas enviadas semanalmente, aunque no todos los padres escribieron comentarios.

A lo largo del curso se utilizó la misma fórmula para ir incluyendo trabajos de los alumnos en su dossier. También se incluyó en el dossier un CD con fotografías⁴ como las que se muestran en las imágenes 2, 3, 4 y 5, presentadas a continuación:

4. En el C. P. Atalía se custodian las autorizaciones firmadas por las familias, en las que se permite la difusión de la imagen de los menores que aparecen en este artículo, siempre y cuando esta sea utilizada únicamente para fines educativos.

Imagen 2. Trabajamos las partes del cuerpo



Imagen 3. Dibujamos y etiquetamos las partes del cuerpo



Imagen 4. Clasificamos alimentos en dulces y salados



Imagen 5. Realizamos una encuesta para saber cuáles nos gustan más y pasamos la información a un diagrama de barras



Igualmente se incluyó en el dossier un DVD que contenía varias sesiones del curso grabadas por las familias en sus visitas al aula y una obra de teatro representada por los alumnos en la fiesta de fin de curso.

La relación de estas actividades con el PEL está basada en que, con ellas, los alumnos aprenden a crear su propio dossier y su propia biografía que ilustran lo mejor de sí mismos y de su trabajo, al igual que en la etapa adulta se redacta un currículum en el que se incluyen los ejemplos más destacados de nuestra vida académica o profesional; o al igual que un artista o un arquitecto elaboran su dossier con los trabajos que mejor reflejan su capacidad y profesionalidad.

La relación y cooperación de las familias se hace necesaria, especialmente en estas edades, para conseguir los objetivos marcados en el enfoque AICLE y la familiarización con el PEL y su utilización.

Al final del curso y como parte de un trabajo de investigación más amplio se realizó una evaluación externa y sumativa a ambos Gr A y Gr B. La evaluación consistió en una serie de actividades propuestas al alumnado, así como cuestionarios para que el profesorado evaluase a través de su observación aquellos aspectos que no son susceptibles de ser evaluados directamente a través de una prueba concreta, como pueden ser la actitud hacia el aprendizaje y lengua meta, si presta atención en clase, si disfruta, si responde adecuadamente, si respeta a sus compañeros, si respeta los materiales o si participa en las actividades propuestas, entre otros; todos ellos objetivos propuestos para esta etapa educativa.

Hemos dividido los resultados de cada una de las asignaturas en tres bandas de adquisición, siguiendo el modelo propuesto por las orientaciones del MECD/BC presentadas anteriormente y que en nuestro caso se corresponden con las siguientes condiciones:

Banda 3: Alumnado que ha alcanzado los objetivos en un grado alto y de forma muy satisfactoria, cuyas notas están entre los valores 2.50 y 3.00. Estos resultados se han sombreado en gris oscuro en la figura 2: plantilla general de resultados, presentada a continuación.

Banda 2: Alumnado que también ha alcanzado los objetivos, aunque es posible que en algunos aspectos necesiten aún algún tiempo para madurar o un refuerzo para continuar satisfactoriamente en el programa. Son aquellos alumnos cuyas notas están entre los valores 2.00 y 2.49. Estos resultados se han sombreado en gris claro en la figura 2: plantilla general de resultados.

Banda 1: Alumnado que no ha alcanzado los objetivos propuestos y por lo tanto necesitarían un refuerzo considerable para poder continuar en el programa y obtener un resultado satisfactorio. Son aquellos alumnos cuyas notas están entre los valores 0.00 y 1.99. Estos resultados no se han sombreado como se aprecia en la figura 2: plantilla general de resultados.

A continuación presentamos la plantilla general de resultados (figura 2). En ella podemos ver los resultados de cada alumno, (A nº), en cada una de las áreas de aprendizaje, teniendo en cuenta además el grupo al que pertenece.

En la asignatura de *Literacy* hemos mostrado por separado las notas correspondientes a las dos partes en las que esta se divide: *Listening and Understanding* y *Reading and Writing*; aunque la nota con la que han sido realizadas las medias y promedios corresponde a la que aparece en la casilla de *Literacy*, que es una resulta a su vez de la media de ambas partes. Sin embargo, se han querido mostrar los resultados de las dos partes de esta asignatura por considerar que, en una herramienta de evaluación, es necesario que el profesorado tenga en cuenta el resultado de ambas, ya que se puede dar el caso de que un alumno necesite refuerzo en una de las dos partes.

Figura 2. Plantilla general de resultados (grupos A y B)

GRUPO A																					
ALUMNADO	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14	A15	A16	A17	A18	A19	A20	A21
MATHS SKILLS	3,00	3,00	2,90	3,00	2,90	2,90	2,80	3,00	2,90	2,80	2,80	2,90	3,00	2,60	2,60	2,50	2,30	2,20	2,00	1,50	
SOCIAL SKILLS	3,00	3,00	2,94	2,88	3,00	3,00	3,00	2,75	2,94	3,00	3,00	3,00	2,81	2,88	2,94	3,00	2,94	2,94	2,81	2,69	2,44
Literacy (L&U)	2,83	3,00	3,00	3,00	2,83	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	2,67	2,67	3,00	2,83	2,83	3,00	2,33	2,00
Literacy (R&W)	2,89	2,89	2,89	3,00	2,89	2,89	2,78	2,78	2,78	3,00	2,89	2,44	2,78	2,78	2,33	2,56	2,33	2,44	2,33	1,89	1,33
LITERACY	2,86	2,94	2,94	3,00	2,86	2,94	2,89	2,89	2,89	3,00	2,94	2,72	2,89	2,72	2,50	2,78	2,58	2,64	2,67	2,11	1,67
KNOWLEDGE & U W	3,00	2,89	3,00	2,89	3,00	2,89	3,00	3,00	2,89	2,78	2,78	3,00	2,89	2,89	3,00	2,56	2,67	2,78	2,56	2,33	1,67
MEDIA FINAL	2,97	2,96	2,95	2,94	2,94	2,93	2,92	2,91	2,90	2,89	2,88	2,88	2,87	2,87	2,76	2,73	2,67	2,66	2,56	2,28	1,82
GRUPO B																					
ALUMNADO	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14	A15	A16	A17	A18	A19	A20	A21
MATHS SKILLS	2,90	2,80	2,70	2,80	2,60	2,70	2,50	2,30	2,20	2,20	2,20	2,40	2,40	2,30	2,30	2,20	2,20	2,10	1,80	2,10	2,00
SOCIAL SKILLS	2,88	3,00	3,00	2,88	2,88	2,94	2,81	3,00	2,94	2,81	2,94	2,88	2,88	2,94	2,75	2,75	2,75	2,94	2,81	2,69	2,50
Literacy (L&U)	2,83	3,00	3,00	2,83	3,00	3,00	2,83	2,83	2,33	3,00	3,00	2,50	2,67	2,83	2,33	2,83	2,83	2,83	2,67	2,50	
Literacy (R&W)	2,56	2,33	2,44	2,89	2,67	2,33	2,78	2,44	2,33	2,56	2,22	2,11	1,89	2,22	2,33	2,22	1,89	1,67	1,89	1,67	1,44
LITERACY	2,69	2,67	2,72	2,86	2,83	2,67	2,89	2,64	2,58	2,44	2,61	2,56	2,19	2,44	2,58	2,28	2,36	2,25	2,36	2,17	1,97
KNOWLEDGE & U W	3,00	3,00	2,89	2,67	2,67	2,67	2,67	2,78	2,78	2,78	2,44	2,33	2,56	2,22	2,11	2,44	2,22	2,22	2,11	1,89	2,22
MEDIA FINAL	2,87	2,87	2,83	2,80	2,74	2,74	2,72	2,68	2,62	2,56	2,55	2,54	2,51	2,48	2,44	2,42	2,38	2,38	2,27	2,21	2,17

Literacy (L&U): Literacy (Listening and Understanding)
Literacy (R&W): Literacy (Reading and Writing)
Knowledge & U W: Knowledge and Understanding of the World
BANDA 1, sin sombreado
BANDA 2, sombreado gris claro
BANDA 3, sombreado gris oscuro
A: Alumno/Alumna

2. Resultados

En una valoración general, podemos observar cómo la mayor parte del alumnado alcanza los objetivos de forma satisfactoria en cada una de las áreas, dándose a simple vista una diferencia entre el grado de adquisición de los mismos entre ambos grupos.

Para proceder al análisis de los resultados por grupos conviene recordar los porcentajes propuestos en las orientaciones para cada una de las bandas:

Banda 1: 10 %; Banda 2: 70 %; Banda 3: 20 %.

Podemos comprobar, por lo tanto, cómo en cada asignatura los porcentajes alcanzados por el Gr A en cada banda han resultado incluso mejores que los que se proponen como ideales, como se puede observar en la figura 3, que muestra los resultados por asignaturas, junto con los resultados propuestos en las orientaciones del MECD/BC:

Figura 3. Gr A

	Porcentajes propuestos MECD/BD	<i>Maths Skills</i>	<i>Social Skills</i>	<i>Literacy Skills</i>	<i>Knowledge & Understanding of the World</i>
Banda 3	20 %	80,95 %	95,24 %	90,48 %	90,48 %
Banda 2	70 %	14,29 %	4,76 %	4,76 %	4,76 %
Banda 1	10 %	4,76 %	0 %	4,76 %	4,76 %

A continuació presentamos en la figura 4 los resultados por asignatura de este grupo y su comparación con los porcentajes propuestos en las Orientaciones del MECD/BC:

Figura 4. Gr B

	Porcentajes propuestos MECD/BD	<i>Maths</i>	<i>Social</i>	<i>Literacy</i>	<i>Knowledge Underst World</i>
Banda 3	20 %	33,33 %	100 %	57,14 %	52,38 %
Banda 2	70 %	61,90 %	0 %	38,10 %	42,86 %
Banda 1	10 %	4,76 %	0 %	4,76 %	4,76 %

De nuevo volvemos a comprobar que, incluso en este grupo, cuyos resultados son más bajos en general que los del Gr A, si los analizamos por alumnos y por pruebas, se siguen superando los porcentajes para cada banda propuestos en dichas orientaciones.

A continuació presentamos la figura 5, en la que podemos comparar los resultados de ambos grupos teniendo en cuenta el porcentaje de alumnos que se sitúan en cada banda de aprendizaje:

Figura 5. Gr A y B

Bandas y porcentajes propuestos MECD/BC	<i>Maths</i>		<i>Social Skills</i>		<i>Literacy Skills</i>		<i>Knowledge & Understanding of the World</i>	
	Gr A	Gr B	Gr A	Gr B	Gr A	Gr B	Gr A	Gr B
Banda 3 20 %	80,95 %	33,33 %	95,24 %	100 %	90,48 %	57,14 %	90,48 %	52,38 %
Banda 2 70 %	14,29 %	61,90 %	4,76 %	0 %	4,76 %	38,10 %	4,76 %	42,86 %
Banda 1 10 %	4,76 %	4,76 %	0 %	0 %	4,76 %	4,76 %	4,76 %	4,76 %

Aunque ambos grupos alcanzan sobradamente los objetivos, podemos observar que existen diferencias sustanciales en los grados de adquisición de estos por cada uno, como ponen de manifiesto los porcentajes alcanzados por los alumnos en cada una de las bandas de aprendizaje.

Hemos de tener en cuenta que la experimentación con el PEL se realizó solo durante un curso escolar. Parte de los resultados han sido analizados en este trabajo y queda claro así que nuestra hipótesis respecto a él se confirma: la utilización del PEL mejora los rendimientos académicos de

nuestros alumnos. Sería interesante para futuros desarrollos realizar una investigación durante un plazo de tiempo más largo. Por otra parte, existen otros resultados derivados de la experimentación del Portfolio que no han sido evaluados en este trabajo, aunque es obvio que se han dado. Por ejemplo, la elaboración de un dossier con los criterios que se han seguido y que se han expuesto en este trabajo es un logro en sí mismo del que se derivan los siguientes aspectos: el aprendizaje de la autoevaluación por parte de los alumnos; el desarrollo en ellos de un pensamiento crítico pero a la vez positivo para mejorar día a día y el vínculo creado entre padres e hijos, y familias y escuela.

Como conclusión, podemos afirmar que el PEL es una buena herramienta metodológica que puede mejorar los resultados académicos y contribuir a la adquisición de los objetivos planteados en el enfoque AICLE.

6. Bibliografía

- ALARIO, C. (2002). «El Portfolio Lingüístico Europeo, una nueva metodología de aula basada en el Marco de Referencia Europeo». Conferencia presentada en el Día Europeo de las Lenguas 2002, Oviedo, Asturias.
- CONDE MORENCIA, G. (2002). Desarrollo del Portfolio europeo en España. Mosaico. *Revista para la Promoción y Apoyo a la Enseñanza del Español. Marco común europeo de referencia y Portfolio de las lenguas* 9: 8-13.
- CONSEJO DE EUROPA (2001). *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*, Instituto Cervantes, Alcalá de Henares.
- CONVENIO MECD/BRITISH COUNCIL eds. (2004). *Orientaciones para el desarrollo del Currículo Integrado hispano-británico en el nivel de Educación Infantil*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- VERDÍA, E. (2002). Comentarios al Marco común europeo de referencia para las lenguas. Mosaico. *Revista para la Promoción y Apoyo a la Enseñanza del Español. Marco común europeo de referencia y Portfolio de las lenguas*. 9: 4-7.