

## DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS A TRAVÉS DEL «PORTFOLIO DE INGLÉS ACADÉMICO Y PROFESIONAL»

*Development of language competencies through  
the «Academic and Professional Portfolio»*

*Le développement des compétences de langue par  
le «Portfolio Académique et Professionnelle»*

Joana PIERCE MCMAHON y Georgina CUADRADO ESCLAPEZ  
*Universidad Politécnica de Madrid. Correo-e: j.pierce@upm.es*

Recibido: 21-12-2010; Aceptado: 17-3-2011; Publicado: 1-12-2011

BIBLID [0212-5374 (2011) 29, 2; 125-145]

Ref. Bibl. JOANA PIERCE MCMAHON y GEORGINA CUADRADO ESCLAPEZ.  
Desarrollo de las competencias lingüísticas a través del «Portfolio de Inglés  
Académico y Profesional». *Enseñanza & Teaching*, 29, 2-2011, 125-145.

RESUMEN: La implantación del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior exige una nueva metodología del aprendizaje en la que el sistema de evaluación adquiera una relevancia determinante. Con respecto al conocimiento de la lengua inglesa, *el Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas* (MCERL) ha establecido unos niveles comunes para todos los países miembros basados en las competencias comunicativas del alumno, que permiten llevar a cabo comparaciones entre los distintos certificados de lenguas. A su vez, el Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa ha desarrollado el Portfolio Europeo de Lenguas como método de evaluación y de reflexión por parte del alumno, con dos funciones fundamentales: la pedagógica y la informativa. Sin embargo, este portfolio no considera los aspectos específicos del uso de idiomas en

el contexto universitario y profesional. Por este motivo, el grupo de investigación DYSCIT ha redactado un portfolio específico para el aprendizaje del inglés académico y profesional (ACPEL). Este portfolio ha sido elaborado para determinar las competencias lingüísticas que abarcan todos los niveles del marco europeo de referencia, así como las destrezas en la lengua extranjera (lectura, escritura, comprensión oral y expresión oral). En este artículo, tras exponer una breve descripción del Marco Europeo de competencias clave para el aprendizaje permanente y del Marco Europeo de Referencia para las Lenguas, se presenta el proceso de elaboración del Portfolio de Inglés Académico y Profesional. Ofrece, además, un banco con más de 350 descriptores clasificados por destrezas, así como los resultados del aprendizaje en términos de *can do statements*, lo que lo convierte en un instrumento para la evaluación y el seguimiento del aprendizaje y de gran utilidad para el alumno de arquitectura e ingenierías.

*Palabras clave:* autoevaluación, educación superior, competencias, adquisición de segunda lengua, portfolio.

**SUMMARY:** The implantation of the European Higher Education Area requires a change of methodology from an emphasis on teaching to an emphasis on learning in which the evaluation system acquires a determining relevance. In the area of second language acquisition, Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) has established levels of communicative competencies for all the Member States facilitating the student mobility. The Department of Linguistic Policy of the Council of Europe has also developed the European Portfolio of Languages (ELP) to enhance self-evaluation and reflection on the part of the student. It serves two fundamental functions: pedagogical and the informative one. Nevertheless, the existing versions of portfolios do not consider the specific aspects of the use of languages in the university and professional context. For this reason, our research group has developed a specific portfolio for the of Academic and Professional context. This portfolio has been elaborated to determine the linguistic competencies at all the levels of the CEFR. In this article, after a brief description of competencies put forward by the Council of Europe and Bologna, the process of elaboration of the Academic and Professional English Portfolio as an instrument for the evaluation student learning in the context of architecture and engineering students is detailed. This paper also deals with the development of a bank of more than 350 descriptors, arranged by skills, which describe concrete degrees of skill in performing academic and professional language tasks. The competencies range in difficulty from A1 to C2 Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) levels. They describe language learning outcomes in terms of 'can do statements', therefore becoming a useful instrument for language learning.

*Key words:* self evaluation, competencies, second language acquisition, higher education, portfolio.

**RÉSUMÉ:** L'implantation du nouvel Espace Européen d'Éducation Supérieure exige une nouvelle méthodologie de l'apprentissage dans laquelle le système d'évaluation acquiert une importance déterminante. En ce qui concerne la connaissance de la langue anglaise, le Cadre Européen de Référence pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues (CECRL) a établi des niveaux communs pour tous les pays membres fondés sur les compétences communicatives de l'étudiant. Ainsi, on peut établir des comparaisons entre les différents diplômes des langues. À son tour, le Département de Politique Linguistique du Conseil de l'Europe a développé le Portfolio Européen des Langues comme méthode d'évaluation et de réflexion de l'étudiant. Le PEL a deux fonctions fondamentales: la fonction pédagogique et la fonction informative. Néanmoins, ce portfolio oublie les aspects spécifiques de l'usage des langues dans le contexte universitaire et professionnel. C'est pour cette raison que le groupe de recherche DYSCTI a développé un portfolio spécifique pour l'apprentissage de l'Anglais Académique et Professionnel. L'objectif de ce portfolio c'est de déterminer les compétences linguistiques qui comprennent tous les niveaux du Cadre Européen de Référence, ainsi que les habiletés dans la langue étrangère (lecture, écriture, compréhension orale et expression orale). Dans cet article, après une brève description des compétences clé pour l'apprentissage permanent et du Cadre Européen de Référence pour les Langues, on présente le processus d'élaboration du Portfolio d'Anglais Académique et Professionnel. Ce document comprend aussi une banque de plus de 350 descripteurs classés par habilités ainsi que les résultats de l'apprentissage en termes de «can do statements». Donc, il devient un instrument très utile pour l'évaluation de l'apprentissage de l'étudiant d'architecture et des ingénieries.

*Mots clé:* auto-évaluation, compétences, acquisition d'une deuxième langue, éducation supérieure, portfolio.

## 1. INTRODUCCIÓN

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) supone cambios diversos y profundos. Los nuevos títulos de grado con su adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) implican un diseño de las asignaturas basado en competencias y objetivos de aprendizaje, y su implantación exige cambiar la actual dinámica de enseñanza y aprendizaje por otra donde los estudiantes sean una parte activa, asuman responsabilidades y pasen de sujetos pasivos a ser los protagonistas de su propio aprendizaje. La evaluación de este aprendizaje es uno de los factores que más influye en el interés de los estudiantes por aprender y por el propio proceso de aprendizaje. Fallows y Steven (2000) destacan las ventajas del uso del portfolio para la integración de destrezas y competencias en la educación universitaria. En el campo de las lenguas extranjeras para fines específicos (LFE), Johns (1995) apuesta por una formación que valore la actuación y las competencias de los estudiantes y que, a su vez, mejore el seguimiento de los mismos mediante la atención y la supervisión individualizada.

En este artículo se expone una metodología de adquisición de lenguas que emplea el uso del portfolio como método de autoevaluación y de reflexión por parte del alumno. Siguiendo las directrices generales marcadas por el Espacio Europeo de Educación Superior, el grupo de investigación DISCYT ha desarrollado un tipo de portfolio específico para el aprendizaje del inglés para la arquitectura y la ingeniería que está constituido por tres partes: la biografía lingüística, el pasaporte y, finalmente, el dossier. Dentro de la primera, se encuentran los denominados descriptores de objetivos para la autoevaluación del aprendizaje, que constituyen un instrumento de gran utilidad para que el alumno sea consciente del desarrollo de sus competencias comunicativas y lingüísticas.

Los ámbitos generales que se van a tratar, con el fin de enmarcar este trabajo, son: el Consejo de Europa, que inspira una nueva perspectiva de aprendizaje mediante la definición de las denominadas Competencias Clave; el Espacio Europeo de Educación Superior, al ser el ámbito universitario el objeto de este artículo; y, finalmente, el Marco Común Europeo de Referencia de Lenguas y el Portfolio Europeo de Lenguas (PEL), al que se puede considerar como la propuesta para aplicación práctica del primero.

Posteriormente, se presentará el portfolio que ha sido elaborado para determinar las competencias lingüísticas relativas a todos los niveles del Marco Europeo de Referencia, así como las destrezas en la lengua extranjera (lectura, escritura, comprensión oral y expresión oral) y la traducción. El objetivo primordial de la acreditación de este portfolio es el de sentar las bases de un aprendizaje de lenguas consciente y reflexivo, dentro del marco universitario y profesional.

### 1.1. *El Consejo de Europa y las competencias clave, una visión global del aprendizaje*

En marzo de 2000, el Consejo Europeo celebrado en Lisboa impulsó una nueva estrategia para que la economía del Viejo Continente se convirtiera en «la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de tener un crecimiento económico sostenible con más y mejores trabajos y con una mayor cohesión social» (2000: 2). Desde entonces, los sistemas de educación superior han ido adaptándose a las demandas de la sociedad del conocimiento con la finalidad de mejorar el nivel y la calidad del trabajo. Un punto necesario para el desarrollo común entre los Estados miembros era un marco europeo de competencias clave para un aprendizaje permanente. Tal como define el propio Consejo de Europa, «Las competencias clave representan un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo» (*Diario Oficial de la Unión Europea*, 2006: 7). El Marco de Referencia establece ocho competencias clave: comunicación en la lengua materna, comunicación en lenguas extranjeras, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia digital, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, sentido de la iniciativa y espíritu de empresa, y conciencia y expresión culturales. Estas competencias clave deberían

haberse desarrollado al alcanzar el final de la enseñanza o formación obligatoria, y deberían constituir la base para un aprendizaje que se contempla a lo largo de la vida.

### 1.2. *Un nuevo paradigma para el aprendizaje de lenguas: Bolonia*

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior constituye un proyecto muy complejo y difícil. La entrada de la universidad española en el contexto de la convergencia europea implica la reorganización de los estudios universitarios y conlleva, a su vez, la revisión de los modelos de evaluación hasta ahora más habituales en el sistema universitario español. Este nuevo modelo demanda que la evaluación de las competencias se mida en términos observables mediante unos procedimientos de evaluación que, a partir de ahora, serán más variados y continuos. El examen final, que hasta ahora ha constituido muchas veces el único referente para la evaluación, dará paso a una preferencia por las pruebas parciales a lo largo de todo el periodo de aprendizaje y, consecuentemente, a un seguimiento continuo del alumno. En este seguimiento puede ser de gran valor el portfolio.

La implantación de los créditos ECTS (*European Credit Transfer System*) hace posible medir el tiempo del trabajo de los estudiantes para adquirir los conocimientos, las capacidades y las destrezas necesarias para completar sus estudios superiores. Mediante este sistema de evaluación es posible comparar y equiparar las cualificaciones de los estudiantes universitarios dentro del todo el marco común europeo.

Finalmente, debemos observar que en España la adaptación de las Ingenierías al plan de Bolonia está sufriendo de una forma quizá más aguda la adaptación y reorganización de los planes de estudios, debido a las peculiaridades del sistema español con respecto a los europeos.

### 1.3. *El Marco Común Europeo de Referencia de Lenguas (MCERL)*

Para alcanzar los objetivos en el ámbito específico de la enseñanza de lenguas, el Consejo de Europa, a través del Departamento de Política Lingüística, ha promovido distintos tipos de iniciativas. Estas iniciativas han dado lugar a una serie de proyectos a medio y largo plazo con un amplio nivel de transparencia, discusión y consenso dentro el marco (Van Ek y Trim, 1997; North y Schneider, 1998; Trim *et al.*, 1984; North, 2000). El propósito común de todos ellos es establecer un sistema común de niveles de referencia que proporcione unos criterios transparentes. De esta manera, el rigor de la evaluación no dependerá de un determinado evaluador, sino que se situará en la promoción de un marco con relaciones coherentes entre los diferentes sectores educativos. Resultado de estas iniciativas es el Marco Común Europeo de Referencia para el Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación de Lenguas, que se publicó en 2001 (Council of Europe) y se ha convertido en el referente obligado en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras y de segunda lengua.

La necesidad de facilitar la movilidad y superar las barreras lingüísticas fueron dos metas importantes para la implantación de una base común para la elaboración de programas, directrices curriculares, cursos, exámenes, manuales, materiales didácticos, acreditaciones, etc., en toda Europa. El MCERL describe lo que tienen que aprender a hacer los alumnos con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para hacerlo de un modo efectivo. A su vez, el MCERL también define los niveles de dominio de la lengua, lo que permite comprobar el progreso de los alumnos no sólo en cada fase del aprendizaje, sino también a lo largo de su vida. Todo ello hace posible que se venzan las barreras entre los distintos sistemas educativos europeos, y se les proporcione a las entidades educativas y a los profesores los medios adecuados para coordinar los esfuerzos y satisfacer las necesidades de los alumnos.

Tal como ya hemos mencionado anteriormente, uno de los objetivos del Marco de Referencia Común Europeo es ayudar a definir los niveles de conocimientos requeridos para aprobar los diferentes exámenes existentes, de manera que se hagan posibles las convalidaciones entre los títulos de los diferentes sistemas educativos. Con este fin se han establecido los seis niveles de referencia comunes siguientes, fruto de una reinterpretación de la división clásica entre principiante, intermedio y avanzado:

- Usuario Básico: A1 y A2
- Usuario Independiente: B1 y B2
- Usuario Competente: C1 y C2

Los parámetros contenidos en la descripción del enfoque orientado a la acción son (Consejo de Europa, 2002: 9):

1. Las competencias generales: *savoir* (conocimiento declarativo), *savoir faire* (estrategias, habilidades), *savoir être* (personalidad, actitud), *savoir apprendre* (aprender a aprender). El último es una de las competencias clave mencionadas el apartado anterior.
2. Las competencias comunicativas: lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas.
3. El contexto: situaciones externas e internas al individuo en que se produce la comunicación.
4. Condiciones y restricciones: ruido, número de participantes en la interacción.
5. Las actividades comunicativas de la lengua: comprensión y expresión escrita y oral, interacción escrita y oral y mediación.
6. Procesos implicados en la producción y recepción de textos: neurológicos y fisiológicos.
7. Textos orales y escritos.

8. Ámbitos en los que se produce la comunicación: personal, público, educativo y profesional.
9. Estrategias: planificación, ejecución y control/evaluación/reparación de la actuación. Finalmente,
10. Las tareas que los individuos deben realizar para conseguir su objetivo: pedagógicas o de la vida real.

A pesar de lo que todas estas directrices puedan hacer pensar en un principio, el MCERL no pretende ser normativo ni dogmático, sino que aspira a ser dinámico, abierto y flexible. Además, rechaza todo posible vínculo con las teorías o prácticas lingüísticas o educativas de las distintas tradiciones culturales europeas.

En la tarea de evaluación, el MCERL puede ayudarnos a especificar el contenido de las pruebas y de los exámenes, a establecer los criterios con los que se determina la consecución de un objetivo de aprendizaje y, finalmente, a describir los niveles de dominio lingüístico en las pruebas y exámenes existentes, lo que permite realizar equiparaciones entre los distintos sistemas de certificación europeos.

### 1.3.1. El Portfolio Europeo de Lenguas (PEL)

Este portfolio constituye un instrumento que podría considerarse como la propuesta para la puesta en práctica del MCERL. Existen lazos muy estrechos entre ambos pues comparten, entre otros, instrumentos de control del aprendizaje como son las escalas de evaluación y autoevaluación. El PEL tiene dos funciones fundamentales: (a) la pedagógica y formativa, donde documenta el proceso de aprendizaje, y (b) la informativa, que recoge los resultados del dicho aprendizaje.

La función pedagógica del portfolio tiene los siguientes objetivos (Cassany, 2002): desarrollar un aprendizaje y una enseñanza lingüística más reflexiva; precisar y clarificar los objetivos de aprendizaje en los actos comunicativos; fomentar la autoevaluación en la identificación de las competencias adquiridas; y facilitar un cambio educativo hacia un modelo de enseñanza que otorgue mayor responsabilidad al alumno en su propio aprendizaje. Douglas (2000: 241) afirma, a este respecto,

Portfolio assessment refers to the purposeful, reflective collection of learner work and reflective self assessment that is used to document progress and achievement over time.

La función informativa implica: incrementar la transparencia y la coherencia entre las tradiciones de enseñanza y aprendizaje de lenguas en los diferentes países europeos; proponer un lenguaje común entre los profesores, y, finalmente, utilizar la descripción de las competencias lingüísticas de MCERL, que son fácilmente identificables y reconocibles por parte de terceros usuarios.

El portfolio de lenguas busca los siguientes objetivos (Conde Morencia, 2002: 10):

- Profundizar en el entendimiento mutuo y el respeto entre los ciudadanos europeos.
- Respetar, proteger y promover la diversidad lingüística y cultural.
- Favorecer una visión integrada del plurilingüismo que abarque todas las diversas lenguas de las comunidades autónomas, las de los inmigrantes y las de otros países europeos.
- Desarrollar la responsabilidad del usuario y potenciar su autonomía en el aprendizaje.
- Promover el aprendizaje de las lenguas a lo largo de toda la vida, así como el aprendizaje intercultural para que los ciudadanos europeos puedan alcanzar la meta de plurilingüismo.
- Describir de forma clara y transparente las competencias lingüísticas y sus distintos niveles con el fin de facilitar el proceso de aprendizaje.
- Fomentar la calidad y transparencia de los sistemas, procesos y criterios de evaluación y certificación de modo que se posibilite el reconocimiento mutuo de dichas certificaciones y así facilitar la movilidad de los ciudadanos europeos.
- Promover la elaboración de programas de aprendizaje transparentes, coherentes y comunes dentro del MCERL.

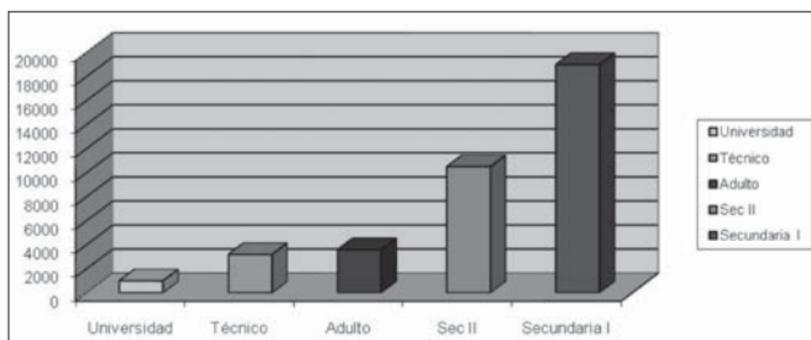
En Europa, los países que han desarrollado las directrices para su implementación en el nivel universitario son: Alemania, Francia, Italia, Suiza, Suecia y Finlandia, y, finalmente, algunos países del Este como Croacia, Lituania o Estonia, que han adoptado unas pautas comunes para la enseñanza de inglés como lengua extranjera en las universidades técnicas. Todos estos países han llevado a cabo propuestas piloto a partir del ELP (*European Language Portfolio*) en el ámbito universitario. Sin embargo, ninguna de ellas menciona las destrezas lingüísticas relacionadas con los ámbitos académico y profesional de la ciencia y las ingenierías. Tan solo la de Suiza se aproximaría por interés temático a nuestro campo por acercar su propuesta al estudio del idioma desde el LSP (*Languages for Special Purposes*) y LAP (*Language for Professional Purposes*) (Pierce y Úbeda, 2006).

En los últimos años, se han puesto a prueba versiones del PEL en varios países y en diferentes niveles de educación. El Consejo de Europa financió dos proyectos para determinar, sin que quede lugar para ningún tipo de duda razonable, su potencial y efectividad. El primer proyecto (1998-2000) se llevó a cabo en 16 países con 30.000 estudiantes, desde los 6 años hasta la edad adulta, y abarcó todos los niveles de la educación. En el otro proyecto, que se destinó a los alumnos de educación superior, participaron once universidades. En el estudio experimental se implicaba a 1.000 estudiantes y a 40 profesores de seis idiomas

diferentes. El propósito principal de este proyecto era establecer si el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) era una herramienta válida en la educación superior desde el punto de vista de la claridad, la comprensión, la importancia y la confiabilidad, según la percepción de los estudiantes y profesores. Los resultados indicaron que tanto unos como otros reaccionaron de forma positiva. Sin embargo, la versión que se utilizó del portfolio fue diseñada para el aprendizaje de idiomas generales, y muchos profesores observaron que no consideraba los aspectos especiales del aprendizaje y del uso de idiomas en el contexto de la universidad (Pierce y Úbeda, 2006).

El Gráfico 1, que se muestra a continuación, contempla el empleo del PEL en las distintas etapas del sistema educativo europeo. En él destaca su uso casi insignificante en el nivel de la educación superior.

GRÁFICO 1  
Estimación aproximada del uso del PEL en las distintas etapas  
de los sistemas educativos europeos (Schärer, 2004)



La inexistencia de una versión del Portfolio Europeo de Lenguas que tenga en consideración los aspectos propios de la educación superior y del ámbito profesional ha dado lugar a que el grupo de Investigación DISCYT<sup>1</sup> haya desarrollado un portfolio específico.

1. Esta investigación ha sido financiada por la Comunidad de Madrid y la Universidad Politécnica de Madrid (PC05/11129. IV PRICYT).

## 2. PORTFOLIO EUROPEO DE LENGUAS DE INGLÉS ACADÉMICO Y PROFESIONAL, ACEPEL<sup>2</sup>

Una vez situado el contexto en que tiene lugar el desarrollo del *Portfolio Europeo de Lenguas de Inglés Académico y Profesional* (Durán *et al.*, 2009) se expondrá la justificación de la necesidad de este trabajo así como su proceso de elaboración por el grupo de investigación DISCYT.

El portfolio ha sido elaborado para determinar las competencias lingüísticas que abarcan todos los niveles del marco europeo de referencia, así como las destrezas en la lengua extranjera (lectura, escritura, comprensión oral y expresión oral) y la traducción. Dentro de este marco, consideramos que los descriptores de objetivos constituyen la manera más eficaz de favorecer el aprendizaje autónomo y la autoevaluación (Durán y Pierce, 2010).

El Portfolio de Lenguas Académico y Profesional (ACEPEL) se ha diseñado de forma que se pueda actualizar sistemáticamente, con el fin de ayudarle a conseguir una plena conciencia de sus diversas capacidades lingüísticas y de interrelación cultural y a mostrarlas a otras personas o instituciones interesadas. Tiene la función pedagógica de motivar, guiar y apoyar el aprendizaje continuo de lenguas, así como la función informativa de las competencias lingüísticas del titular, adquiridas dentro o fuera de la educación reglada. Es, también, un instrumento de apoyo a la diversidad lingüística, la movilidad internacional y el desarrollo del plurilingüismo y del pluriculturalismo.

Además de ser un medio para registrar las propias competencias lingüísticas, el Portfolio ACEPEL puede servir para: (1) ayudar al alumno a reflexionar sobre sus capacidades de aprendizaje; planificar sus propios objetivos y aprender autónomamente; y (2) favorecer la autoevaluación continua y ratificar sus objetivos lingüísticos de forma realista.

### 2.1. Descripción del desarrollo de los descriptores lingüísticos como método de evaluación del alumno

La elaboración de este portfolio de inglés académico y profesional en el entorno de la arquitectura y las ingenierías ha requerido un intenso trabajo de redefinición de los descriptores de objetivos del *Common European Framework* (CEF) para adaptarlos a los ámbitos de las lenguas de especialidad (Durán y Pierce, 2007; Úbeda y Roldán, 2007; Durán y Cuadrado, 2007; Pierce y Durán, 2008; Durán y Pierce, 2010; Pierce y Robisco, 2010; Pierce y Durán, 2012). Los descriptores lingüísticos, en los que se ha tenido especialmente en consideración el concepto de género (Swales, 1990; Bhatia, 1993), constituyen las bases

2. El Portfolio ACEPEL es una versión bilingüe del PEL en inglés y en español, para la formación superior. El Comité de Validación ha acreditado este portfolio con el número 98.2009, [www.coe.int/portfolio](http://www.coe.int/portfolio) ([info@mairea-libros.com](mailto:info@mairea-libros.com)).

del aprendizaje consciente y reflexivo de las lenguas para fines específicos. Están concebidos principalmente como instrumentos para medir la evolución del aprendizaje de los alumnos y determinar los niveles lingüísticos alcanzados (Durán y Pierce, 2007).

Hay que destacar además, los siguientes objetivos secundarios:

1. Responsabilizar al alumno de la evolución de su aprendizaje de lenguas, en este caso del Inglés Profesional y Académico (IPA), dándole a conocer los objetivos lingüísticos desde la primera asignatura del IPA, y los medios de aprendizaje consciente y recursos didácticos que se le ofrecen, como por ejemplo las clases en el aula, el aula multimedia para trabajo personal y dirigido, y las tutorías.
2. Clarificar al alumno las destrezas comunicativas, propias del IPA, dentro de los géneros más usuales del ámbito académico-profesional y científico-técnico.
3. Reforzar la confianza del discente en sus propias capacidades y enfatizar la naturaleza gradual del aprendizaje.
4. Desarrollar las denominadas competencias interculturales en el discente y el interés por conocerlas.
5. Sentar las bases de la evaluación reflexiva a través de la autoevaluación y el diálogo con el profesor.

Las características de los descriptores de autoevaluación del nivel se han adaptado a las directrices que marca el MCERL en su anejo A: «Desarrollo de los descriptores de dominio de la lengua» (Lenz y Schneider, 2004). Los criterios utilizados para la formulación de las escalas de medición de nivel lingüístico que se sitúan dentro del marco propuesto por el Consejo de Europa se exponen a continuación:

- (1) Sistema de evaluación por escalas. El sistema de evaluación por escalas ha sido objeto de numerosos estudios. Parte de la idea obvia de que un alumno de nivel elemental tendrá muy pocas posibilidades de contestar una pregunta de nivel avanzado, mientras que un alumno de nivel avanzado tendrá muchas posibilidades de responder una pregunta de nivel elemental.
- (2) Formulación positiva. Aunque en los niveles más bajos ésta es más difícil de conseguir que la negativa, se recomienda adoptarla siempre que ambas formulaciones sean posibles.
- (3) Precisión. Los descriptores deben referirse a tareas concretas y grados concretos de destrezas.
- (4) Claridad. Se debe buscar la precisión, la sintaxis sencilla y una estructura explícita y lógica.
- (5) Brevidad. Se insta a que se evite el enfoque holístico y se opte por la elaboración de descriptores cortos, a ser posible con menos de 25 palabras. En caso contrario, se recomienda su desglose.

- (6) Independencia. Relacionada con las anteriores, hace referencia igualmente a la concreción y sencillez en su elaboración.

Los descriptores para la autoevaluación se clasificaron por niveles (de A1 a C2) y por destrezas (escuchar, leer, conversar, hablar, escribir, trabajar con textos y traducción) (Pierce y Robisco, 2010). En este proceso de elaboración se consideraron las competencias comunicativas, entre las que el MCERL distingue las competencias lingüísticas, pragmáticas y sociolingüísticas. Las primeras abarcan los aspectos léxico, fonológico y sintáctico; las segundas hacen referencia al uso funcional de los recursos lingüísticos y al registro, y las sociolingüísticas a los factores socioculturales. Se distinguen, además, tres grandes bloques de destrezas: producción, recepción e interacción, cada uno de los cuales a su vez puede ser hablado o escrito (Durán y Pierce, 2007; Pierce y Durán, 2008).

Nuestra experiencia personal obtenida mediante el estudio piloto realizado para la validación del Portfolio ACPEL (cap. 2.3) refuerza la propuesta de autores como Swales (1990), Weissberg y Buker (1990) y Bathia (1993), entre otros, de trabajar con los alumnos partiendo de los diferentes contextos en los que ellos utilizarán la lengua; es decir, de las características generales de los tipos de texto y géneros lingüísticos que los alumnos de lenguas para fines específicos tienen que leer y producir (lectura –informes y cartas, manuales de instrucciones, guías, artículos de investigación, artículos e informes en Internet–; comprensión auditiva de instrucciones orales, conferencias, información audiovisual; producción escrita: cartas de solicitud y presentación personal, currículum vitae, correo electrónico, informes técnicos, resúmenes y el abstract, expresión oral en inglés; traducción, etc.).

## 2.2. Descripción del estudio piloto para la validación de los descriptores de objetivos del portfolio

Dado que los estudiantes comienzan la universidad con diferentes grados de conocimiento del inglés, es necesaria una prueba de nivelación antes de seleccionar los resultados de aprendizaje de cada semestre. Consideramos que esto debe tenerse en consideración cuando se diseña un curso que se adapta a las necesidades de los estudiantes. Asimismo, es necesario que éstos sean conscientes de los objetivos de los que partimos para que de esta manera puedan desarrollar de una manera realista su proceso de aprendizaje (Durán y Cuadrado, 2007).

Con el fin de analizar el grado de conocimientos según los parámetros proporcionados por el MCERL de los alumnos de la Universidad Politécnica de Madrid, a principios del curso 2007/2008 se distribuyó en todos sus centros el *Oxford Placement Test* a todos los estudiantes que comenzaban sus estudios de alguna asignatura de lengua inglesa.

A continuación, se exponen los resultados obtenidos en las escuelas técnicas y en las escuelas superiores de la Universidad Politécnica de Madrid (Gráficos 2 y 3).

GRÁFICO 2

Resultados del Oxford Placement Test en las Escuelas Técnicas de la UPM

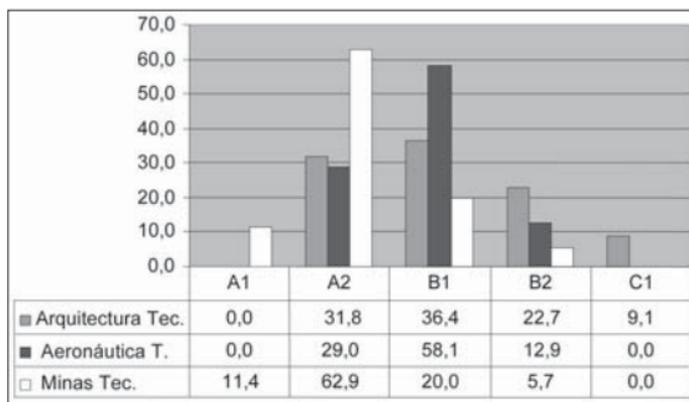
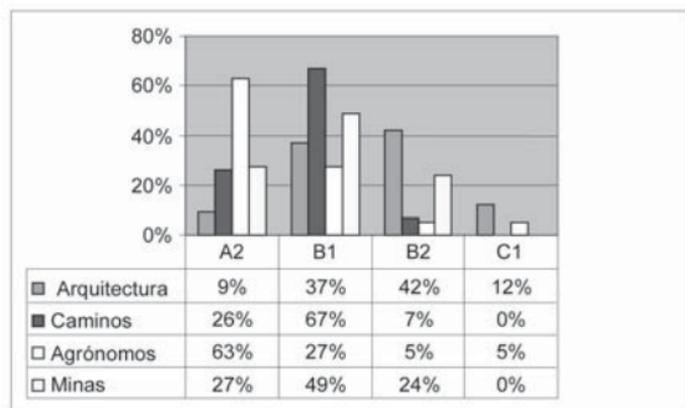


GRÁFICO 3

Resultados del Oxford Placement Test en las escuelas superiores de la UPM



Tal como se observa en estos gráficos, los alumnos de las escuelas superiores ingresan en la universidad con un nivel de conocimiento del inglés más alto que los alumnos de las escuelas técnicas. La gran mayoría se halla entre un nivel A2 y B1. Sin embargo, en la Universidad Politécnica de Madrid se exige que para

que un alumno consiga el título de Grado, éste alcance un nivel B2. Se calcula que el paso de un nivel al inmediatamente superior implica un mínimo de 240 horas de trabajo por parte del alumno, lo que supone un esfuerzo y dedicación muy considerable.

La lista de descriptores formulados para el portfolio se ha adaptado a los niveles del MCERL A1, A2 (usuario básico), B1, B2 (usuario independiente) y C1 y C2 (usuario competente). Nuestro propósito a la hora de su redacción ha sido, por una parte, reflejar los procesos internos que implican el aprendizaje de una lengua y, por otra, ajustarnos a los niveles comunes de referencia. Se han tenido en cuenta la edad, las necesidades y los intereses de nuestros alumnos relacionando los términos generales en los que están expresados los descriptores del Pasaporte de Lenguas con la situación específica, todo bajo la perspectiva del análisis del género, uno de los pilares fundamentales del inglés para fines específicos.

En el curso 2010-2011 comienza este proceso de adaptación en algunas de sus escuelas en nuestra universidad. Con respecto a la lengua inglesa, en los nuevos planes de estudios se contempla, con carácter obligatorio, la asignatura de Inglés Profesional y Académico. Esta asignatura, de seis créditos ECTS, se recomienda para el sexto semestre de grado. Sus contenidos, aunque adaptados a la temática de las diferentes escuelas, son similares para toda la Universidad Politécnica. En cuanto a su evaluación, ésta se realiza de forma continua mediante las siguientes pruebas objetivas, entre otras: pruebas orales (individual o en grupo), presentación de temas-trabajo; informes/memorias de prácticas; trabajos y proyectos; sistemas de autoevaluación (oral, escrita, individual, en grupo); técnicas de observación; listas de control; etc., y, finalmente, el portfolio.

Tras elaborar unas listas de objetivos (*check lists*) según las destrezas y el género que siguieran las directrices antes expuestas y estuvieran adecuadas a los niveles del MCERL (A1, A2, B1, B2, C1 y C2), se determinó aplicar a los alumnos las pruebas de evaluación de los objetivos medibles. En las listas de objetivos se incluyeron columnas para la autoevaluación y para la evaluación por parte del profesor. Al estudiante se le pedía completar unas columnas con los siguientes códigos:

- 1 A = objetivo alcanzado; puedo realizar lo que describe.
- 2 T = estoy trabajando por alcanzarlo (en clase y personalmente).
- 3 N = no es mi objetivo en este momento.

Debían marcar sólo una de las tres opciones anteriores poniendo (√). Se les pedía verbalmente, además, que se subrayara la palabra o palabras que no entendían, que les supusieran ambigüedad o que consideraban que podrían crear confusión. Es importante observar que, dado que uno de los propósitos del banco de descriptores es la autoevaluación del alumno, es primordial que éste comprenda con exactitud su descripción. Una descripción confusa de los resultados de aprendizaje no motivaría un proceso de aprendizaje autodirigido ni el autoaprendizaje inherente a éste; por lo tanto, se reelaboraron todos aquellos descriptores que podían presentar confusión o falta de claridad.

En líneas generales, si el estudiante logra marcar el 80% de la columna 1 (= objetivo alcanzado; puedo realizar lo que describe, en circunstancias normales), que se encuentra en la segunda posición a la derecha de los descriptores de cada nivel, se puede considerar que ha alcanzado ese nivel de referencia y puede continuar con el siguiente.

Todos estos datos fueron analizados de manera pormenorizada y se estudiaron uno por uno todos los casos señalados por los alumnos. De manera general, podemos decir que existió una coincidencia en las palabras que presentaban alguna dificultad. Éstas fueron sustituidas por sinónimos en todos los casos posibles. Con respecto a los descriptores que presentaban problemas de comprensión más allá del campo léxico, se volvieron a elaborar con una redacción más sencilla.

En la tabla que aparece a continuación se muestra el número de alumnos de cada escuela y el número de descriptores en cada una de las áreas de este estudio piloto.

TABLA 1  
Descriptores y estudiantes que participaron en el estudio piloto

ESCUELA	LECTURA		PRODUCCIÓN ESCRITA		COMPRENSIÓN ORAL		PRODUCCIÓN ORAL	
	Alumno	Descrip.	Alumno	Descrip.	Alumno	Descrip.	Alumno	Descrip.
Minas	68	95	99	146	48	114	29	96
Arquitectura Superior	31	64	23	75				
Arquitectura Técnica	11	51	11	42				
Agrónomos			12	33				
Caminos			25	52				
Aeronáuticos Técnica							24	44

La información proporcionada por los estudiantes constituyó una fuente de gran importancia que hizo posible, por una parte, calibrar los descriptores con respecto a los niveles del MCERL, y, por otra, clarificar los posibles problemas de claridad desde el punto de vista de los alumnos. Se registraron todos los problemas de comprensión léxica o gramatical que señalaron los participantes en el estudio y se tuvo en especial consideración su repetición y el número de casos.

El resultado ha sido un banco con 400 descriptores, con unos niveles entre el A1 y el C2 del CEFR, agrupados en seis categorías: escuchar (57 descriptores), leer (64), conversar (30), hablar (47), escribir (91), trabajar con textos (83) y competencias

comunicativas (28). El banco de descriptores está abierto a un mayor desarrollo en el futuro (Durán *et al.*, 2009).

A continuación, se exponen algunos ejemplos de las tablas de descriptores relativos a la escritura pertenecientes a los niveles A, B y C, una vez incorporadas las modificaciones realizadas para subsanar los posibles problemas de comprensión de los alumnos.

TABLA 2  
Ejemplos de descriptores para la autoevaluación de la escritura

OVERALL WRITTEN PRODUCTION/PRODUCCIÓN ESCRITA		1	2	3
A1	I can write short simple phrases and sentences about familiar matters.- <i>Soy capaz de escribir frases y oraciones simples sobre temas que me son familiares</i>			
A2	I can join simple sentences using adequate connectors, though with some errors influenced by mother tongue.- <i>Soy capaz de unir oraciones sencillas utilizando los conectores adecuados, aunque con algunos errores calcados de mi lengua materna.</i>			
B1	I can write simple connected texts on familiar topics marking relationship between ideas, with reasonable grammatical correctness.- <i>Soy capaz de escribir textos sencillos bien enlazados sobre temas conocidos, relacionando las ideas con suficiente corrección gramatical.</i>			
B1	I can use the passive voice to express ideas that require an impersonal construction or when it is more convenient to stress the thing done than the doer.- <i>Soy capaz de utilizar la voz pasiva para expresar ideas que requieren una construcción impersonal o cuando resulta más conveniente enfatizar los hechos que los agentes.</i>			
B2	I can write clear and detailed texts such as short essays, reports and texts of presentations on topics related to my fields of interest, varying my vocabulary and style according to the kind of text.- <i>Soy capaz de redactar textos claros y detallados, como ensayos cortos, informes, y textos de presentaciones orales sobre temas relacionados con mis intereses, adaptando el vocabulario y el estilo al tipo de texto.</i>			
C1	I can write clear, well-structured texts on complex subjects related to my fields of interest, supporting my arguments, giving relevant examples, and ending with an appropriate conclusion.- <i>Soy capaz de escribir textos claros y bien estructurados sobre temas complejos relacionados con mis intereses, apoyando mis argumentos, proporcionando ejemplos y con una conclusión adecuada.</i>			
C2	I can write clear, smoothly flowing complex texts relating to my academic or professional field in an appropriate style, following a logical structure.- <i>Soy capaz de escribir textos complejos, claros y fluidos, relacionados con mi campo académico y profesional, con un estilo adecuado y una estructura lógica.</i>			

NARRATIVES AND ESSAYS/NARRACIONES Y ENSAYOS		1	2	3
A2	I can write about an event, present and past activities and personal experiences using simple sentences.- <i>Soy capaz de describir acontecimientos, actividades del presente y el pasado y experiencias personales, con oraciones simples.</i>			
B1	I can make comparisons to help descriptions of people, places or things, with reasonable grammatical accuracy.- <i>Soy capaz de expresar comparaciones que ayuden a describir personas, lugares y cosas, con suficiente corrección gramatical.</i>			
B1	I can write simple narratives of visits to places of my academic and professional interest (e.g. museums or field work visits), using adequate vocabulary.- <i>Soy capaz de escribir narraciones sencillas sobre visitas de interés académico y profesional (como a museos o empresas), utilizando un vocabulario adecuado.</i>			
B2	I can write short essays about academic and professional topics using the special language appropriate for a theme, with occasional errors.- <i>Soy capaz de escribir ensayos cortos sobre temas académicos y profesionales utilizando el vocabulario específico del tema, con errores ocasionales.</i>			
C1	I can write long, detailed narratives that are clearly organised, varying my vocabulary and style according to the context.- <i>Soy capaz de escribir narraciones largas y detalladas, con una organización clara, adecuando el vocabulario y el estilo al contexto.</i>			
C1	I can write clear, detailed and well-structured descriptions and imaginative texts in an assured, personal, natural style according to the reader in mind.- <i>Soy capaz de escribir, con claridad y detalle, descripciones y textos imaginativos bien estructurados, teniendo en cuenta a quién van dirigidos.</i>			
C2	I can write well-developed narratives about professional experiences in a clear, fluent style according to the kind of text and the topic.- <i>Soy capaz de escribir narraciones bien desarrolladas sobre experiencias profesionales, con un estilo claro y fluido, según el tipo de texto y el tema.</i>			

REPORTS/INFORMES		1	2	3
A2	I can keep a simple diary with a systematic record of events or performance, e.g. of a car, a ship or an aircraft.- <i>Soy capaz de mantener un diario de operaciones sencillo con la recogida sistemática de datos de funcionamiento, por ejemplo, de un coche, un barco o un avión.</i>			
A2	I can write brief and simple reports to communicate technical factual information.- <i>Soy capaz de redactar informes breves y sencillos para transmitir información sobre datos técnicos.</i>			
B1	I can write a short and clear lab report on an experiment related to my academic subjects, using technical language with reasonable accuracy.- <i>Soy capaz de escribir un informe de laboratorio corto y claro, sobre un experimento relacionado con mis asignaturas, utilizando el lenguaje técnico con bastante corrección.</i>			
B1	I can write clear well-structured simple technical reports with reasonable accuracy in familiar contexts.- <i>Soy capaz de redactar informes técnicos sencillos, bien estructurados, con claridad y precisión aceptable, dentro de contextos que me son familiares.</i>			

B2	I can write technical reports which develop an argument, giving reasons to support or negate a point of view, using appropriate language with occasional errors.- <i>Soy capaz de escribir informes técnicos que desarrollan un argumento razonando a favor o en contra de un punto de vista, con un lenguaje correcto aunque con errores ocasionales.</i>		
B2	I can write a report evaluating different ideas or solutions to a problem, using polite, academic language with occasional errors.- <i>Soy capaz de escribir un informe con la evaluación de diferentes ideas o soluciones a un problema, utilizando un lenguaje académico educado, con errores ocasionales.</i>		
C1	I can write a clear well-structured report describing problems and giving my opinion about possible solutions on a complex technical issue.- <i>Soy capaz de redactar informes claros y bien estructurados en los que describo problemas y doy mi opinión sobre posibles soluciones en asuntos técnicos.</i>		
C2	I can write clear, well-structured complex technical reports, varying language and grammar according to the communicative purpose of its different sections.- <i>Soy capaz de redactar informes técnicos complejos, claros y bien estructurados, variando el lenguaje y la gramática de acuerdo con la finalidad comunicativa de sus distintas secciones.</i>		

INSTRUCTIONS/INSTRUCCIONES		1	2	3
A2	I can write short simple instructions on familiar topics, sometimes with the aid of pictorial illustrations.- <i>Soy capaz de escribir instrucciones cortas y sencillas sobre temas que me son familiares, a veces con la ayuda de ilustraciones gráficas.</i>			
B1	I can write short simple instructions telling how to do things that I often do.- <i>Soy capaz de escribir instrucciones cortas y sencillas para explicar cómo llevar a cabo cosas que yo realizo con frecuencia.</i>			
B2	I can write clear technical instructions following a well-structured logical sequence, using specific language, with occasional errors.- <i>Soy capaz de escribir instrucciones técnicas claras, siguiendo una secuencia lógica bien estructurada, utilizando un lenguaje específico, con errores ocasionales.</i>			
C1	I can write instructions on familiar topics with reasonable accuracy; generally with good vocabulary control but with occasional mother tongue influence.- <i>Soy capaz de redactar instrucciones sobre temas que me son familiares con bastante precisión; generalmente, con buen control de vocabulario, pero con influencia de mi lengua materna en ocasiones.</i>			
C2	I can write clear and detailed instructions for a process or apparatus with which I am familiar, using adequate terminology.- <i>Soy capaz de redactar instrucciones claras y detalladas para un proceso o aparato con el que estoy familiarizado, utilizando la terminología adecuada.</i>			

### 3. CONCLUSIONES

La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Educación Superior requiere una serie de propuestas concretas que desarrollen los distintos elementos conceptuales definidos en las declaraciones europeas y recogidas por la ley de ordenación universitaria. Entre las medidas decisivas que deben adoptarse, cabe destacar la implantación del sistema europeo de créditos, que implica un importante cambio en la perspectiva de la educación así como una modificación de los métodos y el sistema de evaluación. Este nuevo sistema valora el volumen de trabajo total del alumno y no en las horas de clases. La transformación de un sistema educativo basado no en la docencia de los profesores, sino en el aprendizaje de los estudiantes, compromete la utilización de metodologías activas y colaborativas que permitan al alumno universitario conseguir sus objetivos formativos tales como los trabajos en grupos, seminarios, tutorías, casos prácticos y el uso de tecnologías multimedia. Este sistema debe involucrar al alumno en un proceso de autonomía y autoevaluación. El objetivo primordial para la acreditación de este portfolio consiste en sentar las bases del aprendizaje de lenguas consciente y reflexivo, dentro del marco universitario y profesional.

Mediante los resultados del estudio piloto realizado, es posible llegar a las siguientes conclusiones:

Los alumnos pertenecientes a los grupos en los que se ha aplicado el Portfolio ACEPEL han manifestado ser más conscientes de la evolución de sus capacidades de aprendizaje y se consideran más cualificados para planificar sus propios objetivos y aprender autónomamente; asimismo, están más preparados para llevar a cabo una autoevaluación continua y ratificar sus objetivos lingüísticos de forma realista.

En cuanto al portfolio, los resultados del estudio piloto demuestran que los descriptores están adecuados al nivel de los alumnos de la Universidad Politécnica de Madrid. Por otra parte, están bien calibrados con respecto al Marco Común Europeo de Referencia de Lenguas. Finalmente, los resultados también demuestran que los descriptores son eficaces para la adquisición de inglés en cuanto a que están formulados de forma positiva, son precisos y expresados con claridad, tal como han expresado los propios alumnos.

Por tanto, podemos mantener que los descriptores propuestos por el portfolio que se acaban de exponer van a ayudar a reflexionar al alumno sobre sus competencias comunicativas de forma adulta y más responsable, y a plantearse nuevas metas más acordes con el contexto académico y profesional actual. De esta forma, podrá además actualizar su pasaporte lingüístico, en consonancia con el concepto de *aprendizaje a lo largo de toda la vida*. Creemos que con la puesta en práctica del portfolio se contribuye a que los profesores y los alumnos puedan beneficiarse de estas nuevas metodologías.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, P. (2009). Implementing Bologna, VII encuentro de la ENOHE, European Network for Ombudsmen in Higher Education, Hamburg, 2009, 26-28 de marzo. Hamburg.
- Bathia, V. K. (1993). *Analysing Genre: Language use in Professional Settings*. Essex: Longman.
- Cassany, D. (2002). El portafolio europeo de lenguas. *Aula de Innovación Educativa*, 117, 13-17. Barcelona/Buenos Aires.
- Conde Morencia, G. (2002). Desarrollo del Portfolio Europeo en España. *Mosaic*, 9, 8-13.
- Consejo de la Unión Europea (2000). Conclusiones de la Presidencia. Lisboa: 23 y 24 de marzo de 2000. Descargado el 20 de junio de 2008. [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_es.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm).
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Strasbourg: Cambridge University Press.
- Consejo de Europa (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza y evaluación. Madrid: Instituto Cervantes-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-Anaya.
- Diario Oficial de la Unión Europea* (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Consultado el 10 de enero de 2009. <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF>.
- Douglas, D. (2000). *Assessing languages for specific purposes*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Durán, P. y Cuadrado, G. (2007). Developing language descriptors to match the writing competence of engineering students. En A. Bocanegra, M. C. Lario y E. López (Eds.). *English for Specific Purposes: Studies for Classroom Development and Implementation* (pp. 105-124). Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Durán, P.; Cuadrado, G.; Pierce, J.; Roldán, A.; Robisco, M.; Santiago, J. y Úbeda, P. (2009). *Portfolio Europeo de las Lenguas Académico y Profesional*. ACEPEL Portfolio y Banco de Descriptores de Destrezas Comunicativas Profesional y Académico. Madrid: Ediciones Endimión. [Edición bilingüe español/inglés. Modelo acreditado por el Consejo de Europa N.º 98.2009].
- Durán, P. y Pierce, J. (2007). An EAP literacy portfolio for tertiary education students: Academic and professional discourse development within the European framework of reference for languages. En A. Curado, P. Edwards y M. Rico (Eds.). *Approaches to Specialised Discourse in Higher Education and Professional Contexts* (pp. 182-197). Newcastle, UK: Cambridge Scholars Publishing.
- (2010). Self assessment based on language learning outcomes: a study with first year engineering students. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, vol. 23, en prensa.
- Fallows, S. y Steven, C. (2000). *Integrating Key Skills in Higher Education; Employability, Transferable Skills and Learning for Life*. Londres: Kagan Page.
- Johns, A. M. (1995). An excellent match. Literacy portfolios and ESP. *English Teaching FORUM*. Octubre, 16-21.
- Lenz, P. y Schneider, G. (2004). *A bank of descriptors for self-assessment in European Language Portfolios*. Strasbourg: Council of Europe. <http://commonweb.unifr.ch/pluriling/pub/cerleweb/portfolio/downloadable-docu/collection-of-ELP-descriptors-feb-04.pdf> Descargado el 25 de noviembre de 2005. [www.coe.int/portfolio](http://www.coe.int/portfolio).

- North, B. (2000). *The Development of a Common Reference Scale of Language Proficiency*. New York: Peter Lang.
- North, B. y Schneider, G. (1998). Scaling Descriptors for Language Proficiency Scale. *Language Testing*, 15/2, 217-262.
- Pierce, J. y Durán, P. (2008). Language communication competencies in engineering education revisited. *Revista de Lenguas y Lingüística Aplicada*, 3, 59-72.
- (2012). Analysing written production competence descriptors for academic and professional purposes and their calibration to the CEFR. *Iberica*, 23, en prensa.
- Pierce, J. y Robisco, M. (2010). Evaluation of oral production learning outcomes for higher education in Spain. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35, 6, 745-758.
- Pierce, J. y Úbeda, P. (2006). The European Language Portfolio: review of the implementation in higher education. Proceedings of the XXIV International congress of the Spanish Association of Applied Linguistics (pp. 991-997). Madrid: UNED.
- Shärer, R. (2004). European Language Portfolio; From piloting to implementation (2001-2004). Council of Europe. Descargado el día 14 de julio de 2006. [http://www.tcd.ie/CLCS/portfolio/ELP\\_network/Consolidated\\_report\\_rev\\_030904.doc](http://www.tcd.ie/CLCS/portfolio/ELP_network/Consolidated_report_rev_030904.doc).
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Trim, J. L. M.; Holec, H.; Coste, D. y Porcher, L. (Eds.) (1984). *Towards a more comprehensive framework for the definition of language learning objectives*. Vol. I: Analytical summaries of the preliminary studies. Vol. II: Preliminary studies. Strasbourg: Consejo de Europa.
- Úbeda-Mansilla, P. y Roldán-Riejos, A. (2007). The European Framework of Languages: a piloting sample of cross-curricular strategy. *Higher Education in Europe*, 32, 2/3, 193-202.
- Van Ek, J. A. y Trim, J. L. M. (1997). *Vantage Level*. Strasbourg: Consejo de Europa.
- Weissberg, R. y Buker, S. (1990). *Writing Up Research: Experimental Research Report Writing for Students of English*. New Jersey: Prentice Hall.