

Portfolio Europeo para futuros profesores de idiomas

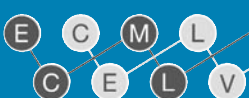
Una herramienta de reflexión para la formación de profesores

David Newby, Rebecca Allan, Anne-Brit Fenner,
Barry Jones, Hanna Komorowska y Kristine Soghikyan



PEFPI

Portfolio Europeo para futuros profesores de idiomas



European Centre for Modern Languages
Centre européen pour les langues vivantes



COUNCIL OF EUROPE
CONSEIL DE L'EUROPE

Desde 1995, el Centro europeo de lenguas modernas (CELM) del Consejo de Europa trabaja por promover enfoques innovadores en la enseñanza de lenguas y, en especial, en diseminar ejemplos de buenas prácticas ayudando a los Estados miembros a ponerlos en práctica.

Las actividades del CELM se encuadran en el desarrollo de programas articulados en proyectos a medio plazo. Estos proyectos están dirigidos por equipos de expertos internacionales y se concretan principalmente en el desarrollo profesional de profesores y de su efecto multiplicador así como en crear y promover redes de expertos. Las publicaciones del CELM como resultado de estas actividades reflejan la dedicación y el grado de implicación de aquellos que han participado en ellas y, en especial, de los equipos de coordinación de proyectos.

El título completo para el segundo programa a medio plazo (2004-2007) del CELM es “Las lenguas como cohesión social – Educación lingüística en una Europa multilingüe y multicultural”. Por medio de esta temática deberíamos poder afrontar uno de los mayores retos con que nuestra sociedad se va a encontrar a principio del siglo XXI, resaltando la importancia de la educación lingüística para mejorar el entendimiento y el respeto mutuo entre los ciudadanos europeos.

Fundado en Graz, Austria, el CELM surge de un “Acuerdo de ampliación parcial” del Consejo de Europa al que en estos momentos están adheridos 33 países*. Se inspira en los valores fundamentales del Consejo de Europa y promueve la diversidad lingüística y cultural, el plurilingüismo y el pluriculturalismo entre los ciudadanos que viven en Europa. Sus actividades son complementarias a las de la División de política lingüística del Consejo de Europa, órgano encargado de la planificación y desarrollo de las políticas en materia de educación en lenguas.

Para mayor información sobre el CELM y sus publicaciones, dirigirse a:
Centro europeo de lenguas modernas
Nikolaipplatz, 4
A-8020 Graz
<http://www.ecml.at>

Esta publicación está disponible y puede descargarse en la página web: <http://www.ecml.at/epostl>

Las opiniones vertidas en esta publicación son responsabilidad de los autores y no reflejan necesariamente la política oficial del Consejo de Europa.

This translation is published by arrangement with the Council of Europe and is the sole responsibility of the translator – Esta traducción se publica por acuerdo con el Consejo de Europa y el contenido del texto es responsabilidad exclusiva del traductor.

© Consejo de Europa, febrero de 2007

Traducción: Ministerio de Educación. Gobierno de España.
ISBN: 978-92-871-6207-6
NIP0: 820-09-428-9

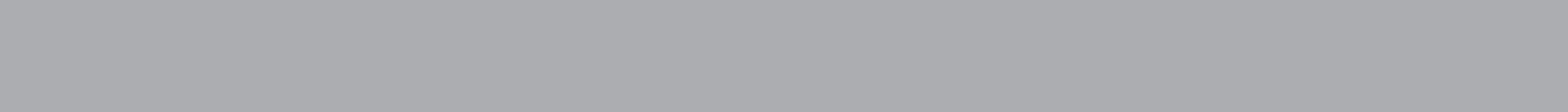
¹ Los 33 Estados miembros del “Acuerdo de ampliación parcial” del CELM son: Albania, Alemania, Andorra, Armenia, Austria, Bosnia y Herzegovina, Bulgaria, Croacia, Chipre, República Checa, República Eslovaca, Eslovenia, España, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Islandia, Letonia, Liechtenstein, Lituania, Luxemburgo, Malta, Noruega, Países Bajos, Polonia, Reino Unido, Rumania, Suecia, Suiza, “la antigua República Yugoslava de Macedonia”.



Introducción	5
Declaración personal	10
Auto-evaluación	13
Dossier	61
Glosario	75
Índice	83
Guía de utilización	85

Este documento ha sido producido en el marco del proyecto del CELM: De Perfil a Portfolio:
Marco para la reflexión en la educación de futuros profesores de idiomas.

Para mayor información (en inglés o francés): <http://www.ecml.at/epostl>
© Consejo de Europa





¿Qué es el PEFPI?

El Portfolio europeo para futuros profesores de idiomas (PEFPI) es un documento para estudiantes y futuros profesionales de la enseñanza de idiomas en formación inicial. Está concebido para que reflexiones sobre las destrezas y conocimientos didácticos que necesitas para enseñar idiomas, te ayudará a evaluar tus competencias didácticas, te permitirá seguir de cerca tu progreso y registrar tus experiencias como profesor en el transcurso de tu formación inicial.

Objetivos generales del PEFPI

1. Fomentar que reflexiones sobre las competencias que un profesor se esfuerza en conseguir y en el conocimiento subyacente que alimenta esas competencias.
2. Ayudar a prepararte para tu futura profesión en una variedad de contextos de aprendizaje.
3. Promover la discusión con tus compañeros y con tus profesores y tutores;
4. Facilitar la auto-evaluación del desarrollo y adquisición de tus competencias.
5. Ofrecer una herramienta que te ayude a visualizar tu progreso.

Contenidos del PEFPI

El PEFPI consta de las siguientes secciones:

- Una **declaración personal** que, al principio de tu formación como profesor, te ayudará a reflexionar sobre cuestiones generales relacionadas con la enseñanza;
- Una sección de **auto-evaluación**, que contiene descriptores 'sé o puedo hacer', para encauzar la reflexión y la auto-evaluación.
- Un **dossier**, en el que puedes evidenciar de forma transparente los resultados de tu auto-evaluación, para dar prueba de tu progreso y para registrar ejemplos de tu trabajo en la enseñanza.
- Un **glosario** de los términos más importantes relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de idiomas que se utiliza en el PEFPI;
- Un **índice** de términos utilizados en los descriptores;
- Una **guía de utilización** que ofrece información detallada sobre el PEFPI.

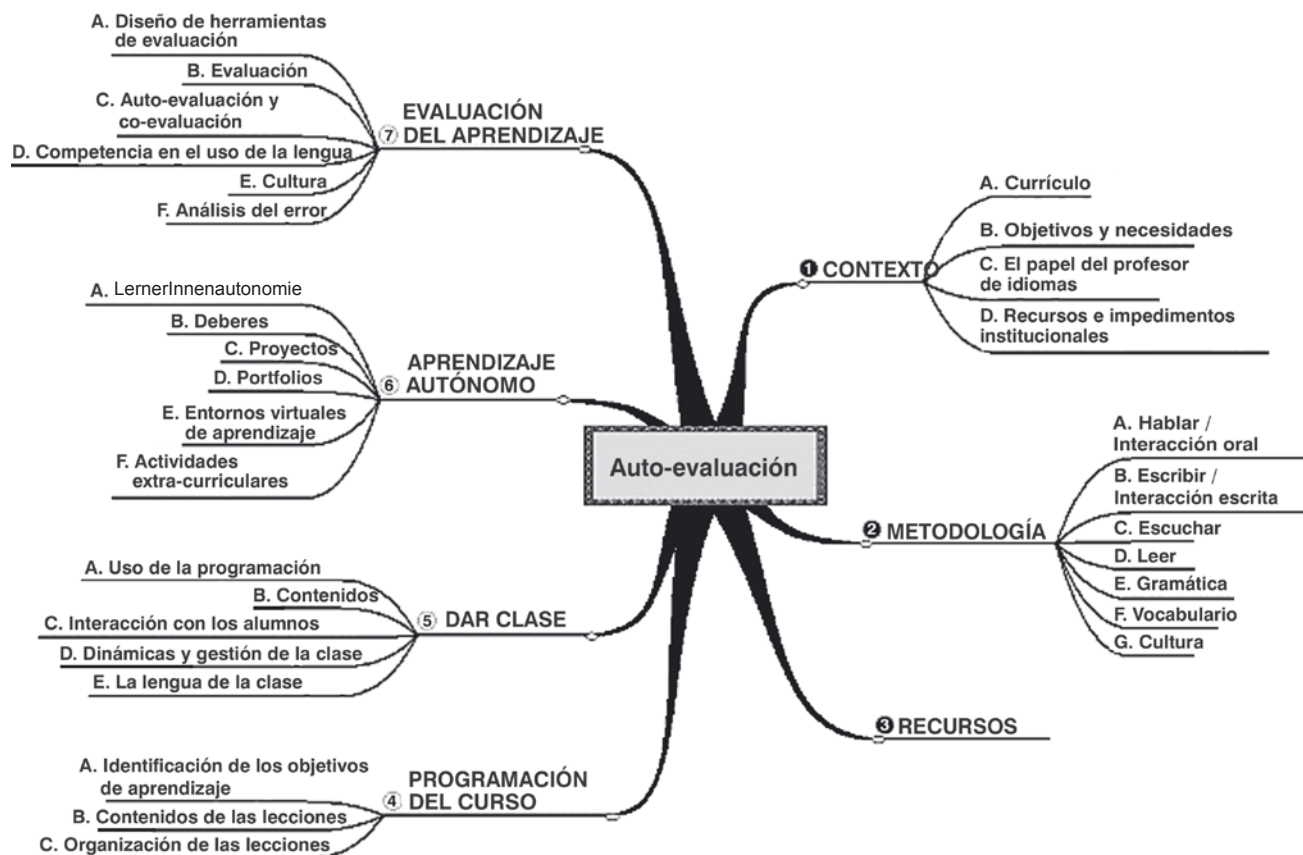
Los descriptores de auto-evaluación

En la base del PEFPI se encuentran 193 descriptores de competencias relacionadas con la enseñanza de idiomas y que conforman la sección de auto-evaluación. Estos descriptores han de entenderse como el conjunto de competencias básicas que todo profesor de idiomas debería esforzarse en desarrollar y adquirir.



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:



Escalas de auto-evaluación

A cada descriptor le acompaña una barra que te ayudará a visualizar y registrar el desarrollo de tu competencia. Puedes colorear la barra según tu evaluación. Esto puede suceder en diferentes etapas de tu formación como profesor.

Al finalizar el programa de formación inicial como profesor de idiomas puede que tengas una barra que se asemeje en algo a la que sigue:

1. Soy capaz de crear un ambiente positivo que invita a que los estudiantes participen en actividades de expresión oral.

6.3.06

24.10.06

18.1.07





En el ejemplo anterior el estudiante se ha auto-evaluado en tres etapas de su formación como profesor, los cuales trazan el crecimiento de su competencia. Sin embargo, siente que aún puede mejorar y por eso ha dejado en blanco parte de la barra. También ha añadido la fecha en la que llevó a cabo la auto-evaluación. Es preciso puntualizar que no se espera que haya rellenado todas las barras al final de tu formación inicial. Aprender a enseñar y llegar a ser un buen profesor es un proceso continuo a lo largo de toda la vida.

Aunque los descriptores permiten analizar las distintas competencias con sistematicidad, no se deberían concebir como listas de control. Es importante resaltar el papel de estímulo que juegan para que estudiantes, profesores y tutores discutan los aspectos importantes que constituyen los fundamentos de la formación del profesorado y que contribuyen a desarrollar una conciencia profesional.

En la guía de utilización encontrarás mayor información sobre cómo usar el PEFPI.



Tu nombre:

Institución:

Fecha en la que comienzas a usar el PEFPI:

El objetivo de esta declaración personal es ayudarte a que reflexiones sobre aspectos relacionados con la enseñanza en general y que pienses sobre algunas cuestiones importantes al principio de tu formación como profesor. Más adelante encontrarás cuestiones relativas a la enseñanza de idiomas sobre las que probablemente desees reflexionar. Al final de esta sección puedes leer algunos comentarios sobre el papel y el valor de la reflexión.



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

Positivas:

Negativas:

(Intenta analizar los aspectos por los que estas experiencias no tuvieron éxito y piensa en los pasos que deberías dar para mejorar dichos aspectos.)

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"/>



Reflexión

Existe la tentación de responder rápido al hacer esta última actividad de auto-evaluación. Sin embargo, con más tiempo para repensarlo y reflexionarlo, hay ocasiones en las que te das cuenta de que modificarías tu primera respuesta. Por ejemplo, al principio puede que hayas estimado que saber explicar gramática es muy importante.

nada → muy importante

3. Saber explicar gramática

La discusión con tus compañeros del grupo y futuros profesores, o con tu tutor, o bien con profesores en activo de la escuela, puede que te haga ver que explicar gramática se puede interpretar de las siguientes dos formas:

- Explicar reglas
 - en el idioma que aprenden los estudiantes o alumnos
 - en la lengua vehicular de la escuela
- o bien
- dar ejemplos de uso y analizarlos

Mediante una reflexión más profunda podrías incluso llegar a concluir que lo que importa es fomentar la capacidad del estudiante de idiomas para explicar gramática, antes que comprobar cuál es tu capacidad para hacerlo como futuro profesor de idiomas. Es este tipo de reflexión y estos procesos de pensamiento los que desea fomentar el PEFPI.

En el ejemplo anterior el proceso de reflexión se ha plasmado de dos formas:

- Reflexión personal: Has considerado lo que la declaración significa para ti.
- Reflexión dialógica: Has discutido y probablemente modificado tu punto de vista al trabajar con otros.

La **razón** de tu reflexión no es sólo contestar a la pregunta sino también justificar tu respuesta de manera informada, razonada y fundamentada en unos principios.

El proceso de reflexión personal fomenta tu capacidad de pensar de forma autónoma, al tiempo que aprendes sobre la enseñanza y el aprendizaje. Tener que reflexionar y colaborar con otros a la hora de explorar y experimentar con metodologías también te ayudará a ampliar tus horizontes.

Antes de contestar a tal afirmación puede que también hayas consultado en algún libro sobre gramática la definición de la palabra 'gramática'. Saber acudir a los recursos adecuados es otro proceso que te ayudará a desarrollar tu sentido crítico e investigador a la hora de abordar la enseñanza y el aprendizaje.

Este ejemplo comentado y centrado en la gramática te indica sobre qué aspectos de la enseñanza y el aprendizaje de otras lenguas deberías reflexionar, abordar y explorar. Aunque será el contenido de tu curso de formación como futuro profesor de idiomas el que te proporcionará un marco de trabajo adecuado, el PEFPI te ayudará a centrarte en ciertas preguntas que un futuro profesor necesita plantearse. Además, el pedirte que te hagas preguntas sobre diferentes aspectos, características y problemas relativos a la enseñanza y aprendizaje de una lengua en distintos países, persigue que aumentes tu capacidad de reflexionar no solo en tu propio contexto sino también en contextos parecidos en otros países europeos.



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	
Tabla de reflexión	60



Contexto

Introducción

Las decisiones relacionadas con la enseñanza se ven claramente influenciadas por el contexto social y educativo en el que trabajan los profesores. Este contexto está predeterminado primordialmente por los requisitos que establecen los currículos nacionales, regionales y/o locales. Sin embargo, puede que también haya recomendaciones internacionales y documentos que deberán asimismo considerarse. Las limitaciones institucionales son otro factor a tener en cuenta puesto que pueden tener un impacto considerable en el trabajo de los profesores.

Más allá del contexto de aprendizaje de un idioma, se deben incluir los objetivos generales y específicos de los estudiantes, que, cuando son identificados, determinan lo que hace el profesor.

Los profesores de idiomas tienen que jugar un número de papeles distintos. Además de enseñar la materia puede que tengan que fomentar el valor del aprendizaje entre los estudiantes, los padres y la sociedad en general y construir sobre lo que los estudiantes traen consigo y así rentabilizarlo al máximo.

Los profesores necesitamos asegurarnos de que existe un crecimiento profesional constante por medio de la auto y la co-evaluación, así como estar al día con respecto a las nuevas tendencias y la información disponible en este campo.



A. Currículo

1. Entiendo el significado de las exigencias y los niveles fijados en los currículos nacionales, regionales y locales.

2. Sé diseñar un curso de lengua teniendo en cuenta las exigencias fijadas en los currículos nacionales, regionales y locales.

3. Entiendo los principios formulados en documentos europeos sobre el aprendizaje de lenguas (por ejemplo: *Marco común europeo de referencia, Portfolio europeo de las lenguas*).

4. Entiendo y sé integrar de forma apropiada en la enseñanza contenidos de documentos europeos (por ejemplo: *Marco común europeo de referencia, Portfolio europeo de las lenguas*).



B. 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).



C. El papel del profesor de idiomas

1. Soy capaz de comunicar y fomentar el valor y los beneficios del aprendizaje de idiomas entre estudiantes, padres y otros.

2. Puedo apreciar y hacer uso del valor añadido que aportan los alumnos con orígenes culturales diversos al ambiente de la clase.

3. Soy capaz de tener en cuenta el conocimiento previo de otros idiomas que los alumnos puedan poseer y ayudarles a construir sobre ese conocimiento cuando aprenden más idiomas.

4. Puedo servirme de teorías apropiadas sobre la lengua, el aprendizaje, la cultura, etc. así como de conclusiones relevantes de investigación con el fin de dirigir y guiar mi modo de enseñar.

5. Puedo evaluar mi modo de enseñar de manera crítica basándome en la experiencia, la información que me dan los estudiantes y los resultados de aprendizaje y, de este modo, adaptarlo adecuadamente.

6. Puedo evaluar críticamente mi modo de enseñar con respecto a la teoría y sus principios.

7. Soy capaz de aceptar las críticas de mis compañeros y tutores y aprovecharlas como retroalimentación para mejorar mi modo de enseñar.

8. Sé observar a mis compañeros, reconocer los distintos aspectos metodológicos de su modo de enseñar, hacer un análisis constructivo y transmitirlo a modo de retroalimentación.



9. Sé localizar publicaciones, artículos y conclusiones investigadoras relacionados con aspectos de la enseñanza y el aprendizaje.



10. Sé localizar e investigar temas específicamente didácticos / pedagógicos relacionados con un determinado grupo de estudiantes o con mi modo de enseñar por medio de la 'investigación en acción'.





D. Recursos y limitaciones institucionales

1. Sé estimar cómo usar los recursos disponibles en la escuela (retroproyector, ordenadores, biblioteca, etc.).

2. Soy capaz de reconocer las limitaciones organizativas y la falta de recursos de mi escuela y adaptar mi modo de enseñar a la situación.



Metodología

Introducción

La metodología es la puesta en práctica de los objetivos de aprendizaje a través de los procesos de enseñanza. Se basa en principios que tienen su origen en teorías de descripción y uso de la lengua y en teorías del aprendizaje de idiomas.

Se pueden aplicar procedimientos de enseñanza específicos para el aprendizaje de aspectos del sistema de la lengua, tales como la gramática, el vocabulario y la pronunciación. Sin embargo, la metodología debería reflejar el hecho de que estos aspectos de la lengua están siempre presentes cuando se practican las destrezas y, por tanto, son inseparables de la comunicación. También la enseñanza de la cultura y su relación con la lengua requerirá aportaciones metodológicas específicas.

La metodología se puede centrar en cómo han de trabajar los profesores las cuatro macrodestrezas: hablar/interacción oral, escribir/interacción escrita, escuchar y leer, según aparecen en esta sección. Sin embargo, en la comunicación oral y escrita de la clase lo normal es que se integren, o combinen, dos o más destrezas a la vez y muy raramente se podrá tratar cada destrezas de forma separada.

Puede ser que un conjunto de principios y de procedimientos de enseñanza constituya un método o enfoque coherente. Un método hace referencia a un conjunto de procedimientos de enseñanza prefijados (por ejemplo, 'audio-lingual', 'suggestopedia'), en el cual también se define con exactitud el papel del profesor. Un enfoque es "la justificación teórica que subyace a todo lo que ocurre en la clase" (H.D. Brown, 2002:11). Normalmente se manifiesta por medio de un conjunto de principios que, a su vez, guían la elección de procedimientos de enseñanza. Como ejemplos tenemos "el método comunicativo" o "el aprendizaje por tareas".



A. Hablar / Interacción oral

1. Puedo crear un ambiente de confianza que invita a que los alumnos participen en actividades de expresión oral.

2. Puedo evaluar y seleccionar actividades comunicativas de interacción y expresión oral con el fin de motivar la participación de alumnos que tienen diferentes capacidades.

3. Puedo evaluar y seleccionar actividades comunicativas de interacción y expresión oral con el fin de motivar a los alumnos para que expresen sus opiniones, identidad, cultura, etc.

4. Puedo evaluar y seleccionar un abanico de actividades comunicativas de interacción y expresión oral para desarrollar la fluidez (discusión, juego de rol, resolución de un problema, etc.)

5. Puedo evaluar y seleccionar distintas actividades para concienciar a los alumnos de los diferentes tipos de textos orales (conversaciones por teléfono, transacciones, discursos, etc.) y para que los practiquen.

6. Puedo evaluar y seleccionar una variedad de materiales para estimular la realización de actividades de expresión oral (ayuda visual, textos, materiales auténticos, etc.)

7. Puedo evaluar y seleccionar actividades que ayuden a los alumnos a participar en intercambios orales del momento (conversaciones, transacciones, etc.) así como iniciar o responder a frases adecuadamente.



8. Puedo evaluar y seleccionar varias actividades para ayudar a que los alumnos identifiquen y usen las características típicas de la lengua oral (lenguaje informal, modos de empezar una frase, muletillas, etc.)



9. Sé ayudar a los alumnos para que usen estrategias de comunicación (pedir que se aclare algo, comprobación de la comprensión, etc.) y estrategias compensatorias (parafrasear, simplificar, etc.) en la interacción oral.



10. Puedo evaluar y seleccionar una variedad de técnicas que ayuden a los alumnos a reconocer, discriminar y pronunciar los sonidos que existen en la lengua meta.



11. Puedo evaluar y seleccionar una variedad de técnicas para sensibilizar a los alumnos de la acentuación, el ritmo y la entonación y que les ayuden a practicarlos.



12. Puedo evaluar y seleccionar una variedad de actividades orales para desarrollar la precisión (gramatical, léxica, etc.)



**B. Escribir / Interacción escrita**

1. Puedo evaluar y seleccionar actividades comunicativas que motiven a los alumnos a desarrollar su capacidad creativa.

2. Puedo evaluar y seleccionar una variedad de actividades comunicativas de expresión escrita que conciencien a los alumnos de que existen diferentes tipos de textos (cartas, relatos, informes, etc.) y de cómo han de adaptar la lengua a cada tipo.

3. Puedo evaluar y seleccionar una variedad de tipos de texto que sean modelos de expresión escrita para los alumnos.

4. Puedo evaluar y de seleccionar distintos materiales que estimulen la escritura (materiales auténticos, ayuda visual, etc.)

5. Puedo evaluar y seleccionar actividades que ayuden a los alumnos a participar en intercambios escritos (correos electrónicos, solicitudes de trabajo, etc.), tanto a iniciarlos como a responderlos adecuadamente.

6. Soy capaz de ayudar a los alumnos para que recojan información y la compartan con el fin de desarrollar su escritura.

7. Soy capaz de ayudar a los alumnos para que planifiquen y estructuren textos escritos (por ejemplo, utilizando mapas de ideas, esquemas, etc.).



8. Soy capaz de ayudar a los alumnos para que revisen, piensen, modifiquen y mejoren su escritura.

9. Sé utilizar la co-evaluación entre compañeros y sacar partido de la retroalimentación mutua para mejorar el proceso de escritura.

10. Soy capaz de utilizar varias técnicas para que los estudiantes conozcan la estructura, coherencia y cohesión del texto y para que produzcan textos teniéndolas en cuenta.

11. Puedo evaluar y seleccionar una variedad de técnicas para que los estudiantes conozcan y utilicen las reglas de ortografía.

12. Puedo evaluar y seleccionar actividades de escritura para consolidar el aprendizaje (gramática, vocabulario, ortografía, etc.).



C. Escuchar

1. Soy capaz de elegir textos apropiados a las necesidades, intereses y nivel de lengua de los alumnos.

2. Soy capaz de ofrecer un abanico de actividades “para antes de la escucha” que ayude a los alumnos a hacerse una idea previa del texto.

3. Sé alentar a los alumnos que utilicen su conocimiento del tema y sus expectativas sobre el texto para comprenderlo al escucharlo.

4. Soy capaz de diseñar y seleccionar diferentes actividades para practicar y desarrollar estrategias de comprensión auditiva (captar lo esencial, reconocer información específica, etc.).

5. Soy capaz de diseñar y seleccionar diferentes actividades que ayuden a los alumnos a reconocer e interpretar características típicas de la lengua hablada (tono de voz, entonación, estilo de hablar, etc.).

6. Sé ayudar a los alumnos para que apliquen estrategias para afrontar ciertas características de la lengua hablada (ruido de fondo, redundancia de información, etc.).

7. Sé ayudar a los alumnos para que apliquen estrategias para afrontar el vocabulario difícil o desconocido de un texto oral.

8. Puedo evaluar y seleccionar una variedad de tareas “para después de la escucha” con el fin de proporcionar un nexo o unión entre la comprensión auditiva y otras destrezas.



D. Leer

1. Soy capaz de elegir textos apropiados a las necesidades, intereses y nivel de lengua de los alumnos.

2. Soy capaz de ofrecer un abanico de actividades “para antes de la lectura” que ayude a los alumnos a hacerse una idea previa del texto.

3. Sé alentar a los alumnos a que utilicen su conocimiento del tema y sus expectativas sobre el texto para leerlo y comprenderlo.

4. Soy capaz de utilizar distintas formas de leer un texto en clase (en alto, en silencio, en grupos, etc.), dependiendo de las necesidades.

5. Soy capaz de realizar diferentes actividades para practicar y desarrollar estrategias de comprensión lectora (leer por encima para captar lo esencial, localizar información específica sin tener que leer todo el texto, etc.).

6. Sé ayudar a los alumnos para que apliquen estrategias para afrontar el vocabulario difícil o desconocido de un texto escrito.

7. Puedo evaluar y seleccionar una variedad de tareas “para después de la lectura” con el fin de proporcionar un nexo o unión entre la comprensión lectora y otras destrezas.



8. Puedo recomendar libros apropiados a las necesidades, intereses y nivel de lengua de los alumnos.



9. Sé ayudar a los alumnos para que desarrollen técnicas de lectura crítica (reflexión, interpretación, análisis, etc.).





E. Gramática

1. Sé presentar un punto gramatical y de ayudar a los alumnos para que lo practiquen en contextos comunicativamente significativos y en textos apropiados.

2. Sé presentar puntos de gramática nuevos o desconocidos mediante técnicas diversas (explicación del profesor, sensibilización, descubrimiento guiado, etc.), así como ayudar a los alumnos para que los comprendan.

3. Sé contestar a las preguntas que los alumnos puedan hacer sobre gramática y, si es necesario, dirigirlos a los libros de gramática apropiados.

4. Soy capaz de utilizar un metalenguaje gramatical siempre y cuando pudiera ser apropiado a las necesidades del estudiante.

5. Puedo evaluar y seleccionar actividades y ejercicios gramaticales que ayuden al aprendizaje y fomenten la comunicación tanto oral como escrita.



F. Vocabulario

1. Puedo evaluar y seleccionar una variedad de actividades que ayuden a los alumnos a aprender vocabulario.

2. Puedo evaluar y seleccionar tareas que ayuden a los alumnos a utilizar vocabulario nuevo en contextos orales y escritos.

3. Puedo evaluar y seleccionar distintas actividades que propicien la conciencia que tiene el alumno sobre las diferencias de registro.



G. Cultura

1. Soy capaz de evaluar y seleccionar distintos textos, materiales originales y actividades que despierten en los alumnos un interés que les permita desarrollar sus conocimientos y entendimiento de la cultura de la otra lengua y de la propia (hechos culturales, eventos, actitudes, identidad, etc.).



2. Soy capaz de proponer a los estudiantes ocasiones para que fuera del aula exploren la cultura de las comunidades de la lengua meta (Internet, correos electrónicos, etc.).



3. Soy capaz de evaluar y seleccionar una variedad de textos, materiales originales y actividades para que los alumnos sean conscientes de las similitudes y diferencias socioculturales en las "normas de comportamiento".



4. Soy capaz de evaluar y seleccionar actividades (juegos de rol, simulaciones, etc.) que ayuden a los alumnos a desarrollar su competencia sociocultural.



5. Soy capaz de evaluar y seleccionar una variedad de textos, materiales originales y actividades que ayuden a los alumnos a reflexionar sobre el concepto de "lo otro / lo distinto" y a aceptar diferentes sistemas de valores.



6. Soy capaz de evaluar y seleccionar textos, materiales originales y actividades que llamen la atención del alumno sobre las percepciones estereotipadas y que le inciten a cuestionarlas.



7. Soy capaz de evaluar y seleccionar actividades que desarrollan la conciencia intercultural del alumno.





8. Soy capaz de evaluar y seleccionar una variedad de textos y actividades que ayuden a los alumnos a explorar la interrelación entre lengua y cultura.





Recursos

Introducción

Esta sección trata sobre la variedad de recursos a la que los profesores podemos recurrir en el proceso de búsqueda, selección y / o producción de ideas, textos, actividades, tareas y materiales de referencia útiles para los alumnos.

El contexto nacional o regional, con sus currículos y recomendaciones, juega un papel importante sobre la conveniencia de adoptar un libro de texto. El contexto regional o local, con sus recursos institucionales y sus limitaciones, influyen en el tipo equipamiento que podemos utilizar, así como también en la selección y diseño de materiales de aprendizaje apropiados. Los objetivos y las necesidades de los alumnos, su edad, su nivel de lengua, sus motivaciones e intereses influyen en la elección del tipo de recursos y la forma de utilizarlos. Por lo tanto, no son sólo los materiales, textos y actividades ya existentes en el mercado sino también aquellos que producimos los propios profesores y alumnos los que nos pueden resultar más útiles en el proceso de aprendizaje dentro del aula o fuera de ella, cuando aprendemos de forma autónoma.



1. Soy capaz de seleccionar y evaluar una variedad de libros de texto / materiales apropiados a la edad, intereses y nivel de lengua de los alumnos.

2. Soy capaz de elegir textos y actividades de lengua de libros de texto apropiados para mis alumnos.

3. Soy capaz de localizar y seleccionar materiales de comprensión auditiva y de comprensión lectora apropiados a las necesidades de mis alumnos de entre distintos recursos como la literatura, los medios de comunicación e Internet.

4. Puedo extraer y utilizar ideas o materiales de aprendizaje de los libros del profesor y de otros libros de referencia.

5. Sé diseñar materiales y actividades de aprendizaje apropiadas para mis alumnos.

6. Soy capaz de recomendar diccionarios y otros libros de referencia útiles para mis alumnos.

7. Sé guiar a mis alumnos para que produzcan materiales para sí mismos y para otros estudiantes.

8. Soy capaz de seleccionar y utilizar en el aula materiales y actividades TIC (tecnologías de la información y la comunicación) que sean apropiados para mis alumnos.

9. Sé diseñar materiales y actividades TIC (tecnologías de la información y la comunicación) apropiados para mis alumnos.



10. Sé guiar a mis alumnos en el uso de Internet para recopilar información.

11. Soy capaz de utilizar y evaluar críticamente programas y plataformas de aprendizaje TIC.



Programación del curso

Introducción

La programación de una lección, un curso o un ciclo de enseñanza ha de fundamentarse en las siguientes grandes preguntas didácticas: “por qué”, “qué” y “cómo”: por qué nos deberíamos centrar en un objetivo específico, qué material hemos de elegir y cómo usar ese material de aprendizaje.

Para el profesor o la profesora, lo más importante es saber por qué ha decidido llevar al aula tal o cual material y qué actividades elegir. Esta decisión depende tanto de las exigencias curriculares como de los grupos específicos de alumnos que tenga. Los profesores debemos conocer el currículo y cómo transformar ciertos aspectos del mismo en objetivos transparentes que entiendan los alumnos.

La selección del contenido va íntimamente relacionada con los objetivos. Seguir los libros de texto normalmente no es suficiente, ya que éstos sólo representan la interpretación que su autor hace del currículo y únicamente en contadas ocasiones consideran a los aprendices como individuos.

Programar actividades depende tanto de los objetivos como de los contenidos de aprendizaje, y requiere que los profesores tengan en cuenta cómo los alumnos pueden alcanzar esos objetivos mediante el material elegido. Al programar una lección, el conocimiento teórico del profesor sobre el aprendizaje de lengua, su amplia visión sobre la metodología, los recursos y las actividades son tan importantes como el conocimiento de las capacidades individuales de aprendizaje que posee el alumno.



A. Identificación de los objetivos de aprendizaje

1. Soy capaz de identificar las exigencias curriculares y establecer objetivos de aprendizaje apropiados a las necesidades e intereses de mis alumnos.

2. Soy capaz de programar objetivos de aprendizaje específicos para cada unidad didáctica y para una secuencia de unidades de enseñanza o ciclo.

3. Sé establecer objetivos que motiven a los alumnos a querer alcanzar su máximo potencial.

4. Sé establecer objetivos que tengan en cuenta la diferencia de niveles de habilidad de los alumnos y sus necesidades educativas especiales.

5. Soy capaz de determinar cuándo formular objetivos en términos de desarrollo de destrezas, temas, situaciones, el sistema lingüístico (funciones, nociones, formas, etc.).

6. Sé establecer objetivos que hagan reflexionar a los alumnos sobre su propio aprendizaje.



B. Contenidos de las lecciones

1. Soy capaz de estructurar una programación de una unidad didáctica y/o una secuencia de unidades de enseñanza con contenidos y actividades variados y organizados con coherencia.

2. Sé alternar y equilibrar tipos de actividades para practicar una variedad de destrezas y competencias.

3. Soy capaz de programar actividades que refuercen la interdependencia entre escuchar, leer, escribir y hablar.

4. Soy capaz de programar actividades que evidencien la interdependencia entre lengua y cultura.

5. Soy capaz de programar actividades que unan gramática y vocabulario con comunicación.

6. Soy capaz de programar la enseñanza de ciertos aspectos de otra materia utilizando la lengua meta (enseñanza interdisciplinar, AICLE, etc.).

7. Sé calcular el tiempo necesario para desarrollar una actividad o un determinado punto o aspecto y programar teniéndolo en cuenta.

8. Sé diseñar actividades que ayude a los alumnos a tomar conciencia de sus conocimientos y que les inviten a aprender construyendo sobre los mismos.



9. Sé alternar y equilibrar actividades que fomenten y sustenten la motivación y el interés por aprender del alumno.



10. Sé alternar y equilibrar actividades para dar respuesta al estilo de aprendizaje de cada alumno.



11. Soy capaz de aceptar y asimilar los comentarios y las críticas que me hagan los alumnos y de tenerlos en cuenta en futuras lecciones.



12. Soy capaz de implicar a los alumnos en la programación de una unidad didáctica o de una secuencia de unidades de enseñanza.





C. Organización de las lecciones

1. Sé planificar una unidad didáctica teniendo en cuenta las distintas formas de organizar la clase (magistral, individual, en grupos, por parejas, etc.).

2. Sé planificar las exposiciones de los alumnos y la interacción entre ellos.

3. Soy capaz de anticipar y establecer cuándo y cómo utilizar la lengua objeto de estudio, incluyendo el metalenguaje que pueda necesitar en la clase.

4. Soy capaz de programar unidades didácticas y secuencias de unidades didácticas con otros profesores y/o futuros profesores (trabajo en equipo, con profesores de otra materia, etc.).



Impartir una clase

Introducción

Esta sección, centrada en cómo llevar a cabo una clase de lengua moderna, trata de qué hace un profesor de lengua moderna en clase y de las destrezas necesarias que ha de poner en juego. El primer punto, expresado en términos amplios, se refiere a cómo llevar a la práctica la programación de una unidad didáctica. Esto conlleva la habilidad de secuenciar una serie de actividades de una manera coherente y a la vez flexible, de tener en cuenta el aprendizaje previo de los alumnos y de ser sensible al rendimiento individual del alumno en clase.

Asimismo, esta sección confiere una importante relevancia a la interacción del profesor con la clase durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Dentro de esta interacción, es importante la captación de la atención inicial, el mantenimiento de la misma, el motivar al alumno para que éste participe con sus iniciativas, y el ser sensible y trabajar con una variedad de estilos y estrategias de aprendizaje. De importante relevancia es también la capacidad del profesor para gestionar lo que ocurra en el aula, para organizar los diferentes modos de trabajar y para valerse de los distintos recursos, del equipamiento del aula y de las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) a su disposición.

El grupo final de descriptores se centra en la utilización de la lengua meta en clase por parte del profesorado. La experiencia y la investigación nos dicen que las destrezas tienen que ver en este caso con tomar decisiones adecuadas sobre qué es lo más eficaz en términos de aprender a utilizar la lengua y para qué fines y, por otra parte, cuándo se considera que recurrir a la lengua materna es lo más apropiado. También está en juego la habilidad del profesor para ayudar a los alumnos a entender qué es lo que se dice o se escribe, así como motivarles a utilizar la lengua objeto de estudio cuando quieran comunicarse bien con el profesor o bien entre ellos.



A. Uso de la programación de una unidad didáctica

1. Sé comenzar una clase transmitiendo motivación.

2. Soy capaz de ser flexible a la hora de trabajar con la programación y de responder a los intereses de los alumnos a medida que la clase avanza.

3. Soy capaz de asegurar una transición natural entre actividades y tareas realizadas individualmente, en grupos, o entre toda la clase.

4. Soy capaz de reajustar el tiempo programado cuando ocurren situaciones imprevistas.

5. Sé temporalizar las actividades de la clase teniendo en cuenta que los alumnos poseen diferentes periodos de atención y capacidad de concentración.

6. Sé finalizar una clase concentrando la atención en lo previsto y lo programado.



B. Contenidos

1. Sé presentar contenidos lingüísticos (puntos lingüísticos nuevos o previamente vistos, temas, etc.) de forma apropiada para los alumnos, individualmente o para un grupo específico.

2. Soy capaz de vincular lo que enseño con lo que ya saben los alumnos y con sus experiencias previas de aprendizaje de idiomas.

3. Soy capaz de vincular lo que enseño con temas de actualidad en contextos locales e internacionales.

4. Soy capaz de vincular la lengua que enseño con la cultura de aquellos que la hablan.



C. Interacción con los alumnos

1. Sé invitar a un grupo de alumnos a que ocupen sus puestos en la clase y ganarme su atención desde el primer momento.

2. Sé mantener y rentabilizar al máximo la atención de los alumnos a lo largo de la clase.

3. Sé cómo reaccionar y apoyar las participaciones, iniciativas y contribuciones de los alumnos.

4. Sé motivar la participación de los alumnos siempre que sea posible.

5. Sé atender y fomentar una variedad de estilos de aprendizaje.

6. Soy capaz de dar explicaciones sobre estrategias de aprendizaje y ayudar a los alumnos para que desarrollen las más adecuadas a cada cual.



D. Dinámicas y gestión de la clase

1. Soy capaz de asumir diferentes roles dependiendo de las necesidades de los alumnos y según lo que requieran las actividades (como fuente de conocimiento, mediador, supervisor, etc.).

2. Sé crear, gestionar y rentabilizar las ocasiones para trabajar de manera individual, en parejas, en grupos o toda la clase.

3. Sé crear y utilizar con eficacia recursos pedagógicos (posters, tarjetas, tablas, etc.).

4. Soy capaz de manejar con facilidad el equipamiento de la clase (retroproyector, tecnologías de la información y la comunicación, video, etc.).

5. Soy capaz de supervisar y asistir a los alumnos en el uso de las diferentes formas de TIC (tecnologías de la información y la comunicación), tanto dentro como fuera del aula.



E. La lengua de la clase

1. Soy capaz de dar la clase en la lengua objeto de estudio (lengua meta).

2. Sé decidir cuándo es conveniente utilizar la lengua meta y cuándo no lo es.

3. Sé utilizar la lengua meta como metalenguaje.

4. Sé recurrir a diferentes estrategias cuando los alumnos no entienden la lengua meta.

5. Sé motivar a los alumnos para que utilicen la lengua meta en sus actividades.

6. Sé motivar a los alumnos para que relacionen la lengua meta con otras lenguas que hablen o hayan aprendido, e indicarles dónde y cuándo hacer esto para que les sirva de ayuda.



Aprendizaje autónomo

Introducción

El aprendizaje de una lengua en el contexto escolar comprende el aprendizaje individual, el aprendizaje en colaboración con otros alumnos y el aprendizaje autónomo en combinación con la tutoría de un profesor. Esto implica conceder al alumno, individualmente y en grupo, la posibilidad de responsabilizarse de ciertos aspectos del proceso de su propio aprendizaje y explotar así al máximo sus capacidades en potencia.

Aceptar la responsabilidad del aprendizaje autónomo y trabajar por proyectos significa poder elegir los objetivos, contenidos, actividades, resultados y tipos de evaluación. Podrán elegirse algunos de estos aspectos o todos a la vez, dependiendo de la situación. El aprendizaje autónomo es una parte integral del aprendizaje de idiomas, no un método adicional de enseñanza. Los profesores debemos saber cómo estructurar las lecciones y diseñar tareas que ayuden a los estudiantes a tomar decisiones sobre su aprendizaje, a reflexionar sobre éste y a saber evaluarlo. A este respecto, los portfolios pueden ser una estupenda herramienta para que alumnos y profesores se hagan una idea clara e informada del progreso individual de aprendizaje.

Los deberes y las distintas actividades extra-curriculares proporcionan un valor añadido al aprendizaje de idiomas en un centro. Es responsabilidad del profesor proporcionar a los estudiantes oportunidades de aprendizaje reales más allá de la clase.

Las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) juegan un papel cada vez más importante en el aprendizaje de idiomas y es necesario que los profesores estemos familiarizados con estos sistemas informatizados de información y comunicación. Los entornos de aprendizaje colaborativos así como acceder de forma independiente a fuentes de información TIC, favorecen el aprendizaje autónomo y, cuando se emplean de forma apropiada, incluso lo fomentan significativamente.



A. Autonomía del alumno

1. Puedo evaluar y seleccionar una variedad de actividades que ayuden a los alumnos a reflexionar sobre sus competencias y conocimientos previos.

2. Puedo evaluar y seleccionar una variedad de actividades que ayuden a los alumnos a reconocer y reflexionar sobre los procesos del aprendizaje individual y sobre los diferentes estilos de aprendizaje.

3. Sé guiar y ayudar a los alumnos para que establezcan sus propios objetivos y planifiquen su propio aprendizaje.

4. Soy capaz de evaluar y seleccionar tareas que ayuden a los alumnos a reflexionar y a desarrollar estrategias específicas de aprendizaje y técnicas de estudio.

5. Soy capaz de ayudar a los alumnos a que elijan tareas y actividades de aprendizaje de acuerdo con sus necesidades e intereses individuales.

6. Sé ayudar a los alumnos para que evalúen y reflexionen sobre su propio proceso de aprendizaje y los resultados conseguidos.



B. Tareas para casa

1. Sé evaluar y seleccionar qué tareas son las más apropiadas para que el alumno las realice en casa.

2. Sé negociar y acordar con los alumnos las tareas que han de hacer.

3. Sé dar el apoyo necesario a los alumnos para que puedan hacer esas tareas de forma autónoma y ayudarles para que sepan organizarse el tiempo.

4. Sé evaluar las tareas para casa de los alumnos de acuerdo a criterios válidos y transparentes.



C. Proyectos

1. Soy capaz de concebir, organizar y dirigir un proyecto de trabajo de acuerdo a propósitos y objetivos relevantes.

2. Soy capaz de concebir y organizar un proyecto de trabajo interdisciplinar por mí mismo o en colaboración con otros profesores.

3. Sé ayudar a los alumnos en las decisiones que han de tomar durante las distintas etapas de un proyecto de trabajo.

4. Sé fomentar en los alumnos la reflexión sobre sus trabajos (diarios, "cuadernos de bitácora", etc.).

5. Soy capaz de ayudar a los alumnos a utilizar herramientas de presentación apropiadas.

6. Soy capaz de evaluar, en colaboración con los alumnos, el proceso y los resultados de un proyecto de trabajo.



D. Portfolios

1. Sé establecer metas y definir objetivos específicos para trabajar con un sistema basado en un portfolio (para la clase, para realizar una evaluación continua, etc.).

2. Sé estructurar y planificar trabajo basado en un sistema de portfolio.

3. Soy capaz de supervisar el trabajo basado en un sistema de portfolio y de aportar información constructiva a modo de retroalimentación.

4. Sé evaluar portfolios de acuerdo a criterios válidos y transparentes.

5. Soy capaz de fomentar la auto-evaluación y la co-evaluación del trabajo basado en un sistema de portfolio.



E. Entornos virtuales de aprendizaje

1. Soy capaz de utilizar diferentes recursos TIC (correo electrónico, sitios web, programas informáticos, etc.).

2. Sé aconsejar a los alumnos sobre cómo encontrar y evaluar materiales TIC (sitios web, buscadores de Internet, programas informáticos, etc.).

3. Soy capaz de iniciar, promover y facilitar diversos entornos de aprendizaje (plataformas de aprendizaje, foros de discusión, páginas web, etc.).



F. Actividades extra-curriculares

1. Sé reconocer cuándo y dónde existe la necesidad de realizar actividades extra-curriculares para mejorar el aprendizaje (revistas de alumnos, asociaciones, excursiones, etc.).

2. Sé establecer metas y definir objetivos para hacer un viaje escolar, un intercambio o para participar en un programa de cooperación internacional.

3. Soy capaz de participar en la organización de intercambios en colaboración con el correspondiente personal de apoyo y las instituciones adecuadas.

4. Sé evaluar los resultados de aprendizaje de un viaje escolar, un intercambio o un programa de cooperación internacional.



Evaluación

Introducción

Esta sección trata acerca de las decisiones que un profesor ha de tomar a la hora de evaluar los procesos y/o los resultados de un aprendizaje. Dichas decisiones se derivan de saber dar respuesta a las preguntas básicas sobre qué evaluar, cuándo y cómo evaluarlo y cómo utilizar la información obtenida en el proceso de evaluación para fomentar el aprendizaje y mejorar la propia manera de enseñar.

La evaluación puede desarrollarse a partir de pruebas y exámenes, los cuales permiten obtener una instantánea de los conocimientos teóricos o prácticos que tiene el alumno. Se pueden centrar en medir el conocimiento declarativo del alumno sobre la lengua o la cultura, o bien en medir la capacidad del alumno para usar la lengua en contextos lo más parecidos a la realidad. Cuando diseñemos una prueba, los profesores tendremos que verificar su validez poniéndola en relación con los objetivos y metas al aprender una lengua moderna. También será necesario que atendamos a la fiabilidad de nuestros procedimientos de puntuación y calificación. Por último, merecerá la pena tener en cuenta si nuestra propuesta de diseño y aplicación de la prueba es viable y no causa el así llamado efecto de resaca que, de forma indirecta, puede causar un impacto negativo en nuestra enseñanza.

Una evaluación basada en el portfolio ofrecerá una imagen del progreso continuo del alumno y puede llevarse a cabo tanto por el profesor como por el alumno. Un instrumento como el Portfolio europeo de las lenguas es una valiosa herramienta para fomentar la auto-evaluación.

Los procedimientos de evaluación pueden verse orientados hacia el valor sumativo de la misma -por ejemplo, para dar una nota trimestral o una certificación- o pueden centrarse en la evaluación formativa y los procesos - por ejemplo, para dar información sobre los puntos fuertes y débiles del alumno y así ayudar al profesor y/o al alumno a planificar el siguiente trabajo.



A. Diseño de herramientas de evaluación

1. Puedo evaluar y seleccionar procedimientos válidos de evaluación adecuados a los objetivos y metas de aprendizaje (tests, portfolios, auto-evaluación, etc.).

2. Soy capaz de negociar con los alumnos cómo se ha de evaluar su trabajo y su progreso en el aprendizaje.

3. Sé elaborar y utilizar actividades de clase para controlar y evaluar la participación y el rendimiento del alumno.



B. Evaluación

1. Soy capaz de reconocer los puntos fuertes de la actuación de un alumno así como las áreas en las que necesita mejorar.

2. Sé evaluar si un alumno sabe trabajar de forma autónoma y en colaboración con otros alumnos.

3. Soy capaz de tener en cuenta la información del proceso y los resultados de la evaluación para revisar mi enseñanza y planificar el aprendizaje de manera individual o en grupos (evaluación formativa).

4. Sé dar cuenta de mi evaluación sobre el rendimiento y progreso del alumno mediante una descripción clara, transparente y comprensible para el alumno, los padres u otros interesados.

5. Sé utilizar procedimientos de evaluación adecuados para sistematizar y controlar en el tiempo el progreso del alumno (mediante informes, listas de control, notas, etc.).

6. Soy capaz de utilizar escalas de evaluación del *Marco común europeo de referencia para las lenguas*.

7. Soy capaz de utilizar un sistema de baremación válido bien sea institucional, nacional o internacional, en mi evaluación del rendimiento de un alumno.

8. Sé asignar notas y calificaciones en pruebas y exámenes utilizando procedimientos fiables y transparentes.



C. Auto-evaluación y co-evaluación

1. Soy capaz de ayudar a los alumnos para que se marquen sus metas personales y sepan evaluar su propio rendimiento.

2. Sé dar apoyo a los alumnos para que evalúen a sus compañeros.

3. Sé cómo ayudar a los alumnos para que utilicen el *Portfolio europeo de las lenguas*.



D. Competencia en el uso de la lengua

1. Soy capaz de evaluar la capacidad del alumno para expresarse oralmente y producir textos de acuerdo a criterios de contenido, alcance, precisión, fluidez, adecuación de registro, etc.).

2. Soy capaz de evaluar la capacidad del alumno para expresarse por escrito y producir textos de acuerdo a criterios de contenido, alcance, precisión, cohesión y coherencia, etc.).

3. Soy capaz de evaluar la capacidad del alumno para escuchar textos orales y comprender lo esencial, una información de detalle o específica, las inferencias, etc.

4. Soy capaz de evaluar la capacidad del alumno para leer textos escritos y comprender lo esencial, una información de detalle o específica, las inferencias, etc.

5. Soy capaz de evaluar la capacidad del alumno para interactuar oralmente de acuerdo a criterios de contenido, alcance, precisión, fluidez y estrategias conversacionales.

6. Soy capaz de evaluar la capacidad del alumno para interactuar por escrito de acuerdo a criterios de contenido, alcance, precisión y adecuación de su respuesta, etc.



E. Cultura

1. Soy capaz de evaluar los conocimientos de los alumnos sobre hechos y eventos culturales de las comunidades donde se habla la lengua.

2. Sé evaluar la capacidad del alumno para establecer comparaciones entre su propia cultura y la de las comunidades donde se habla la lengua.

3. Sé evaluar la capacidad del alumno para responder y actuar correctamente en encuentros con la cultura de la lengua meta.



F. Análisis del error

1. Soy capaz de analizar los errores de los alumnos y reconocer los procesos que los hayan podido causar.

2. Soy capaz de retroalimentar de forma constructiva a los alumnos con información sobre sus errores/interlengua, etc.

3. Sé tratar los errores que puedan surgir en clase de manera positiva que ayude al proceso de aprendizaje y a la comunicación..

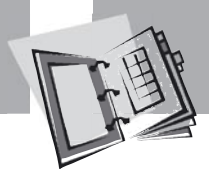
4. Sé tratar los errores que puedan surgir tanto en la lengua hablada como escrita de una manera que ayude al proceso de aprendizaje y no perjudique la confianza del alumno o impida la comunicación.



Tabla de reflexión

Esta tabla te ayudará a registrar tus reflexiones sobre los descriptores.

Número del descriptor(es)	Fecha de la reflexión	Tus comentarios



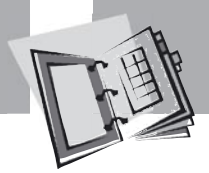
¿Para qué sirve el dossier?

El dossier para el profesor en formación inicial tiene la función principal de ayudarte a validar la auto-evaluación que has realizado por medio de los descriptores “can do” (puedo, sé, soy capaz de...), y a confirmar que es fruto de una reflexión profunda sobre tus destrezas y competencias específicas. Este ‘dossier’ lo puedes elaborar mediante la recopilación de ejemplos ilustrativos. Tú decides qué has de incluir en el dossier pues eres tú el mejor juez, y en ocasiones el único, que sabe determinar qué ejemplos prueban la veracidad de tus afirmaciones acerca de lo que puedes, sabes o eres capaz de hacer.

Una segunda función, igual en importancia, es la de motivarte para que pienses en tu progreso y tu desarrollo como profesor. Si, por ejemplo, examinas detenidamente algunas de tus programaciones de clase puede que te des cuenta de que necesitas ampliar la variedad de formas que tienes de ayudar a los alumnos individualmente para que exploten su máximo potencial. Los ejemplos de lo que les pides hacer a los alumnos individualmente durante un período de tiempo pueden incluirse en el dossier para justificar tu estimación sobre los descriptores 3 y 4 del apartado A. *Identificación de los objetivos de aprendizaje* de la sección 5 sobre Programación del curso.

Puede que quieras utilizar el dossier de otras formas. Se puede convertir, por ejemplo, en una colección de ejemplos que informen a otros – tutores, orientadores, examinadores, empleadores, etc. Es cuestión tuya decidir para qué otros propósitos pueda servir el dossier en tu contexto específico.

El dossier llegará a ser un historial detallado – y útil – de tu desarrollo profesional con una lista de contenidos que irá incrementándose a medida que lo consideres oportuno. Mientras recopilas este historial, puede que quieras reflexionar sobre por qué estás incluyendo ciertos ejemplos y lo que cada uno revela respecto de tu crecimiento profesional y experiencia. Puede que creas que una de las pruebas que presentas sirve para ilustrar varios aspectos de lo que has logrado y, por lo tanto, se relacione con un número determinado de enunciados de “can do” (puedo, sé, soy capaz de...). Las pruebas recopiladas a lo largo de un tiempo pueden posibilitarte el colorear más partes de la barra de cada descriptor. Es esta reflexión la que incrementa tu auto-conocimiento y tu capacidad de formular objetivos y metas personales.

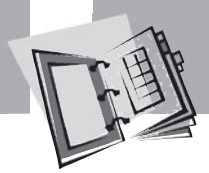


¿Qué incluyo en el dossier?

De la lista de pruebas y ejemplos ilustrativos que a continuación se sugieren queda claro que te resultará imposible reunirlos todos durante tu periodo inicial de formación; algunas solamente las podrás conseguir cuando seas profesor en prácticas. En verdad, no se espera que durante tu formación inicial como profesor tengas que completar todos los apartados del listado que se proporciona a continuación.

Con el propósito de establecer y poner al día el documento, se sugiere que incluyas:

- A. Pruebas y ejemplos de las **lecciones** que hayas impartido.
- B. Pruebas en forma de **observaciones de clase** y sus **evaluaciones**.
- C. Pruebas tales como **informes** detallados, **comentarios**, **listas de control**, etc. recopilados por las distintas personas implicadas en tu formación como profesor.
- D. Pruebas del **análisis** de lo que has llevado a cabo como profesor – tus prácticas didácticas – y de las tareas y el rendimiento de los alumnos.
- E. Pruebas en forma de **estudios de caso** e **investigación en acción**.
- F. Ejemplos de tus **reflexiones**.



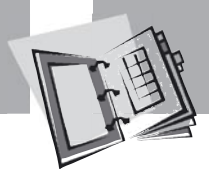
A. Pruebas y ejemplos de las **lecciones** que hayas impartido.

- Programaciones realizadas por ti mismo y / o con otras personas, para una unidad didáctica o una serie de unidades.
- Guiones de las unidades didácticas (por ejemplo, las palabras exactas que te propones utilizar en la lengua objeto de estudio) y / o transcripciones de una parte o de la totalidad de esas unidades didácticas.
- Vídeos sacados de momentos clave cuando impartías una unidad didáctica o parte de ella (por ejemplo, modos de empezar, trabajo colectivo, la utilización de la lengua objeto de estudio por tu parte o por parte de tus alumnos, la evaluación llevada a cabo en clase, trabajo por parejas, los rendimientos individuales del alumno, etc.).
- Ejemplos de tareas y actividades llevadas a cabo por el alumno, de recursos pedagógicos del aula, de materiales de enseñanza y de aprendizaje, de sitios de Internet, etc. que hayas diseñado tú mismo o utilizado dentro o fuera del aula, con una justificación de tu elección.
- Otros.



Listado de documentos

Nº doc.	Fecha	Categoría	Descripción	Comentarios



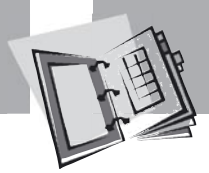
B. Pruebas en forma de **observaciones de clase** y sus **evaluaciones**.

- Notas y apuntes tomados por profesores, orientadores y tutores durante su observación.
- Evaluaciones redactadas por ti mismo y / o por otros después de la clase.
- Otros.



Listado de documentos

Nº doc.	Fecha	Categoría	Descripción	Comentarios



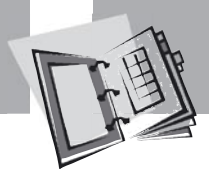
C. Pruebas tales como **informes** detallados, **comentarios**, **listas de control**, etc. recopilados por las distintas personas implicadas en tu formación como profesor.

- Informes, comentarios, sugerencias de desarrollo por parte del orientador-tutor y posterior seguimiento y cumplimiento por tu parte.
- Listas de control / indicadores oficiales / formales de progreso y rendimiento (normas y exigencias institucionales, regionales, nacionales, etc.) que puedas haber recibido.
- Comentarios, consideraciones, informes oficiales, etc. a lo largo del tiempo realizados por los formadores de los profesores.
- Otros.



Listado de documentos

Nº doc.	Fecha	Categoría	Descripción	Comentarios



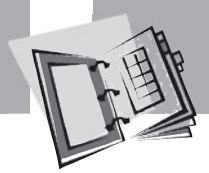
D. Pruebas del **análisis** de lo que has llevado a cabo como profesor – tus prácticas didácticas – y de las tareas y el rendimiento de los alumnos.

- Los “cuadernos de bitácora” y diarios que hayas guardado, a veces organizados por diferentes temáticas (por ejemplo, centrados en el progreso del aprendiz, en el uso de la lengua objeto de estudio por parte del profesor o del alumno, etc.), para, quizás, un posterior análisis detallado; o bien consideraciones a lo largo del tiempo sobre lo que hiciste como profesor (tus prácticas didácticas) y qué es lo que los alumnos aprendieron como resultado de tu enseñanza.
- Tareas de aprendizaje elaboradas por ti y / o por otros, trabajo de los alumnos, grabaciones de audio / video de los alumnos trabajando en equipo; todos ellos analizados teniendo en cuenta su efectividad para el aprendizaje de lenguas.
- Listas de control de las prácticas de clase llevadas a cabo por los profesores y sus correspondientes resultados de los alumnos.
- Otros.



Listado de documentos

Nº doc.	Fecha	Categoría	Descripción	Comentarios



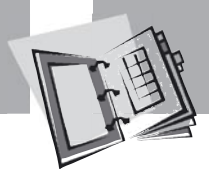
E. Pruebas en forma de **estudios de caso** e **investigación en acción**.

- Estudios de caso de los alumnos (por ejemplo, individuos / grupos de alumnos más mayores / más jóvenes; alumnos menos capacitados / más capacitados, etc.).
- Proyectos de investigación en acción a pequeña escala, bien para ti mismo o para compartir con otros para su discusión, reflexión, análisis.
- Otros.



Listado de documentos

Nº doc.	Fecha	Categoría	Descripción	Comentarios



F. Ejemplos de tu trabajo de **reflexión**

- Ejemplos de trabajos que hayas elaborado y redactado tú solo o en colaboración con otros poniendo en relación las consideraciones teóricas y prácticas.
- Reflexiones sobre ciertas filosofías de la enseñanza de lenguas modernas.
- Reflexiones sobre teorías personales de la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera.
- Artículos escritos por ti, solo o en colaboración con otros, para revistas de estudiantes y / o de profesionales.
- Otros.



Listado de documentos

Nº doc.	Fecha	Categoría	Descripción	Comentarios



El siguiente glosario define la terminología empleada en el PEFPI. Se refiere específicamente al uso dentro del contexto de la lingüística, la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Allí donde las definiciones son citas del trabajo de otros, se indica en el texto y se referencia la fuente completa en la bibliografía. Si la fuente es el Marco común europeo de referencia para las lenguas, la referencia se ha abreviado a MCER y se cita también el número de página, por ejemplo (MCER p9). La referencia completa de esta publicación se encuentra en la bibliografía (ver Consejo para el Comité de Educación del Consejo de Cooperación Cultural, División de Lenguas Modernas, Estrasburgo, 2001).

Glosario

Actividades: (Ver Actividades de lengua)

Actividades de lengua: suponen el ejercicio de la competencia lingüística comunicativa (ver más adelante) ...a la hora de procesar uno o más textos (ver más adelante) con el fin de realizar una tarea" (MCER p9)

Actividades extra-curriculares: Se refiere a las actividades que hacen los alumnos fuera del horario lectivo. En el contexto de aprendizaje de una lengua se refiere a asistir a un grupo de conversación, ver una película en versión original, actuar en una obra de teatro en el correspondiente idioma, visitar el país donde se usa la lengua, etc.

Agentes sociales implicados en la educación: Son los padres, las instituciones, las empresas, organismos gubernamentales, etc., que tienen un interés (personal, profesional o financiero) por lo que sucede en los centros educativos y en otras instituciones educativas.

AICLE: Acrónimo de Aprendizaje integrado de contenidos y lengua. "El término para cualquier materia que se enseñe por medio de una lengua distinta de la lengua materna, por ejemplo: Historia en alemán, Geografía en francés, Ciudadanía en español". Parker (2005 p44).

Análisis del error: Reconocer y analizar los errores que hacen los alumnos y sus posibles causas. Estos elementos se utilizan para determinar en qué estado del aprendizaje se encuentra el estudiante, de qué estrategias de aprendizaje se hace valer y proponer dónde y cómo se puede mejorar.

Aprendizaje autónomo: Es un proceso en el que los estudiantes eligen sus propios objetivos y vías de aprendizaje teniendo en cuenta sus necesidades personales, aspiraciones y modos preferidos de aprendizaje. El aprendizaje autónomo no excluye la ayuda del profesor, que podrá guiar el proceso.

Aprovechamiento: Progreso hecho por los alumnos en comparación con su anterior nivel de competencia.

Auto-evaluación: Es el juicio que emite el alumno sobre su rendimiento, conocimientos, competencias, estrategias, etc.

Autonomía del alumno: Es la capacidad de los estudiantes para asumir responsablemente su propio aprendizaje. Esto implica saber tomar decisiones sobre los objetivos, contenidos, enfoques y/o formas de evaluación. Dichas decisiones han de estar basadas en la reflexión y directamente relacionadas con las necesidades e intereses propios.

Calificación: Medición del rendimiento con referencia a criterios precisos que viene expresado por medio de una puntuación o una letra.

Co-evaluación: Se refiere a cómo otros compañeros juzgan la actuación del estudiante/aprendiz por referencia a criterios fijados, claros y explícitos



- Compañeros:** Son otros alumnos dentro de un mismo grupo (por lo general de una misma edad o muy aproximada)
- Competencia en el uso de la lengua:** Se refiere al uso de medios lingüísticos específicos para llevar a cabo una tarea. La competencia en el uso de la lengua se puede referir tanto al proceso como al resultado.
- Competencias comunicativas lingüísticas:** “Las competencias son la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones; (...) las competencias comunicativas son las que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos” (MCER p9).
- Competencias lingüísticas:** (Ver Competencias comunicativas lingüísticas).
- Currículo:** Especificación tanto de los objetivos vinculados con los conocimientos, competencias, comprensiones y enfoques, así como de la selección de aspectos lingüísticos y culturales que han de ponerse en uso como base para planificar la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera.
- Dominio lingüístico:** Es lo que un estudiante sabe hacer y con qué grado de destreza logra utilizar la lengua de acuerdo con un propósito determinado y definido. El dominio se suele medir por referencia a escalas de diferentes niveles.
- Enfoque:** “La justificación teórica que subyace a todo lo que ocurre en la clase” (H.D. Brown, 2002:11). Normalmente se manifiesta por medio de un conjunto de principios que, a su vez, guían la elección de procedimientos de enseñanza. Como ejemplos tenemos “el método comunicativo” o “el aprendizaje por tareas”.
- Enseñanza en equipo:** Combinación de dos o más profesores o futuros profesores que trabajan juntos en una misma clase y con un mismo grupo de alumnos. Los profesores en formación inicial por lo general enseñan en equipo cuando comienzan su formación para adquirir confianza y experiencia sin tener que asumir individualmente la responsabilidad de toda una clase.
- Entornos de aprendizaje virtuales:** Son entornos posibles gracias a Internet y se componen de algunos de los siguientes elementos clave: tablón de anuncios, páginas personales del alumno, soportes que proporcionan información (por ejemplo, videos, páginas web), soportes adaptativos (programas informáticos que ofrecen retroalimentación, tales como las simulaciones y los de predicción de modelos), recursos de la red, programas para establecer audio/video-conferencias, instrumentos para evaluar, correo electrónico, la página de inicio del alumno y apoyo del tutor.
- Estilos de aprendizaje:** Predisposición de cada individuo para percibir y tratar la información de forma específica. Se pueden citar ejemplos de distintos estilos de aprendizaje: procesamiento analítico frente a holístico; oral, visual o cinético, etc. Uno suele estar más presente y por lo general la presencia de todos ellos suele darse en de forma desequilibrada.
- Estrategias:** Se conciben como una bisagra que une los recursos (competencias) del alumno y lo que éste puede hacer con ellos (actividades comunicativas) (MCER p27)
- Estrategias de aprendizaje:** Son las distintas tácticas que pone en práctica un estudiante para que su aprendizaje resulte más eficaz. Pueden ser „acciones, comportamientos, técnicas, o pasos específicos que lleve a cabo el estudiante – por lo general de forma consciente- con el fin de mejorar su progreso de internalización, almacenamiento, rememoración y utilización de la L2 (segunda lengua)” (Oxford 1993 p175).
- Estrategias de compensación:** Son las estrategias que utilizan los hablantes nativos y los estudiantes de un idioma cuando no saben o no se acuerdan inmediatamente de una o varias palabras que necesitan cuando están hablando o escribiendo.



Estrategias de comunicación: Tácticas que adoptan los estudiantes para facilitar su rendimiento cuando hablan o escuchan, leen o escriben. Entre otras se encuentran las siguientes. Cuando hablan: utilizar iniciadores del discurso (por ejemplo: bien, en realidad, para empezar); marcadores del discurso para expresar duda (por ejemplo: eh, mm...) y disponer de tiempo para pensar. Cuando escuchan: intentar identificar palabras conocidas y no prestar atención a las desconocidas, utilizar el contexto para adivinar lo que se dice, interpretar gestos, la expresión facial, la entonación, etc. Cuando leen: interpretar el significado siguiendo un procedimiento inteligente, tratar de adivinar las palabras desconocidas, utilizar el contexto. Cuando escriben: basar lo que se escribe en modelos, frases, palabras tomadas de fuentes de hablantes nativos.

Evaluación: Se utiliza en sentido amplio para referirse a los distintos tipos de pruebas/tests/exámenes o formas de evaluar (ver más adelante). Aporta información de carácter formativo y sumativo del progreso y aprovechamiento del alumno y se puede llevar a cabo de manera formal o informal. Los exámenes y pruebas son ejemplos de una evaluación formal. Escuchar un texto y trabajar por parejas, hacer preguntas y respuestas en la clase, los concursos, etc. son ejemplos de una evaluación informal. La evaluación analiza en momentos preestablecidos una determinada competencia en uso por referencia a criterios fijados y proporciona 'instantáneas' de esa competencia. Una excepción a la afirmación anterior sería la evaluación basada en un portfolio, que se lleva a cabo teniendo en cuenta el transcurso del tiempo y los procesos.

- La **evaluación formativa** puede concretarse en registros de aprovechamiento, portfolios, perfiles de actuación del alumno, listas de descriptores "puedo/sé/soy capaz de..." ("candó"), informes y comentarios por escrito y/u orales sobre el rendimiento y desarrollo de su competencia en uso. La evaluación formativa se centra en diagnosticar. Se puede utilizar también para evidenciar los puntos fuertes y débiles y para ofrecer a los alumnos información sobre cómo podrían mejorar y/o consolidar sus logros.
- La **evaluación sumativa** resume el logro conseguido y se puede expresar por medio de una calificación cuantitativa (puntuación) o cualitativa (bien, notable, sobresaliente, insuficiente, etc.)

Black (2002) diferencia la evaluación formativa y la evaluación sumativa refiriéndose a ellas como "evaluación PARA aprender" (formativa) y "evaluación DE lo aprendido" (sumativa).

Evaluar: Se refiere a la tarea de emitir juicios cualitativos, con frecuencia subjetivos, sobre los distintos aspectos de la competencia en el uso de la lengua. El término también se utiliza para referirse a:

- Evaluar materiales
- Evaluar la enseñanza
- Evaluar el aprendizaje

Gestión de la clase: Se refiere a cómo se sabe organizar un profesor para lograr que los alumnos sigan conductas apropiadas, participen en diferentes modos de agrupamiento y pongan en práctica estrategias de aprendizaje efectivo en la clase. Todo esto implica que el profesor sepa usar distintas estrategias para ganar y retener la atención del grupo, mantener el orden y permitir que haya contribuciones de los alumnos de manera ordenada. Implica asimismo saber planificar las actividades de clase y las transiciones entre actividades, gestionar el principio y final de la clase así como saber organizar y alternar el trabajo individual, por parejas, en grupos y por toda la clase. Por último, una buena gestión de clase entraña saber hacer un uso eficaz de los recursos pedagógicos (materiales y programas de apoyo, etc.) y del espacio de la clase.



Instrumentos de evaluación: Son los medios utilizados para medir la competencia de la lengua en uso (ver más atrás). Pueden concretarse en distintas formas, tales como:

- **Pruebas:** aplicadas en clase, a lo largo de un curso, o en un determinado momento, previamente fijado (mediados de un trimestre, final de un trimestre, un año, etc.), o al finalizar una unidad didáctica. Estas pueden elaborarse, aplicarse y calificarse internamente o por agentes externos, y la mayoría de ellas se centran en medir la capacidad del alumno en el uso de la lengua oral y escrita.
- **Exámenes:** Por lo general se concretan en un conjunto de pruebas, de reconocimiento oficial, aplicadas formalmente y reconocidas más allá del centro. Son de aplicación a los exámenes las ya mencionadas características de las pruebas.
- **Trabajo de curso/Diarios/"Cuadernos de bitácora":** Estos tipos de evaluación se concretan en el trabajo realizado por el alumno teniendo en cuenta un periodo de tiempo. Se pueden utilizar con fines formativos para guiar a los alumnos como proceso continuo, o con efectos sumativos a modo de resumen e informe de lo que se ha trabajado / aprendido / conseguido.
- **Certificados:** Pueden indicar qué nivel / puntuación se ha obtenido (ver Niveles finales de exigencia) y por lo general describen el tipo de actuación que permite obtener el certificado.

Intercambios conversacionales: Son una secuencia de intervenciones habladas u orales entre dos hablantes que se escuchan e interactúan mutuamente. Por lo general, cada intervención constituye la respuesta que hace una persona a lo que ha dicho la otra.

Interdisciplinar: Se refiere a enfoques de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en los que se integran temas o aspectos de otras materias con la enseñanza y aprendizaje de un idioma (por ejemplo, matemáticas, historia, educación física, artes, música, etc.).

Interlengua: Es la lengua producida por cada estudiante de idiomas en el proceso de aprender una lengua extranjera. Esta variedad idiosincrática diferirá de los estándares de la lengua meta y con toda probabilidad contendrá errores, simplificaciones, transferencia negativa, etc.

Lengua hablada en casa: A menudo denominada **lengua materna**, es por lo general la lengua adquirida por el alumno como primera lengua y usualmente (aunque no siempre) hablada en su casa. También se puede denominar la L1 (primera lengua) del estudiante. El Consejo de Europa además habla de **Lengua de la educación escolar**, que para muchos alumnos puede que sea la misma lengua que la utilizada en casa, pero no en otros casos. **Lengua moderna** se refiere a la(s) lengua(s) extranjera(s) que se enseñan en la escuela.

Limitaciones institucionales: Las instituciones pueden imponer ciertos requisitos metodológicos, ideológicos o de financiación sobre los programas de enseñanza y aprendizaje en función de las aspiraciones, objetivos, finalidades y metas de aprendizaje perseguidas.

Logros: Constituyen el progreso o el aprovechamiento de los alumnos en relación con un determinado marco evaluativo.

MCER: Acrónimo de *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*.

Escrito por un equipo de expertos internacionales agrupados como coautores bajo el título Comité de educación del Consejo para la cooperación cultural, División de lenguas modernas, Estrasburgo. Existen versiones en diferentes lenguas europeas. La publicación se esfuerza en analizar y describir de manera exhaustiva la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, el uso de la lengua y la competencia lingüística en todos los contextos posibles. También explora con detalle una amplia gama de tipos de evaluación (escalas, niveles, indicadores de actuación, etc.).



- Metalinguaje:** Se refiere al lenguaje que utilizamos cuando hablamos de la lengua propiamente dicha. Puede incluir la terminología – oración, nombre, tiempo de pasado, entonación, discurso- o el tipo de reglas de gramática que se encuentran en libros de gramática y en algunos libros y métodos escolares.
- Metodología:** Es la puesta en práctica de los objetivos de aprendizaje por medio de los procedimientos de enseñanza. Se basa en principios que derivan de teorías de la descripción, del aprendizaje y del uso de la lengua. La metodología se puede centrar en cómo los profesores tratan las cuatro macrodestrezas: hablar/interacción oral, escribir/interacción escrita, escuchar y leer, o bien en aspectos específicos de la lengua tales como la gramática, el vocabulario y la pronunciación.
- Modos de agrupamiento en la enseñanza:** Son las formas en las que se agrupan los alumnos para llevar a cabo un objetivo de aprendizaje. Entre las distintas formas se encuentran el trabajo individual/autónomo, el trabajo con un compañero (por parejas), el trabajo en grupo (normalmente 3 o más estudiantes juntos) y la clase completa.
- Necesidades afectivas** son las necesidades del estudiante vinculadas con la expresión de sus sentimientos y/o emociones. Estas necesidades impactan sobre aspectos tales como la motivación por aprender una lengua, el deseo del estudiante por realizar actividades de lengua, etc. Entre estas necesidades se encuentran, entre otras, la de sentirse a gusto, la de expresar las propias ideas y emociones, la de sentirse satisfecho consigo mismo, etc.
- Necesidades cognitivas** son las necesidades que tienen los alumnos para hacer uso de procesos y estrategias tales como la reflexión, la resolución de problemas, la interpretación, etc. con el fin de adquirir conocimientos, desarrollar competencias o realizar una tarea. Estas necesidades pueden provocar diferencias en cómo los alumnos abordan los materiales y realizan las actividades.
- Niveles finales de exigencia** son niveles de rendimiento del alumno en su actuación lingüística y están definidos institucionalmente a nivel nacional, regional o local. Frecuentemente se expresan en puntuaciones o en letras y suelen venir acompañados de una explicación de lo que significan. Pueden ser de utilidad para organizar el currículo, para los profesores y para los propios alumnos a la hora de describir el nivel de actuación exigible que ha de alcanzar el alumno o bien para describir el nivel que se pretende trabajar y desarrollar.
- Objetivos específicos de aprendizaje** son los objetivos a corto plazo (por ejemplo, una lección o un conjunto de lecciones) que identifican con precisión lo que se espera que los alumnos aprendan. Pueden estar definidos a modo de objetivos basados en destrezas y en contenidos (lo que los alumnos deberían ser capaces de decir, escribir, etc. al finalizar el periodo de aprendizaje, por ejemplo, hablar sobre qué hace en su tiempo libre, sobre su familia, etc.), pero también definidos como objetivos lingüísticos o culturales independientes (gramaticales, léxicos, fonológicos, socio-culturales, etc.).
- Objetivos generales de aprendizaje** son los objetivos a largo plazo (por ejemplo, para varias semanas o para la mitad de un trimestre), expresados de forma relativamente general y fijados para que los estudiantes los alcancen durante el desarrollo o a la finalización de un determinado periodo programado de enseñanza.
- Portfolio** es un dossier o colección de trabajos en el sentido más amplio, por lo general producido individualmente a lo largo de un tiempo y concebido para ofrecer una muestra de sus logros. Puede contener listas de control evaluativas (cumplimentadas por el propio estudiante y/o por otros sobre sí mismo), ejemplos de trabajos escritos, resultados de exámenes, certificados, etc. y otros ejemplos ilustrativos de su aprendizaje (cassettes, software, etc). Todos estos elementos conforman un portfolio a modo de prueba ilustrativa fehaciente de las competencias del individuo.



Portfolio europeo de las lenguas (PEL): Es, como se dice en su presentación, “un documento personal (y), a la vez, un instrumento informativo y un compañero para el aprendizaje de idiomas. Permite documentar la competencia comunicativa lingüística adquirida dentro o fuera del aula y la experiencia intercultural, a la vez que permite ordenarlas y presentarlas de una forma extensiva y reconocible internacionalmente. Contiene asimismo directrices para reflexionar sobre el propio aprendizaje de idiomas y que ayudan a planificar y supervisar el aprendizaje futuro.” (Consejo de Europa, 2002)

Proceso de aprendizaje: Son los procesos cognitivos, caminos y secuencias que tienen lugar en la mente humana cuando se efectúa el aprendizaje y que conducen a la internalización de la nueva información. Estos procesos pueden ser conscientes o subconscientes. Son procesos innatos por los cuales la mente humana percibe, recuerda, categoriza y conceptualiza la información nueva. Ejemplos de estos procesos son: Estructurar y categorizar la nueva información, identificar sus características más sobresalientes, generalizar tras observar patrones de actuación, especular acerca del significado y la relevancia, establecer analogías entre la información conocida y la nueva, etc.

Programación: Define de manera sistemática cómo se va a enseñar cada unidad de trabajo específica. Por lo general se definen y desarrollan los siguientes aspectos:

- Los objetivos de aprendizaje, que pueden ser nuevos o basados en consolidar o ampliar lo aprendido con anterioridad.
- Los resultados de aprendizaje propuestos o esperados
- Equipo, recursos, materiales necesarios para el profesor, los alumnos y el desarrollo de la clase.
- Una secuencia lógica de actividades y una temporalización factible.
- Una variedad de actividades que tengan en cuenta diferentes capacidades y estilos de aprendizaje.
- La puesta en práctica y uso de alguna/todas las destrezas lingüísticas (escuchar, hablar, leer, escribir)
- Las oportunidades de evaluación y revisión
- Los objetivos futuros

Recursos: Es el conjunto de distintas fuentes a las que pueden acudir los profesores a la hora de localizar, seleccionar y/o producir ideas, textos, actividades, tareas y materiales de referencia útiles para los alumnos.

Recursos institucionales: Pueden ser personas (personal docente, técnico o administrativo), equipo, instalaciones, dependencias, financiación nacional, regional o local, vínculos de ayuda externa, etc. Todos estos sustentan y promueven los programas de enseñanza y aprendizaje que ofrece la institución.

Retroalimentación del alumno: Informe del progreso / la actuación o rendimiento de los alumnos que sus profesores u otros compañeros les dan con el fin de facilitar su reflexión, análisis y evaluación de lo que han logrado y de lo que no. El término también puede referirse a lo que los alumnos dicen a sus profesores y/o supervisores de progreso por lo que respecta al grado de rendimiento que los propios alumnos se atribuyen a sí mismos.

Socio-cultural: Designa las acciones, actividades, comportamientos, actitudes, valores, normas, etc asociados a la lengua de una comunidad específica, y que también son manifestaciones y reflejos de una determinada cultura o de varias culturas en las que se encuentran inmersas.

Tarea es “cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo.” (MCER p 10)



Tareas (de casa): Hacen referencia al deber de hacer tareas de estudio, que en sus orígenes se solían realizar en casa. Sin embargo, hoy en día se utiliza de forma más general para referirse al trabajo que acuerdan el profesor o los propios alumnos que han de realizar fuera del horario lectivo. Se puede hacer de forma individual, por parejas o en grupo.

Textos: “el término texto se utiliza para referirse a cualquier fragmento de lengua, ya sea un enunciado o una pieza escrita, que los usuarios o alumnos reciben, producen o intercambian. Por tanto, no puede haber un acto de comunicación por medio de la lengua sin un texto” (MCER p91)

TIC: Acrónimo de “Tecnologías de la información y de la comunicación”.

Están incluidos aparatos tales como ordenadores, grabadores de video, radio, televisión, proyectores de transparencias, pizarras interactivas, etc, así como programas informáticos y soportes que proporcionan información (por ejemplo, videos, páginas web), soportes interactivos y soportes adaptativos (programas informatizados que ofrecen retroalimentación, tales como las simulaciones y los de predicción de modelos), soportes para la comunicación (por ejemplo, foros de discusión) y soportes de producción (por ejemplo, Word, PowerPoint). (Estas categorías se han tomado de Laurillard 2002: 208-212)

Tipos de texto: Son agrupaciones de textos que muestran características similares derivadas de su función global, de las convecciones retóricas asociadas a ellos, del estilo, etc. Entre los tipos de textos orales/interactivos más comunes están las llamadas telefónicas, las conversaciones, los chistes, las historias. Entre los tipos de texto escritos más comunes están los textos narrativos, informativos (artículos, etc), de opinión (discursos, etc) cartas, poemas, anuncios, correos electrónicos, mensajes SMS, etc.

Trabajo en equipo: Se refiere al proceso o al resultado cuando varias personas trabajan juntas para alcanzar un fin o proyecto común o una solución consensuada ante un determinado problema.

Trabajo en proyectos: Trabajo concebido para que, a lo largo del tiempo, el alumno lo realice de modo individual o con los compañeros. Por lo general, el trabajo en proyectos se organiza temáticamente y cubre un aspecto elegido por cada estudiante /grupo de estudiantes o propuesto por el profesor.

Tutores y orientadores: Son por lo general profesores en activo en escuelas u otras instituciones educativas que guían y ayudan a profesores de lengua extranjera en formación inicial.



Referencias bibliográficas

Black P., et al (2002) *Working inside the black box*. Kings College, Londres.

Brown, H.D. (2002) 'English Language Teaching in the "Post-Method" Era: Toward Better Diagnosis, Treatment, and Assessment". In J.C. Richards and W.A. Renandya (eds.) *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press, ISBN hardback 0-521-80313-6; paperback 0-521-00531-0 [http://www.coe.int/int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf].

Council of Europe (2002) *European Language Portfolio: Higher Education*. Edita BLMV Editions Scolaires du Canton de Berne. Berner Lehrmittel und Medienverlag, Berne. Französisch-englische Ausgabe, ISBN 3-292-00276-1.

Laurillard, D. (2002) *Rethinking University Teaching: A conversational framework for the effective use of learning technologies*. (pp 208-212) Londres y Nueva York: Routledge Falmer.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Anaya. ISBN 84-667-1618-1.

Oxford (1993:175) 'Research on Second Language Learning Strategies' *Annual Review of Applied Linguistics 13: 175-87* citado en Grenfell M., and Harris, V. (1999) *Modern Languages and Learning Strategies in Theory and Practice*. London: Routledge.

Parker, L. y Tinsley, T. (2005:44) *Making the case for Languages at Key Stage 4*. Londres: Association for Language Learning and the Centre for Language Teaching Centre for Information on Language Teaching (CILT).



Esta tabla te ayudará a localizar los siguientes términos en los descriptores.

	Contexto	Metodología	Recursos	Programación	Dar clase	Aprendizaje autónomo	Evaluación del aprendizaje
objetivos generales y específicos	B2			A1-6		A3, C1, D1, F2	A1
<i>Marco común europeo de referencia para las lenguas</i>	A3,4, B7						B6
estrategias de comunicación		A9					D5
competencia cultural		G4					
cultura	B1, C2	A3, G1-7		B4	B4		E 1-3
currículo	A1,2			A1			
ELP	A3,4						C3
actividades extra-curriculares						F1	
gramática		A12, B12, E1-5		B5			
deberes						B1-4	
TIC			8-11		D5	E1-3	
interacción con los alumnos					C3		
interacción: oral / escrita		A2-4,9		C2			D5,6
competencia en el uso (de la lengua)							A3, B1,4,7, C1
autonomía del estudiante						A1-6	
estrategias de aprendizaje					C6	A4	
estilos de aprendizaje				B10	C5	A2	
programación de curso				B1, 12	A2		
escuchar / comprensión oral		C1-8		B3			D3
necesidades (de los alumnos)	B2, B4-5	C1, D1, E4	3	A1, A4-5	D1	A5	
co-evaluación						D5	C2
compañeros	C6, 7						
portfolios						D1-5	A1
trabajo en proyectos						C1,2,3,6	
leer / comprensión escrita		D1-9	3	B3			D4
auto-evaluación							A1
expresión oral		A1-12		B3			
vocabulario		B12, C7, D6, F1,2		B5			
expresión escrita		B1-12		B3			



¿Qué es el PEFPI?

El Portfolio europeo para futuros profesores de idiomas (PEFPI) es un documento para estudiantes y futuros profesionales de la enseñanza de idiomas en formación inicial. Les invita a reflexionar sobre las destrezas y conocimientos didácticos que necesitan para enseñar un idioma, les ayuda a evaluar sus competencias didácticas y les permitirá hacer un seguimiento de su progreso, así como tomar nota de sus experiencias como profesores en proceso de formación inicial. El PEFPI consta de tres apartados principales:

- Apartado de la **declaración personal**.
- Una **auto-evaluación** que comprende diversas listas de descriptores de “afirmación de capacidad” (“can-do”)
- Un **dossier** en el que los profesores en proceso de formación pueden documentar su progreso y anotar ejemplos de sus trabajos relacionados con su etapa inicial formativa y su futura profesión.

Antecedentes del PEFPI

El PEFPI ha sido elaborado en el Centro Europeo de Lenguas Modernas del Consejo de Europa por un equipo de formadores de profesorado procedentes de cinco países (Armenia, Austria, Noruega, Polonia, Reino Unido). Surgió de un proyecto iniciado por el CELM, “Un marco de referencia para la formación del profesorado”, cuyo principal objetivo giraba en torno al gran problema de armonizar la formación del profesorado en Europa. Los miembros del proyecto optaron por partir de documentos existentes y producidos por la División de Política Lingüística del Consejo de Europa – *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER) y el *Portfolio europeo de las lenguas* (PEL), así como el proyecto Perfil europeo para la formación del profesorado de idiomas – Un marco de referencia (Perfil), proyecto financiado por la Comisión Europea. Todos ellos se utilizaron de la siguiente forma:

- MCER:** Se han integrado a los descriptores las afirmaciones de capacidad (can-do), así como muchos términos y perspectivas del MCER
- PEL:** La estructura tripartita del PEFPI (declaración personal – auto-evaluación – dossier) se asemeja a la del PEL, así como el énfasis puesto en la reflexión. Una diferencia fundamental entre los dos documentos es que mientras el PEL se centra en las competencias de dominio y uso de la lengua, el PEFPI se refiere a las competencias didácticas.
- Perfil:** La idea inicial de ofrecer un “marco de referencia” surgió de este documento. Las ideas del Perfil resultaron ser una aportación muy valiosa para desarrollar los descriptores del apartado de la auto-evaluación. Sin embargo, mientras que el Perfil está destinado a formadores de profesorado y a diseñadores de currículos y programas, el destinatario del PEFPI es el futuro profesor de idiomas en formación inicial.



Objetivos y usos del PEPFI

Los objetivos principales del PEPFI son:

1. Incentivar la reflexión de los profesores en formación inicial acerca de las competencias que un profesor se esfuerza en conseguir y en el conocimiento subyacente que las sustenta;
2. Ayudar a los profesores en formación inicial a prepararse para desarrollar su profesión atendiendo a diferentes contextos de aprendizaje.
3. Promover la discusión entre compañeros así como con profesores y tutores.
4. Facilitar la auto-evaluación del desarrollo y adquisición de las competencias.
5. Ayudar a los profesores en formación inicial para que tomen conciencia de sus puntos fuertes y de sus puntos débiles en relación con la enseñanza.
6. Ofrecer una herramienta que ayude a visualizar el progreso.
7. Funcionar como un trampolín que incentive discusiones, temas para trabajos trimestrales, proyectos de investigación, etc.
8. Ofrecer apoyo durante las prácticas de enseñanza y facilitar el debate con los formadores; también será de utilidad para que estos últimos informen y orienten sistemáticamente a través de su crítica.

El PEPFI es propiedad del profesor en formación inicial. Es una herramienta que promueve el crecimiento profesional por medio de la reflexión y el diálogo. En este sentido, debe ser considerado como un instrumento que fomenta el aprendizaje autónomo. Esto no significa que el papel del formador de profesores pierda importancia, ya que éste orientará a los futuros profesores en la determinación del modo y momento de aplicar el PEPFI.

Los futuros profesores han de disponer del PEPFI desde el primer momento de su formación inicial y éste deberá acompañarles a lo largo de la misma, en sus periodos de prácticas, así cuando se inicien en la profesión. Ha de tenerse en cuenta en los programas y cursos de formación existentes y vincularse con lo que se enseña y se aprende. Lo ideal es que el PEPFI se utilice durante un período de tiempo, a ser posible a lo largo de un programa de formación inicial para docentes; de este modo, será de utilidad para hacer un seguimiento de la evolución y el progreso.

Si bien se dirige principalmente a profesores en proceso de formación inicial, el PEPFI ayudará también a aquéllos formadores de profesorado responsables del currículo para la formación, pues se trata de una herramienta que ayuda a clarificar objetivos y especificar contenidos y que, en consecuencia, permite analizar los puntos fuertes, así como carencias de los programas de formación inicial de docentes. De ahí que puede tener un papel de apoyo muy útil para el *Perfil europeo para la formación del profesor de lenguas extranjeras*. Además, el PEPFI puede promover el debate sobre objetivos, programas y currículos entre los formadores de profesorado que trabajan en diferentes contextos nacionales o europeos.



Contenidos del PEFPI

- una **introducción**, que consiste en una presentación general sobre lo que es el PEFPI;
- una sección de **declaración personal** que ayuda a los profesores en el principio de su formación a reflexionar sobre cuestiones generales relacionadas con la enseñanza;
- una sección de **auto-evaluación**, que contiene descriptores de afirmación de capacidad (“can.-do”), para encauzar y facilitar la reflexión y la auto-evaluación.
- un **dossier**, para que los profesores en formación puedan ilustrar de forma clara y transparente los resultados de su auto-evaluación, dando fe de su progreso y anotando ejemplos de su trabajo en la enseñanza.
- un **glosario** de la terminología más importante relacionada con la enseñanza y el aprendizaje de idiomas empleada en el PEFPI;
- un **índice** de términos utilizados en los descriptores;
- una **guía de utilización**.

Introducción

Los profesores en formación inicial que empiezan a utilizar el PEFPI pueden utilizarla para familiarizarse con sus objetivos principales, contenidos y usos. Abarca la información más importante contenida en la guía de utilización.

Declaración personal

La declaración personal ofrece varias actividades para que los profesores en formación inicial reflexionen sobre aspectos de la enseñanza en general y en cuestiones potencialmente relevantes al principio de su formación inicial. Se recomienda realizar la actividad 4, puesto que el siguiente texto, acerca del papel y valor de la reflexión, se desarrolla a partir de esta actividad.

Auto-evaluación

Los 193 descriptores de competencias relacionadas con la enseñanza de idiomas y que conforman la sección de auto-evaluación constituyen el núcleo del PEFPI. Estos descriptores han de entenderse como el conjunto de competencias básicas que todo profesor de idiomas debería esforzarse por desarrollar y adquirir. No hay que olvidar que los descriptores van dirigidos a futuros profesores de educación secundaria (entre los 10 y los 18 años) en relación con la enseñanza de lengua en general. Puede que sean necesarios otros descriptores para otros contextos; por ejemplo, para profesores de primaria (dirigidos a jóvenes alumnos), para AICLE, para la formación de adultos, etc.

Los descriptores fueron formulados por miembros del grupo del proyecto del CELM y consensuados en su redacción final, después de consultar con profesores en formación inicial y con formadores de profesores de 33 países europeos. No obstante, no deberían concebirse como una lista preceptiva, ni como elementos constituyentes de un perfil de cualificación profesional definitivo. Más bien, deberían considerarse como competencias que tanto los profesores en formación inicial como los que están ya en activo deberían tratar de desarrollar continuamente a lo largo de su formación y evolución profesional. El PEFPI no pretende imponer un enfoque o una metodología, sino que al identificar competencias



clave y hacerlas evidentes con claridad y transparencia, constituya una pequeña contribución a favor de todos aquellos que deseen cruzar barreras institucionales y nacionales y busquen principios comunes de posible aplicación en toda Europa.

Categorización de los descriptores

Los descriptores se agrupan en siete categorías generales bajo los siguientes títulos:

- Contexto
- Metodología
- Recursos
- Programación del curso
- Impartir clase
- Aprendizaje autónomo
- Evaluación del aprendizaje

Las siete categorías representan las áreas en las que los profesores deben haber desarrollado una serie de habilidades esenciales y que requieren la toma de decisiones en relación con la enseñanza.

Cada apartado comienza con una breve introducción del tema. Estos textos no pretenden suscitar un debate en profundidad, sino más bien resaltar ciertos aspectos relacionados con el tema que abordan los descriptores de afirmación de capacidad.

Cada categoría general se ha subdividido. Por ejemplo, “impartir clase” consta de subclases: “Uso de la programación”, “Contenidos”, “Interacción con los alumnos”, “Dinámicas y gestión de la clase”, “La lengua de la clase”.

En aras de una mayor claridad, las categorías generales y los descriptores han sido presentados como elementos independientes, si bien, de hecho, se superponen entre sí. Por ejemplo, una decisión en relación con la enseñanza de la lectura será de similar aplicación referida a la metodología, a la programación de clase, la evaluación, etc. Por las mismas razones de claridad, también se han relacionado en listas independientes los diferentes aspectos sobre la lengua tales como hablar/interacción oral, vocabulario, gramática, etc. Ahora bien, en la enseñanza y el aprendizaje estos aspectos estarán integrados. También se pueden encontrar en varias secciones distintos descriptores que hacen referencia todos ellos a principios del aprendizaje autónomo. Esto refleja que la autonomía del estudiante está presente en muchos aspectos del aprendizaje y de la enseñanza.

Para facilitar la referencia dentro de cada subclase se han numerado los descriptores. El orden de los descriptores no confiere necesariamente un determinado sentido a la secuencia de aparición. Por lo general, los descriptores afines se agrupan y, en ocasiones, el orden de aparición puede corresponder con el orden de una secuencia de enseñanza determinada – por ejemplo, en la sección de “Metodología – Escuchar”, el descriptor “Soy capaz de elegir textos apropiados a las necesidades, intereses y nivel de lengua de los alumnos” precede al descriptor “Soy capaz de ofrecer un abanico de actividades previas al ejercicio de comprensión auditiva que ayude a los alumnos a orientarse en relación con el texto”. Sin embargo, en la mayoría de los casos, el orden de los descriptores no implica el predominio de unos aspectos sobre otros.



Escalas de auto-evaluación

A cada descriptor le acompaña una barra o “gráfico de progreso” que ayuda a que los profesores en formación a visualizar y realizar un seguimiento del desarrollo de sus aptitudes. Pueden colorear la barra de acuerdo con su propia evaluación a lo largo de las diferentes etapas de su formación como profesores.

Al finalizar el programa de formación inicial, un profesor de idiomas puede que tenga una barra que se asemeje en algo a la que sigue:

1. Soy capaz de crear un ambiente positivo que motive a que los estudiantes a participar en actividades de expresión oral.



En el ejemplo anterior el futuro profesor se ha auto-evaluado en tres etapas de su formación como profesor, trazando la evolución de sus habilidades. Sin embargo, siente que aún puede mejorar y por eso ha dejado en blanco parte de la barra. También ha añadido la fecha en la que llevó a cabo la auto-evaluación.

Es preciso recordar que las barras simplemente ofrecen una representación provisional y aproximada de la competencia del profesor en formación. A pesar de la naturaleza aparentemente lineal de las barras, las competencias se incrementan de forma exponencial – e incluso pueden mermarse- cuando los nuevos conocimientos aportan nuevas perspectivas. Se recomienda a todos los profesores en formación que, con o sin la colaboración de sus tutores y compañeros, revisen estas barras de vez en cuando para reflexionar sobre la presencia o ausencia de signos de progreso y sus motivos.

Mientras que en el *Marco común europeo de referencia* y en el *Portfolio europeo de las lenguas* los descriptores de autoevaluación se gradúan (A1, B2, etc.), el PEPFI no utiliza escala numérica alguna puesto que sus autores estiman muy difícil la cuantificación y graduación de las competencias didácticas.

Es preciso subrayar que no se espera que los profesores en formación hayan rellenado todas las barras al final de un proceso de formación inicial. Aprender a enseñar y llegar a ser un buen profesor es un proceso continuo a lo largo de toda la vida.

Formulación de los descriptores

Por constituir un requisito imprescindible para la auto-evaluación, se ha previsto que los descriptores y su significado sean claros y transparentes para los usuarios. Por esta razón, los autores han intentado evitar la complejidad y la terminología difícil. Se incluye un glosario al final del PEPFI, que explica los términos más importantes utilizados y el modo en que el PEPFI los utiliza.

Muchas de las palabras utilizadas se prestan a una interpretación subjetiva, como por ejemplo “significativo”, “adecuado”. De ello se desprende que no hay una “clave”, “respuesta” o “solución” única a los temas que plantean los descriptores sino que las respuestas de cada individuo surgirán de la reflexión, del diálogo con sus compañeros y sus formadores, así como con los tutores de un colegio. Además, muchos descriptores se interpretarán en función de un contexto local.



Más allá de los descriptores

Los descriptores listan las destrezas y competencias didácticas que han de adquirirse. No tratan los aspectos subyacentes. Por ejemplo, el descriptor “Soy capaz de seleccionar y evaluar una variedad de libros de texto / materiales apropiados a la edad, intereses y nivel de lengua de los alumnos” suscita toda una serie de preguntas en relación con los materiales y los alumnos. Otras preguntas que habrían de formularse tanto los profesores en formación como sus formadores, tutores y orientadores serían:

¿Qué teorías del aprendizaje, de lingüística, de la cultura, etc. destacan en relación con las categorías generales y con cada descriptor?

¿Qué principios sobre la enseñanza y el aprendizaje nutren a las competencias y a las destrezas?

¿Qué conocimientos (“saber”) se necesitan para desarrollar y adquirir una destreza (“saber-hacer”)?

¿Qué creencias y valores se reflejan en cada uno de los descriptores?

Si crees que eres capaz de desarrollar y adquirir una determinada destreza, ¿cómo sabes que lo puedes hacer?

Aunque los descriptores permiten analizar las distintas competencias de forma sistemática, no han de ser considerados como meras listas de control. Es fundamental que incentiven a estudiantes, profesores y tutores a debatir los aspectos importantes que fundamentan la formación del profesorado, y que contribuyan a desarrollar una conciencia profesional.

El Dossier

La principal función del dossier es la de ayudar al profesor en formación inicial a validar la auto-evaluación realizada por medio de los descriptores de afirmación de capacidad (“can do”) y a confirmar que es fruto de una reflexión profunda sobre las propias destrezas y competencias. Para hacer esto, puede recopilar un dossier o relación de ejemplos ilustrativos de su trabajo. El dossier le ofrecerá la oportunidad de mostrar con claridad y transparencia los resultados de sus reflexiones personales y compartidas, así como a reflexionar sobre su progreso y evolución como profesor.

El dossier representa un vínculo entre las destrezas específicas de los descriptores y el conocimiento subyacente necesario para adquirir estas destrezas, y también entre los descriptores y el contenido del programa de formación del futuro profesor.

El dossier es propiedad del profesor en formación, no obstante, puede que desee mostrar ejemplos de su contenido a tutores, orientadores, compañeros, etc.

El dossier puede incluir el siguiente material:

- A. Pruebas y ejemplos de las **clases** que el profesor en formación haya impartido.
- B. Pruebas en forma de **observaciones de clase** y sus **evaluaciones**.
- C. Pruebas tales como **informes** detallados, **comentarios**, **listas de control**, etc., recopilados por las distintas personas implicadas en el programa de formación de profesorado.
- D. Pruebas del **análisis** de lo que el profesor en formación ha llevado a cabo como profesor.
- E. Pruebas en forma de **casos prácticos** e **investigación en acción**.
- F. Ejemplos del trabajo de **reflexión**.

Existe una lista de control “lista de documentos” al final de cada categoría con el fin de que el profesor en formación pueda recopilar la información de forma sistemática.



El Glosario

Define la terminología relacionada con la enseñanza y el aprendizaje de idiomas que aparecen en el PEPFI con el sentido específico propio del documento. En muchos casos los términos se definen teniendo en función del *Marco común europeo de referencia para las lenguas*.

El Índice

El índice sirve para localizar los términos utilizados en los descriptores. Se presenta en forma de tabla en la que se listan en sentido vertical los términos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, mientras que las secciones de autoevaluación están distribuidas en sentido horizontal. Esto permite hacer localizaciones cruzadas: Es posible, por ejemplo, localizar de un vistazo cuáles son las secciones en las que aparecen términos como “cultura” o “gramática”.

Referencias y enlaces

Información sobre el proyecto PEPFI (EPOSTL en inglés): <http://www.ecml.at/epostl>

Información sobre el proyecto PEPFI (PEPELF en francés): <http://www.ecml.at/mtp2/FTE/>

Council of Europe (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press, ISBN: hardback 0-521-80313-6; paperback 0-521-00531-0

[http://www.coe.int/int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf]

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Anaya. ISBN 84-667-1618-1

Información sobre el Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER) y el Portfolio europeo de las lenguas (PEL) en inglés: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/default_EN.asp?

Información sobre el Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER) y el Portfolio europeo de las lenguas (PEL) en francés: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/default_FR.asp?

Kelly, M. y Grenfell, M., Perfil europeo para la formación de profesores de lenguas extranjeras – un marco de referencia. Información disponible en inglés en: <http://www.lang.soton.ac.uk/profile/index.html>



Agradecimientos

El CELM desea expresar su agradecimiento a las personas que aparecen a continuación por su colaboración, sugerencias y opiniones que han sido incorporadas al PEPFI:

Profesores en formación que participaron en el taller “Vuelta al futuro”, celebrado en el CELM los días 16 y 17 de septiembre de 2005

Linda Andersson	Maja Krušič	Andrea Renner
Justinas Bartusevicius	Evija Latkovska	Christina Schuchlenz
Marie-Nicole Bossart	Simona Magnini	Arjeta Shqarri
Mariella Causa	Marilyn Mallia	Britt Janne Solheim
Sara Chelbat	Isabelle Mathé	Anette Sosna
Danielle Louise Dempsey	Miriam Meister	Bettina Steurer
Salud García	Meri Meliksetyan	Emese Szladek
Elisabeth Görsdorf	Maria Nikodeli	Petar Dimitrov Todorov
Ainhoa Guevara Escalante	Ramona Gabriela Pauna	Nina Johanna Turunen
Elżbieta Kempny	Cristina Pérez	Wolfgang Woschitz
Kateřina Klášterská	Jana Petruskova	

Personas que participaron en el seminario “Un marco para la formación del profesorado”, celebrado en el CELM del 27 al 29 de abril de 2006

Elisabeth Allgäuer-Hackl	Kira Iriskhanova	Eric Sauvin
Andre Avias	Silvija Karklina	Klaus Schwienhorst
Ekaterina Babamova	Päivi Helena Kilpinen	Ferdinand Stefan
Anja Burkert	Tomaz Klajdaric	Zuzana Straková
Ivana Cindric	Éva Major	Maria Szozda
Katya Sarah De Giovanni	Patricia Monjo	Eduard Tadevosyan
Georgia Georgiou-Hadjicosti	Cecilia Nihlén	Ülle Türk
Gregori Gutierrez le Saux	Megdonia Paunescu	Wibo G.M Van Der Es
Marie-Anne Hansen-Pauly	Albert Raasch	Silviya Velikova
Angela Horak	Maria Isabel Rodriguez	Nadežda Vojtková
Hafdís Ingvarsdóttir	Martin Salomeja Satiene	Tatjana Vučani

Portfolio Europeo para futuros profesores de idiomas

Una herramienta de reflexión para profesores de idiomas en formación inicial

David Newby, Rebecca Allan, Anne-Brit Fenner,
Barry Jones, Hanna Komorowska y Kristine Soghikyan

El Portfolio europeo para futuros profesores de idiomas (PEFPI) es un documento dirigido a profesores en formación inicial y futuros profesionales de la enseñanza de idiomas. Les invita a reflexionar sobre las destrezas y conocimientos didácticos que necesitan para enseñar idiomas, les ayuda a evaluar sus competencias didácticas y les permite seguir de cerca su progreso y tomar nota de sus experiencias como profesores en proceso de formación inicial.

Ha sido elaborado en el Centro Europeo de Lenguas Modernas del Consejo de Europa por un equipo de formadores de profesorado de cinco países diferentes (Armenia, Austria, Noruega, Polonia, Reino Unido) con la ayuda de profesores en formación inicial y de formadores de profesorado pertenecientes a los 33 estados miembros del CELM.

Está elaborado a partir de las conclusiones del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER) y del Portfolio europeo de las lenguas (PEL), así como del proyecto Perfil europeo para la formación del profesorado de idiomas – Un marco de referencia (Perfil), proyecto financiado por la Comisión Europea. Su objetivo es preparar a los futuros profesores en diferentes contextos de la enseñanza dentro de su futura profesión. Además, el PEFPI puede promover el debate sobre objetivos, programas y currículos entre los formadores de profesorado que trabajan en distintos contextos nacionales o europeos.

El Consejo de Europa reagrupa en la actualidad a 47 Estados miembros, lo que cubre prácticamente todo el continente Europeo. Su objetivo es el desarrollo de principios democráticos y jurídicos comunes basados en la Convención Europea de Derechos Humanos y en otros textos de referencia sobre la protección de los individuos. Desde que fue fundado en 1949, después de la Segunda Guerra Mundial, el Consejo de Europa ha simbolizado la reconciliación.



<http://www.coe.int>

<http://book.coe.int>
Council of Europe Publishing

NIPO: 820-09-428-9