

## Un Portfolio europeo de las lenguas en formato digital

Elena Landone<sup>1</sup>  
Università degli Studi di Milano

Mientras que en España se ha coordinado de forma unitaria la creación de los PEL<sup>2</sup> para los diferentes niveles y contextos educativos<sup>3</sup>, en otros países europeos la iniciativa se ha diluido entre varios centros de enseñanza de las LE, los cuales han decidido crear un PEL a medida de su propio contexto educativo<sup>4</sup>. A continuación se comentará el planteamiento conceptual que hemos elegido para desarrollar en un formato digital<sup>5</sup> los rasgos pedagógicos más interesantes de un PEL.

### 1. Los objetivos del estudio de un Pel en formato digital

Al concurrir para la adjudicación de una financiación europea Sócrates-Minerva<sup>6</sup> para el estudio y la implementación de un Pel digital, la intención era crear un formato fácil de usar y de enviar, que fuera específico para estudiantes universitarios. El reto era el de lograr superar algunas limitaciones que habíamos notado durante el uso en el aula en las ediciones del PEL en soporte papel y, para

---

<sup>1</sup> **Nota de la autora:** Elena Landone ha investigado en el campo de las tecnologías para la enseñanza del E/LE en la Università degli Studi di Milano y fue coordinadora del proyecto europeo Sócrates-Minerva Project of Study of the Electronic European Language Portfolio (ELP). Actualmente enseña Lengua española en las Universidades de Sassari y de Milán (Italia). Para contactar con la autora: elena.landone@unimi.it

<sup>2</sup> Es útil una nota terminológica: utilizamos Portfolio Europeo de las Lenguas o PEL (con mayúsculas) para referirnos al formato estándar promocionado por el Consejo de Europa y asimismo a los modelos que han conseguido un número de acreditación; en cambio utilizamos Portfolio europeo de las lenguas o Pel (con letra minúscula) para citar modelos que todavía no han conseguido dicha acreditación del Comité de Validación, es decir el reconocimiento oficial de conformidad (que es el caso del Pel digital que presentamos). Se utilizará portfolio, a secas, para referirnos a esta herramienta didáctica en general, sea para las LE, sea para otras disciplinas.

<sup>3</sup> Véase el proyecto del Ministerio de Educación y Ciencia <http://www.mec.es/programas-europeos/jsp/plantilla.jsp?id=343> [24/10/2007].

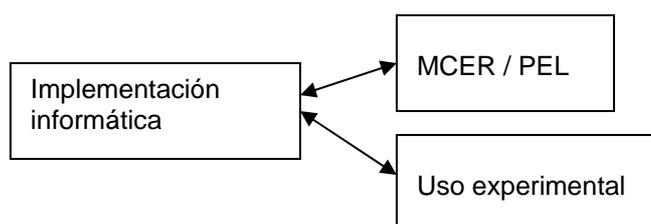
<sup>4</sup> Véase la página web institucional del PEL [http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main\\_pages/portfolios.html](http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main_pages/portfolios.html) [24/10/2007] para el listado completo de los PEL acreditados hasta la fecha.

<sup>5</sup> Este Pel digital – actualmente en alemán, español, griego, inglés, italiano y sueco – está a disposición de todas las instituciones educativas europeas que lo quieran adoptar y se puede bajar gratuitamente de la página web del proyecto <http://eelp.gap.it/download>. Estaríamos encantados de recibir comentarios por parte de quienes lo bajen y utilicen, sobre todo porque, a pesar de haber terminado el proyecto, este Pel digital está todavía en obras para subsanar los inevitables errores lingüísticos o formales que todavía hay y para los cambios que el proceso de acreditación podría implicar.

<sup>6</sup> El programa Sócrates-Minerva perseguía promover la cooperación europea en el campo de la Información y la Comunicación Tecnológica (ICT) y Enseñanza Abierta y a Distancia (ODL) en educación. La nueva generación de programas europeos en este campo se encuentra en [http://ec.europa.eu/education/programmes/newprog/index\\_en.html](http://ec.europa.eu/education/programmes/newprog/index_en.html) [15/10/2007].

esto, nos inspiramos en una nota de Günther Schneider y Peter Lenz, quienes, en su texto-guía para promotores de PEL, es decir *European Language Portfolio. Guide for Developers* (2001: § 8.4, p. 56), citaban la necesidad de crear un Pel digital, hasta entonces inexistente todavía<sup>7</sup>.

Nuestra propuesta de proyecto bienal fue seleccionada en 2003 con el título *Project of study of the electronic European Language Portfolio*<sup>8</sup> con un grupo de investigación transnacional (Europa Universität Viadrina Frankfurt am Oder, Gap multimedia S.r.l – Milán, Göteborgs Universitet, Högskolan i Skövde, IMCS Intercollege - Chipre, Universidad de Salamanca, y Università degli Studi di Milano - como socio coordinador). El primer cometido fue formar tres equipos de trabajo que garantizaran la interacción constante entre las pautas pedagógicas del PEL y las soluciones informáticas, entre los planteamientos del MCER<sup>9</sup> y la evaluación lingüística digitalizada y entre los resultados del uso experimental en el aula y la implementación informática.



Este diálogo constante entre los programadores y los profesores-investigadores se consideró indispensable desde el principio, cuando el análisis del proyecto mostró que la contribución más significativa que la digitalización podía aportar al Pel no era tanto de orden técnico, cuanto de orden pedagógico.

<sup>7</sup> Hasta el 2004, aproximadamente, todavía no circulaba información sobre Pel digitales. Que sepamos, los primeros en aparecer fueron el proyecto de Digitale Universiteit (Project European Language Portfolio (ELP) Higher Education in the Netherlands), el de la Universiteit Utrecht (<http://www2.let.uu.nl/solis/spaans/portfolio.htm> [2/10/2007]) y aparecieron algunas noticias imprecisas sobre un proyecto islandés llevado a cabo por Ida Marguerite Semey. En 2005 se acreditó el primer PEL digital de EAQUALS-ALTE, basado en la versión en papel precedentemente acreditada n. 6.2000 (descargable gratuitamente en <http://www.eelp.org/eportfolio/index.html>) [1/10/2007] y salió la versión digitalizada, limitada a la sección *Pasaporte de las lenguas*, para el EUROPASS ([http://europass.cedefop.eu.int/europass/home/vernav/Europasss+Documents/Europass+Language+Passport/navigate.action?locale\\_id=11](http://europass.cedefop.eu.int/europass/home/vernav/Europasss+Documents/Europass+Language+Passport/navigate.action?locale_id=11) [15/10/2007]). En 2007 se ha acreditado el modelo digital holandés 89.2007 del Dutch National Bureau for Modern Languages que, desdichadamente, no hemos tenido la ocasión de consultar.

<sup>8</sup> Para la descripción completa del proyecto, véase la página web <http://eelp.gap.it> [15/8/2007].

<sup>9</sup> *Marco común europeo de referencia para las lenguas. Aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002) MECD, Instituto Cervantes y Editorial Anaya, <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/default.htm> (Ed. Or. 2001, en [http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/documents\\_intro/common\\_framework.html](http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/documents_intro/common_framework.html)) [16/10/2007].

Las ventajas prácticas que vislumbrábamos en el soporte digital con respecto a las ediciones en papel consistían, por ejemplo, en la facilidad de completar y corregir los datos (lo cual evita comprar copias nuevas o añadir páginas fotocopiadas para poner al día el documento); en la posibilidad de enviar el propio Pel por correo electrónico e imprimirlo; en la posibilidad de disponer de un Dossier (una de las tres partes del PEL) en formato multimedia o de tener un diseño gráfico agradable no obstante la compresencia de las instrucciones en muchas lenguas (Landone, 2005b).

Pero, a parte de estos aportes de utilidad práctica, emergieron elementos didácticamente mucho más interesantes: por ejemplo, nos dimos cuenta que se podía aprovechar la capacidad de almacenamiento de datos de los ordenadores para que los estudiantes dispusieran de una 'función histórica' - que guardara la memoria de sus intervenciones - al fin de poder ver la evolución del propio Pel.

Pero la aportación más relevante de la digitalización nos pareció ser la posibilidad de personalizar el Pel según el nivel lingüístico del aprendiz (A1, A2, B1, B2, C1, C2) gracias al acceso selectivo a la autoevaluación detallada (en la sección *Self-assessment checklist*). Y en esto nos vamos a detener en esta intervención, después de algunas reflexiones sobre el enfoque del PEL hacia la evaluación.

## **2. La visibilidad de la competencia y la autoevaluación en el PEL**

Como es sabido, el PEL pone en práctica algunos de los principios que fundamentan el MCER, verbigracia:

- el principio del plurilingüismo y pluriculturalismo (MCER § 1.3 y 6.1.3; Landone 2005a)
- el principio de la competencia parcial (MCER § 2.1 y 6.1.3.4)
- el principio del aprendizaje permanente (MCER § 1.2 y 6.3.5)

Estos tres enfoques hacia el aprendizaje de una LE esbozan la figura de un aprendiz plurilingüe, autónomo y constantemente activo, es decir, definen un perfil de estudiante funcional a la integración y a la movilidad europeas. Se trata, pues, de un estudiante que aprende muchas lenguas (acercándose a las respectivas culturas) durante toda la vida, en contextos escolares, pero también – y sobre todo – en ámbitos extraescolares donde él/ella mismo/a cuida autónomamente su proceso de aprendizaje. Eso implica un nivel de autoconciencia inusual hasta hace poco: conciencia de su competencia, de sus objetivos, de sus necesidades. Es más, este

aprendiz necesita tener una visión detallada de lo que sabe hacer con la LE, necesita saber comparar este conocimiento con sus necesidades comunicativas, saber evaluar el desfase que puede haber entre ellos, saber definir objetivos concretos para colmar dicho desfase y saber cuando ha cumplido con ellos. Es con este bagaje de autoconciencia que puede apuntar a la competencia comunicativa suficiente y necesaria para su caso específico (aunque fuera llegar a un conocimiento parcial de la LE).

La autoevaluación del estudiante es, desde luego, una competencia muy compleja, que requiere formación y práctica (Kohonen y Westhoff 2003: 5-30; Little 1999) y quizás una de las claves operativas para dominarla sea la *visibilidad* de la competencia (Landone 2005b). Repasemos rápidamente las herramientas que el MCER y el PEL ofrecen para que un aprendiz consiga tener una visión supuestamente completa y detallada de su competencia comunicativa y la sepa 'medir' según parámetros compartidos en Europa. Invitamos al lector a identificar la relación que intercorre entre la primera y la segunda columna de esta tabla:

Nive I	CEFR, 2001 / MCER, 2002	PEL
C2	Como C1	Je peux comprendre toutes les instructions techniques complexes sur un produit ou un appareil. [44.2003-FR/Coll.]
C1	Can extract specific information from poor quality, audibly distorted public announcements, e.g. in a station, sports stadium etc. Puede extraer información específica de declaraciones públicas que tienen poca calidad y un sonido distorsionado; por ejemplo, en una estación, en un estadio, etc.	I can extract specific information from even poor quality, audibly distorted public announcements, e.g. in a station, sports stadium etc. [1.2000-CH] [29.2002-CERCLES]
C1	Can understand complex technical information, such as operating instructions, specifications for familiar products and services. Comprende información técnica compleja como, por ejemplo, instrucciones de funcionamiento, especificaciones de productos y servicios cotidianos	I can understand complex technical information, such as operating instructions, specifications for familiar products and services. [1.2000-CH] [29.2002-CERCLES] Je peux comprendre des informations techniques complexes pour un produit ou un service. [44.2003-FR/Coll.]
B2	Can understand announcements and messages on concrete and abstract topics spoken in standard dialect at normal speed.	I can understand announcements and messages on concrete and abstract topics spoken in standard dialect at normal speed. [10.2001-IE/Auth]

	Comprende declaraciones y mensajes sobre temas concretos y abstractos, en lengua estándar y con un ritmo normal	Je peux comprendre les annonces et les messages courants sur des sujets abstraits ou concrets. [44.2003-FR/Coll.]
B1	Can understand simple technical information, such as operating instructions for everyday equipment. Comprende información técnica sencilla como, por ejemplo, instrucciones de funcionamiento de aparatos de uso frecuente.	I can understand simple technical information, such as operating instructions for everyday equipment. [1.2000-CH] [29.2002-CERCLES] // Je peux comprendre des informations techniques simples, comme un mode d'emploi pour un appareil d'usage courant (appareil photo, caméra, etc.). [44.2003-FR/Coll.] Je comprends l'essentiel d'une information technique sur des produits ou des services qui me sont familiers. [5.2000-FR] I can understand simple technical instructions. [7.2001-CZ/11-15]
B1	Can follow detailed directions. Es capaz de seguir indicaciones detalladas	I can follow detailed directions, messages and information (e.g., travel arrangements, recorded weather forecasts, answering-machines). [10.2001-IE/Auth]
A2	Can catch the main point in short, clear, simple messages and announcements. Capta la idea principal de mensajes y declaraciones breves, claras y sencillas	I can catch the main point in short, clear, simple messages and announcements. [1.2000-CH] I can catch the main point in short, clear, simple messages and announcements, e.g. at a railway station. [19.2001-SWE] I can grasp the essential elements of clear simple messages and recorded announcements (e.g., on the telephone, at the railway station). [10.2001-IE/Auth] I can understand short, clear and simple messages I can hear at the airport/railway station etc., like "The train to London leaves at 4:30". [split] I can understand clear, simple messages. [ECML/BERGEN]
A2		I can understand simple descriptions of operations related to my work if they are supported by practical demonstrations. [19.2001-SWE]
A2	Can understand simple directions relating to how to get from X to Y, by foot or public transport. Comprende instrucciones sencillas relativas a cómo ir de un lugar a	I can understand simple directions how to get from X to Y, by foot or public transport. [1.2000-CH] // I can follow simple directions e.g., how to get from X to Y, by foot or public transport. [10.2001-

	otro, tanto a pie como en transporte público	IE/Auth] // Je peux comprendre des consignes et des instructions simples par exemple pour aller d'un point à un autre à pied ou en transports en commun. [44.2003-FR/Coll.] I can understand when people tell me how to go from one place to another. [ECML/BERGEN] Je comprends quand on m'indique une direction à prendre ou bien où se trouve une personne, un objet. [5.2000-FR] I can follow simple directions. [7.2001-CZ/11-15] // Je peux comprendre des directions simples. [22.2001-CZ-11]
A1	Can understand instructions addressed carefully and slowly to him/her and follow short, simple directions. Comprende las instrucciones que se le explican con lentitud y cuidado y es capaz de seguir indicaciones si son sencillas y breves	Je reconnais des consignes claires et simples. [5.2000-FR] I can follow short, simple directions. [ECML/BERGEN] Je peux suivre des indications simples et en donner, par exemple pour aller d'un endroit à un autre. [split] Je peux comprendre des consignes et des indications simples. [44.2003-FR/Coll.] I can understand simple classroom instructions, like "stand up", "come here", "open the book", etc. [split] I can understand questions and instructions given to me in clear, slow speech. [split]

Tabla 1: Descriptores de *Listening to announcements and instructions*<sup>10</sup>

La primera columna es un descriptor de la comprensión auditiva<sup>11</sup> del MCER (Escuchar avisos e instrucciones), la segunda es la transposición de dicho descriptor en la Self-assessment checklist<sup>12</sup> de algunos de los PEL acreditados (Lenz y Schneider 2004).

Como se puede notar, hay una correspondencia casi completa entre los descriptores de las dos columnas porque, como tiene que ser en todo PEL, la Self-assessment checklist se ciñe rigurosamente al MCER. En Schneider y Lenz - en la

<sup>10</sup> Adaptación de *A bank of descriptors for self-assessment in European Language Portfolios* (2004), <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/descripteurs.doc> [1/10/2007]

<sup>11</sup> MCER § 4.4.2.1

<sup>12</sup> La Self-assessment checklist es la sección de la Biografía finalizada a ayudar al estudiante a ubicarse en un nivel de competencia. Corresponde a la sección de la *Biografía lingüística* dedicada a *Qué sé hacer con mis lenguas* del PEL español (Modelo acreditado n. 59/2004).

ya mencionada *Guide for Developers* (2001) – se ofrecen indicaciones muy claras y detalladas para la creación de descriptores. En el cap. 6 (*Developing, calibrating, adapting descriptors*) los autores subrayan que «It would make little sense and impair their credibility considerably if ELPs were disseminated in which the *Reference levels* are formulated in different ways as *Reference levels*» (p. 42). Lo mismo se confirma en la sección 1.8 de *Principles and Guidelines* (2000-2006)<sup>13</sup>, el documento de referencia de Comité de Validación:

1.8 [The ELP reflects the Council of Europe's concern with:] the clear description of language competence and qualifications in order to facilitate mobility.	The validity of the ELP's international reporting function depends on its use of the common reference levels of the Common European Framework.
---	--

Sin embargo, Schneider y Lenz (2001: 42) añaden que «At the same time, there are good reasons for adaptation [of the CEFR's descriptors] since the descriptions of the levels must be comprehensible and accessible for the users of the respective ELPs» y ofrecen pautas para adaptar los descriptores<sup>14</sup>.

Ahora bien, a pesar de ser una herramienta muy interesante en la práctica didáctica (Kohonen y Westhoff 2003: 22), los estudiantes encuentran dificultades para utilizar los descriptores autónomamente, como tendría que ser. Lo que observamos, utilizando el PEL en papel, es que, a menudo, los aprendices encuentran el lenguaje de los descriptores abstracto, una acumulación de varios elementos en un mismo descriptor y una graduación entre los descriptores que, en ocasiones, confunde. Además los listados son más largos de lo que la atención de una persona pueda abarcar<sup>15</sup>.

---

<sup>13</sup> *European Language Portfolio: Key Reference Documents* (2006) [<http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/keyrefdocs.doc> 15/10/2007].

<sup>14</sup> Los PEL que más necesitan adaptar los descriptores son los que van dirigidos a grupos específicos, como pueden ser los niños o los estudiantes jóvenes.

<sup>15</sup> Se considere que son seis niveles (A1, A2, B1, B2, C1, C2) para los descriptores de: Spoken Production (Overall oral production, Sustained monologue: describing experience, Sustained monologue: putting a case, Public announcements, Addressing audiences); Written Production (Overall written production, Creative writing, Reports and essays); Production Strategies (Planning, Compensating, Monitoring and repair); Spoken Reception (Overall listening comprehension, Understanding conversation between native speakers, Listening as a member of a live audience, Listening to announcements and instructions, Listening to audio media and recordings); Written Reception (Overall reading comprehension, Reading correspondence, Reading for orientation, Reading for information and argument, Reading instructions); Audio-visual reception (Watching tv and film); Reception Strategies (Identifying cues and inferring (spoken & written)); Spoken Interaction

Como en nuestro proyecto de estudio la informática *al servicio* de la pedagogía era lo que nos interesaba, nos dedicamos a mejorar la relación estudiante - descriptores por medio de la digitalización: se trataba, según nuestra experiencia, de un aspecto fundamental para conseguir la autoevaluación equilibrada en la que se funda el PEL. Así que emprendimos una reestructuración – quizás atrevida, pero constantemente cotejada con el MCER – de las listas de descriptores.

### 3. El descriptor digital

Las ya mencionadas pautas que ofrecen Schneider y Lenz (2001: 43 y ss.) para adaptar los descriptores cuando se considere necesario, contemplan la combinación de dos o más descriptores, la división de un descriptor cuando abarca más de una tarea o aspecto, la especificación de los descriptores indicando un contexto de uso, el suplir información con ejemplos, la simplificación de los términos complejos, la atribución de un descriptor a niveles más refinados (por ej. A2.1 o B2.2), el añadir una escala con graduaciones como “Muy bien/bien” o “Bajo circunstancias normales” o “con facilidad”, etc. A ellas nos referimos para organizar nuestros descriptores digitales en un formato más sintético, modulándolos en combinaciones sintácticas que permitieran al aprendiz enfocar la atención selectivamente en porciones relevantes del descriptor<sup>16</sup>.

---

(Overall spoken interaction, Understanding a native speaker interlocutor, Conversation, Informal discussion (with friends), Formal discussion and meetings, Goal-oriented co-operation, Transactions to obtain goods and services, Information exchange, Interviewing and being interviewed); Written Interaction (Overall written interaction, Correspondence, Notes, messages & forms); Strategies Interaction (Taking the floor (turntaking), Co-operating, Asking for clarification); Working with text (Note-taking, Processing text); Linguistic Language Competence (General linguistic range, Vocabulary range, Vocabulary control, Grammatical accuracy, Phonological control, Orthographic control); Sociolinguistic Language Competence (Sociolinguistic appropriateness); Pragmatic Language Competence (Flexibility, Turntaking, Thematic development, Coherence and cohesion, Spoken fluency, Propositional precision). Véase *A bank of descriptors for self-assessment in European Language Portfolios* (2004), <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/descripteurs.doc> [1/10/2007].

<sup>16</sup> Quizás esta estructura sea uno de los elementos más innovadores del Pel digital que realizamos, pero todavía no es definitiva en cuanto que es uno de los aspectos que el Comité de Validación considera para perfeccionar.

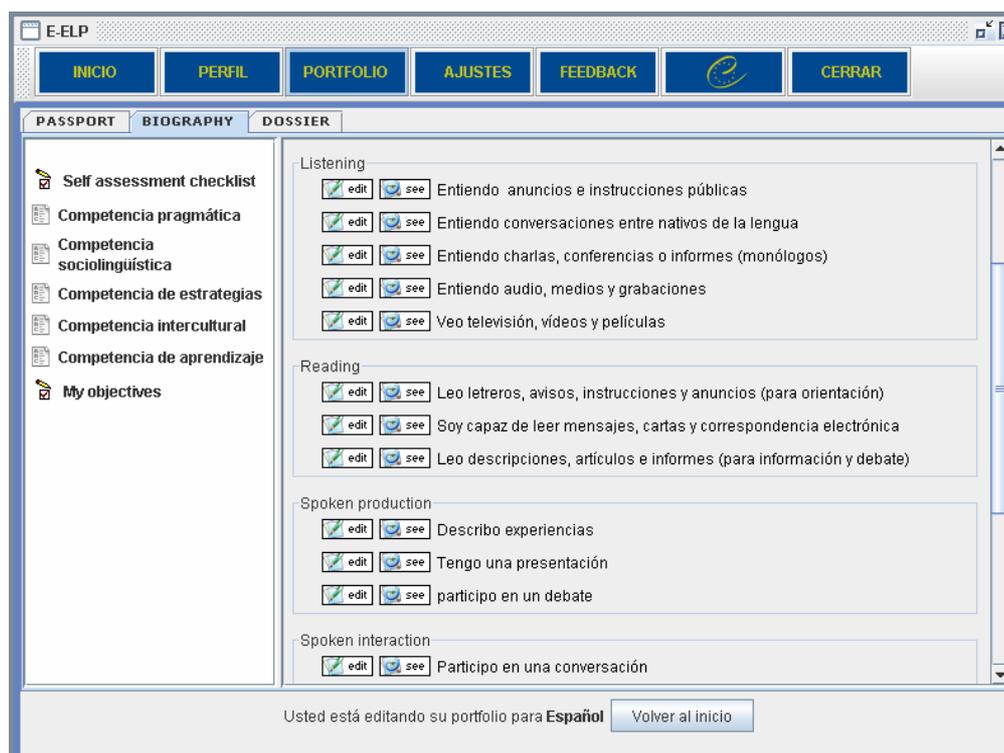


Fig. 1: Self-assessment checklist del Pel digital

Para concretar con un ejemplo, presentamos la estructura digital de Escuchar avisos e instrucciones con una secuencia de imágenes sacadas del Pel digital <sup>17</sup>. Contestando en la primera pantalla, el estudiante, pasa a la segunda, luego a la tercera y a la cuarta. El lector debería fijarse en:

- la parte superior de la secuencia de las pantallas, donde notará una evolución de dificultad del descriptor subrayada con la letra en negrita (además que con la indicación de nivel y del incremento de la barra azul marino)
- en la parte inferior, donde el estudiante dispone de tres elecciones según pueda, pueda parcialmente o no pueda cumplir con el descriptor. Nótese que en el caso de la elección 'Sí, pero sólo bajo ciertas circunstancias' se abre una ventana de sub-elecciones, que también varía según el 'incremento' del descriptor.

<sup>17</sup> Los descriptores digitales se realizaron en inglés y luego se tradujeron en las varias lenguas. La versión en español es de Javier Santiago de Guervós, socio de la Universidad de Salamanca.

Competence: Listening - Descriptor: 1/5      STEP 1 [A1-A2]             examples

Entiendo anuncios e instrucciones públicas **y soy capaz de entender lo ESENCIAL, es decir, soy capaz de sacar la IDEA PRINCIPAL de lo que se dice**

Sí     No     Sí, pero sólo bajo ciertas circunstancias

- El RUIDO de FONDO debería ser reducido
- La pronunciación debería SER ARTICULADA CLARAMENTE
- El mensaje debería ser bastante CORTO
- El mensaje se debería decir LENTAMENTE
- Necesito escuchar el aviso VARIAS VECES
- Necesito saber DE qué trata el mensaje
- Necesito el TEXTO ESCRITO del mensaje

     Poner como objetivo    --- Previo    Siguiente >>

Competence: Listening - Descriptor: 1/5      STEP 2 [A2-B1]             examples

Entiendo anuncios e instrucciones públicas **y soy capaz de entender los PUNTOS MÁS IMPORTANTES de lo que se dice**

Sí     No     Sí, pero sólo bajo ciertas circunstancias

- El RUIDO de FONDO debería ser reducido
- El mensaje debería ser bastante CORTO
- El mensaje se debería decir LENTAMENTE
- La pronunciación debería SER ARTICULADA CLARAMENTE
- Necesito escuchar el aviso MÁS DE UNA VEZ
- El CONTEXTO debería ser FAMILIAR
- Necesito tener ALGUNAS PARTES del MENSAJE por escrito

     Poner como objetivo    --- Previo    Siguiente >>

Competence: Listening - Descriptor: 1/5      STEP 3 [B1-B2]             examples

Entiendo anuncios e instrucciones públicas **y soy capaz de entender LA MAYORÍA DE LO QUE SE DICE y también MUCHOS DETALLES**

Sí     No     Sí, pero sólo bajo ciertas circunstancias

El mensaje no debería ser DEMASIADO LARGO

La PRONUNCIACIÓN debería ser FAMILIAR

Necesito escuchar el aviso MÁS DE UNA VEZ

El mensaje no debería ser DEMASIADO COMPLEJO

El CONTEXTO debería ser BASTANTE FAMILIAR

Necesito algunos DETALLES del mensaje por escrito

Competence: Listening - Descriptor: 1/5      STEP 4 [B2-C1/C2]             examples

Entiendo anuncios e instrucciones públicas **Soy capaz de entender LA MAYORÍA DE LO QUE SE DICE y también algunas de sus IMPLICACIONES**

Sí     No     Sí, pero sólo bajo ciertas circunstancias

El mensaje no debería ser DEMASIADO LARGO

Necesito escuchar el aviso MÁS DE UNA VEZ PARA MÁS DETALLES

El mensaje no debería ser DEMASIADO COMPLEJO

El mensaje se debería relacionar con los CONTEXTOS que CONOZCO

Fig. 2: Secuencia de las pantallas del descriptor digital Escuchar avisos e instrucciones

Después de completar el descriptor, el estudiante obtiene un nivel indicativo que se suma a los demás descriptores de la misma actividad, en este caso auditiva. Si el

estudiante contesta 'No' – es decir no cumple con un nivel del descriptor - pasará automáticamente al siguiente, sin tener que contestar a los niveles de mayor dificultad.

Para aclarar mejor la lógica según la cual hemos adaptado estos descriptores con respecto al MCER, reproducimos Escuchar avisos e instrucciones como aparece en MCER (§ 4.4.2.1). Subrayamos en verde la parte que se ha sintetizado para la formulación del descriptor y en rojo los parámetros que se han condensado para la modulación de dificultad interna al descriptor (es decir, la que aparece al seleccionar la opción 'Sí, pero sólo bajo ciertas circunstancias').

- |  |
|--|
| <p>A1: <b>Comprende</b> las instrucciones que se le explican con <b>lentitud</b> y <b>cuidado</b> y es capaz de <b>seguir indicaciones</b> si son <b>sencillas</b> y <b>breves</b></p> <p>A2: <b>Comprende</b> instrucciones <b>sencillas</b> relativas a cómo ir de un lugar a otro, tanto a pie como en transporte público<br/><b>Capta la idea principal</b> de mensajes y declaraciones <b>breves, claras</b> y <b>sencillas</b></p> <p>B1: <b>Comprende</b> información <b>técnica sencilla</b> como, por ejemplo, instrucciones de funcionamiento de aparatos de <b>uso frecuente</b>.</p> <p>B2: <b>Comprende</b> declaraciones y mensajes sobre <b>temas concretos</b> y <b>abstractos</b>, en lengua <b>estándar</b> y con un ritmo <b>normal</b></p> <p>C1: <b>Comprende</b> información <b>técnica compleja</b> como, por ejemplo, instrucciones de funcionamiento, especificaciones de productos y servicios <b>cotidianos</b><br/><b>Puede extraer información específica</b> de declaraciones públicas que tienen <b>poca calidad</b> y un <b>sonido distorsionado</b>; por ejemplo, en una estación, en un estadio, etc.</p> <p>C2: Como C1</p> |
|--|

Para calibrar los descriptores digitales tomamos en consideración un número limitado de PEL para adultos, con el fin de verificar que los resultados fueran iguales. Desde luego, el equipo pedagógico estudió a fondo la cuestión de la fiabilidad de los descriptores digitales con respecto al MCER, incluso porque se trata de uno de los aspectos más controlados por parte del Comité de Validación de los PEL<sup>18</sup>.

<sup>18</sup> Los Pel, para llegar a ser PEL certificados necesitan la aprobación de un Comité de Validación, que se reúne dos veces al año y analiza los modelos que se le proponen. Los que están conformes con los *Principles and Guidelines* reciben un número de acreditación que atestigua su adherencia a las indicaciones del Consejo de Europa. Los demás, reciben consejos e indicaciones para mejorar sus puntos débiles en vista a otra sesión de acreditación. En 2005, nació una sub-comisión específica para la acreditación de los Pel digitales. Véase [http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main\\_pages/validation.html](http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main_pages/validation.html)

En 2005, este Pel digital se presentó dos veces para la acreditación y merece la pena ilustrar cómo se pronunció el Comité de Validación por lo que se refiere a la Self-assessment checklist<sup>19</sup>. Aun cuando el responso fue negativo, el Comité nos dio comentarios muy interesantes, que nos han permitido acercarnos a los criterios según los cuales se otorgan las certificaciones. En la primera sesión, de Junio 2005, anotaron:

1. The checklists in the Language Biography must be explicitly related to the six levels of the Common European Framework of Reference for Languages – CEFR (Principles and Guidelines, 2.6)<sup>20</sup>
2. In keeping with the fundamental principle of the Common European Framework of Reference for Languages, negative assessments must be avoided, eg: “Not yet” rather than “No”, in addition, a number of descriptors need to be carefully checked.

(Carta del Comité de Validación, Estrasburgo, 8 de junio de 2005)

La interpretación de estas notas generales del Comité no nos resultó nada fácil y evidentemente no acertamos en la revisión que hicimos, porque el punto de la Self-assessment checklist volvió a aparecer en las anotaciones que recibimos como negativa al segundo intento de acreditación, en noviembre 2005:

The checklists remain seriously out of line with the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) (for example, absence of descriptors for “Spoken interaction”<sup>21</sup>, unscaled tasks followed by a definition of what each task entails at different levels) (Principles and Guidelines sections 1.8<sup>22</sup>, 3.3<sup>23</sup>). The committee recommends that you

---

<sup>19</sup> La autora podrá proporcionar una versión completa de las dos cartas para que los que quieran usar este Pel puedan enterarse de forma completa de los límites señalados por el Comité.

<sup>20</sup> Citamos integralmente el 2.6: [The ELP] is based on the Common European Framework of Reference with explicit reference to the common levels of competence; See also 1.7 and 1.8 above. Any ELP’s reporting function will be valid to the extent that it makes coherent and consistent use of the Common European Framework’s common reference levels. These are summarised in the self-assessment grid and this should be included in all ELP models. An exception to this general rule is made in the case of ELP models for very young learners (see also 3.2 below). ELPs must also include appropriately formulated and detailed checklists to help learners to assess their language competences with reference to the common levels. For younger learners a simplified self-assessment grid may be developed, but it is recommended that the standard grid (Table 2 of the CEFR) is made available to teachers, parents and other stakeholders.

<sup>21</sup> Probablemente esta fue una imprecisión del Comité, porque esta sección sí estaba – así como lo había estado en la primera versión que presentamos - con las demás actividades.

<sup>22</sup> Ya citada en la sección precedente

consult the CEFR, and especially its illustrative scales, before attempting to revise your checklists.

(Carta del Comité de Validación, Estrasburgo, 22 de noviembre de 2005)

Las notas del Comité siguieron resultándonos difíciles de entender, sin embargo, era evidente que seguían denotando algún tipo de problema en los descriptores digitales. Por eso, buscamos la ayuda de los autores del MCER, consultando a un especialista de los descriptores, que nos permitió llegar a una interpretación provisional de la carta del Comité, en la cual nos hemos quedado hasta la fecha, considerando si merece la pena volver a presentarse para la acreditación.

Al Comité quizás le chocó el hecho de que leyendo los descriptores digitales y comparándolos con el MCER, a veces había un desfase de nivel (por ejemplo, nuestro descriptor de C1 correspondía a un descriptor de B2 o B1 del MCER). ¿Por qué? Probablemente el Comité dio una lectura secuencial y estática del descriptor digital, quizás sin fijarse en los resultados de nivel que esa estructura digital producía en la interacción con el estudiante. Dicho de otra forma, el descriptor digital no “pertenece” a un nivel de partida<sup>24</sup>, sino que se transforma según las elecciones del estudiante - en base a un algoritmo calibrado - para dar un nivel que se calcula considerando la ubicación de nivel de la primera mitad del descriptor y substrayéndoles unas condiciones atenuantes.

La idea de que el Comité haya evaluado los descriptores digitales como si fueran una secuencia aditiva de los pasos 1 - 2 - 3 - 4 (Fig. 2) y no, como la entendimos, como una combinación sintáctica que experimenta una reestructuración interactiva en base a las respuestas del aprendiz, es una hipótesis nuestra, que igual

---

<sup>23</sup> El 3.3 reza “[The authorities which undertake to produce an ELP for one or more target groups of learners should:] adhere to terminological conventions, standard headings and rubrics as specified by the Council of Europe in at least one of the official languages of the Council of Europe (English or French) in addition to any other languages; This means that all ELPs are required to use (i) the titles *European Language Portfolio/Portfolio européen des langues, Language passport/Passeport de langues, Language biography/Biographie langagière* and *Dossier* and (ii) the common reference levels and skills of the Common European Framework. In addition, the whole of the language passport and key headings in the language biography and dossier should be in English and/or French in addition to any other languages”. El Pel que presentamos venía en seis lenguas (entre ellas el inglés) y había una función para pasar de una a otra (similarmente a ciertos PEL bilingües que presentan las dos lenguas separadamente). No sabemos si el Comité no se dio cuenta de esta función o si consideró necesaria la presencia de dos lenguas en la pantalla.

<sup>24</sup> Desde luego, en la primera versión del Pel digital que presentamos al Comité ni siquiera se indicaba el nivel del descriptor para no influir en el estudiante. Luego, en la segunda versión, lo añadimos porque así nos pareció interpretar el punto 1 de la primera carta del Comité (8 de junio de 2005).

está todavía lejos de los problemas que el Comité encuentra en estos descriptores digitales. Sin embargo, la reflexión que estimuló ha sido sumamente útil, porque, por ejemplo, nos dimos cuenta de que en los descriptores de nivel C1 y C2 se pierde la sistematicidad de las condiciones en cuanto son los niveles más generales en el MCER, y por tanto los más difíciles de definir.

#### 4. Conclusión

El propósito de nuestra impostación de la digitalización quizás nos haya llevado a soluciones, aunque para nosotros interesantes, complejas, y todavía necesitan estudio y todas esas modificaciones que están a la orden del día en una herramienta didáctica experimental. Desdichadamente, no conocemos, por el momento, PEL electrónicos que tengan las mismas características del nuestro, para poder aprovechar la comparación de las soluciones estructurales adoptadas<sup>25</sup>. Lo único que podemos, quizás, añadir es que los sujetos que utilizaron de forma experimental este Pel digital, eligieron precisamente la *Self-assessment checklist* como la parte que consideraban más útil y, entre ellos, para los que ya habían trabajado con otros PEL, resultó más fácil, concreta y rápida de rellenar que los descriptores en papel (Pedrazzini, Rizzardi, Uribe 2005, Landone 2007).

#### Bibliografía seleccionada:

- AA.VV. (2002): *Mosaico - Número monográfico Marco común europeo de referencia y Portfolio de las lenguas*, 9, Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo
- AA.VV. (2005): *Studi sul Portfolio Europeo delle Lingue digitale*. Milano: LED
- AA.VV. (2007): *Carabela – Número monográfico El portfolio europeo de las lenguas (o PEL) y la enseñanza de lenguas extranjeras/segundas lenguas*, 60. Madrid SGEL
- CASSANY, D. (2002): "El Portafolio europeo de las lenguas". En: *Aula de Innovación Educativa*, 117, pp. 13-17
- CHRIST, I. y otros (1997): *European Language Portfolio – Proposals for Development*. Strasbourg: Council of Europe
- CONSEJO DE EUROPA (2000): *European Language Portfolio (ELP): Principles and Guidelines*. Strasbourg: Council of Europe. Ahora disponible en *European Language Portfolio: Key Reference Documents* (2006) <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/keyrefdocs.doc> [23/10/2007]
- KOHONEN, V. / WESTHOFF, G. (2003): *Enhancing the pedagogical aspects of the European Language Portfolio (ELP)*. Strasbourg: Council of Europe. Disponible como *Studies on the pedagogical aspects of the ELP* en

---

<sup>25</sup> Por ejemplo, el PEL electrónico de EAQUALS-ALTE (versión 1.11), adopta la misma *Self-assessment checklist* de la versión en papel (n. 6.2000), reproduciéndola en formato estático.

- [http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main\\_pages/documents.html](http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main_pages/documents.html)  
[23/10/2007]
- LANDONE, E. (2007): "El uso en clase de un «Portfolio Europeo de las Lenguas» digital". En: *Carabela*, 60, pp. 53-71
- LANDONE, E. (2005a): "Plurilingüismo y pluriculturalismo en el Portfolio Europeo de las Lenguas". En: *Mots Palabras Words*, 5, pp. 35-55
- LANDONE, E. (2005b): "Un soporte tecnológico para la reflexión pedagógica: el Portfolio Europeo de las Lenguas digital". En: *Quaderns digitals*, [http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=buscador.VisualizaResultadoBuscadorIU.visualiza&seccion=8&articulo\\_id=8789](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=buscador.VisualizaResultadoBuscadorIU.visualiza&seccion=8&articulo_id=8789) [8/10/2007]
- LENZ, P. / SCHNEIDER G. (2004): *A bank of descriptors for self-assessment in European Language Portfolios*, [http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/documents\\_intro/Data\\_bank\\_descriptors.html](http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/documents_intro/Data_bank_descriptors.html) [23/10/2007]
- LITTLE, D. (1999): *The European language portfolio and self-assessment*. Strasbourg: Council of Europe
- LITTLE, D. (2002): "The European Language Portfolio: structure, origins, implementation and challenges". En: *Language Teaching*, 35, 3, pp. 182-189
- MARIANI, L. y otros (2004): *Il Portfolio delle Lingue*. Roma: Carocci Faber
- NORTH, B. (2000): *The Development of a Common Reference Scale of Language Proficiency*. New York: Peter Lang
- PEDRAZZINI, L. / RIZZARDI, M. C. / URIBE, M. del R. (2005): "Il Portfolio digitale: i risultati di una ricerca in corso". Comunicación en Convegno Nazionale LEND Lingue e culture: una sfida per la cittadinanza, Roma, 24-26/11/2005
- SCHNEIDER, G. / LENZ, P. (2001): *European Language Portfolio. Guide for Developers*. Strasbourg: Council of Europe, [http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/documents\\_intro/developers.html](http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/documents_intro/developers.html) [23/10/2007]