

El portafolio de inglés académico y profesional como instrumento para la evaluación del aprendizaje y el desarrollo de competencias dentro del EEES

Georgina Cuadrado Esclapez
Joana Pierce McMahon
Pilar Durán Escribano

1.- Introducción

En esta comunicación se expone una metodología de adquisición de lenguas que emplea el uso del portafolio 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 DYSCIT ha desarrollado un tipo de portafolio específico para el aprendizaje del inglés para la arquitectura y la ingeniería (ACPEL) 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 en este trabajo, con el fin de enmarcar esta comunicación, 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 esta comunicación; y, finalmente, el Marco Común Europeo de Referencia de Lenguas y el Portafolio Europeo de Lenguas (PEL), al que se puede considerar como la propuesta para aplicación práctica del primero .

Posteriormente, se presentará el portafolio ACPEL, 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 portafolio 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 de Europa 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 un 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 representa 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, 18 de diciembre 2006, p.7, con respecto a la educación general). Éstas deberían haberse desarrollado para el final de la

enseñanza o formación obligatoria, y debería constituir la base para un aprendizaje que se contempla a lo largo de la vida.

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.

Si nos centramos en la segunda competencia, que es la que atañe a nuestra área, el documento define la comunicación en una lengua extranjera (Consejo de Europa 2006: 8) como una actividad que:

está basada en la habilidad para comprender, expresar e interpretar pensamientos, sentimientos y hechos tanto de forma oral como escrita - escuchar, hablar, leer y escribir - en una gama apropiada de contextos sociales - trabajo, hogar, ocio, educación y formación - de acuerdo con los deseos y necesidades de cada uno. La comunicación en lenguas extranjeras también necesita destrezas tales como la mediación y el entendimiento intercultural. El grado de habilidad variará entre las cuatro dimensiones entre las diferentes lenguas y de acuerdo con el entorno y herencia lingüística del individuo.

1.2.-Bolonia: un nuevo paradigma para el aprendizaje de lenguas

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 pruebas parciales a lo largo de todo el periodo de aprendizaje y, consecuentemente, a un seguimiento continuo del alumno. Con respecto a este cambio, Pilar Abad mantiene:

El alumno dejará de ser un sujeto pasivo para convertirse en agentes activos en el proceso de aprendizaje. Participarán en trabajos en pequeños grupos, lo que desarrollará su pensamiento independiente y crítico y por otra parte, se tendrán que preparar para someterse al proceso de continuous assessment (ECTS) que medirá su esfuerzo académico.

(*Implementing Bolonia*, VII encuentro de la ENOHE, Hamburgo, 2009, 26-28 de marzo).

La implantación de los créditos ECTS (*European Credit Transfer System*) va a hacer 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 será 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 (Ek, Van y Trim, 1997; Girard, y Trim, 1998; 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 y se ha convertido en el referente obligado en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras y de segunda lenguas.

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 haga posible 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

La tabla 1, que se presenta a continuación, describe lo que es capaz de hacer el alumno una vez logrado los objetivos de cada nivel en cada una de las destrezas.

Niveles	Comprender	Hablar	Escribir
---------	------------	--------	----------

	Comprensión auditiva	Comprensión de lectura	Interacción oral	Expresión oral	Expresión escrita
A1	Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.	Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas, por ejemplo las que hay en letreros, carteles y catálogos.	Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir. Planteo y contesto preguntas sencillas muy habituales.	Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas que conozco.	.Sé rellenar formularios con datos personales, por ejemplo en el formulario del registro de un hotel.
A2	Comprendo frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal Soy capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos.	Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos	Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información..	Utilizo una serie de expresiones y frases para describir a mi familia y otras personas, mis condiciones de vida etc.	Soy capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a mis necesidades inmediatas.
B1	Comprendo las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos.	Comprendo textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionada con el trabajo.	Sé desenvolverme en casi todas las situaciones que se me presentan cuando viajo donde se habla esa lengua.	Puedo explicar y justificar brevemente mis opiniones y proyectos. Sé narrar una historia o relato,	Soy capaz de escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas que me son conocidos o de interés personal.
B2	Comprendo discursos y conferencias extensos e incluso sigo líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido.	Soy capaz de leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos y la prosa literaria contemporánea.	Puedo participar en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad. Puedo tomar parte activa en debates	Presento descripciones claras, Sé explicar un punto de vista sobre un tema exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones.	Soy capaz de escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas, escribir redacciones informes o cartas.
C1	Comprendo discursos extensos incluso cuando no están estructurados con claridad y cuando las relaciones están sólo implícitas y no se señalan explícitamente.	Comprendo textos largos y complejos de carácter literario o artículos especializados e instrucciones técnicas largas..	Me expreso con fluidez y espontaneidad, utilizando el lenguaje con flexibilidad y eficacia para fines sociales y profesionales.	Presento descripciones claras y detalladas sobre temas complejos, ideas concretas y terminando con una conclusión apropiada.	Soy capaz de expresarme en textos claros y bien estructurados sobre temas complejos con cierta extensión y con el estilo

					apropiado.
C2	No tengo ninguna dificultad para comprender cualquier tipo de lengua hablada de hablante nativo, siempre que tenga tiempo para familiarizarme con el acento.	Soy capaz de leer con facilidad prácticamente todas las formas de lengua escrita, incluyendo textos abstractos estructural o lingüísticamente complejos como , manuales, y artículos especializados	Tomo parte sin esfuerzo y con fluidez en cualquier conversación o debate y conozco bien modismos, frases hechas y expresiones coloquiales.	Presento descripciones o argumentos de forma clara y fluida y con un estilo que es adecuado al contexto y con una estructura lógica y eficaz.	Puedo escribir cartas, informes o artículos complejos que presentan argumentos con una estructura lógica y eficaz.

Tabla 1. Niveles del Marco de Referencia (Consejo de Europa 2002, adaptado).

Esta dimensión del marco es sin duda la más conocida, y la que lo ha convertido en el dinamizador de la evaluación, dado que la descripción del uso de la lengua en escalas de nivel permite establecer equiparar los distintos certificados de lenguas. Estos descriptores de nivel, a su vez, constituyen una serie de parámetros que conforman el enfoque orientado a la acción en el que se basa el uso y el aprendizaje de lenguas.

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 mencionado 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.

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 Text* 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 las escuelas superiores.

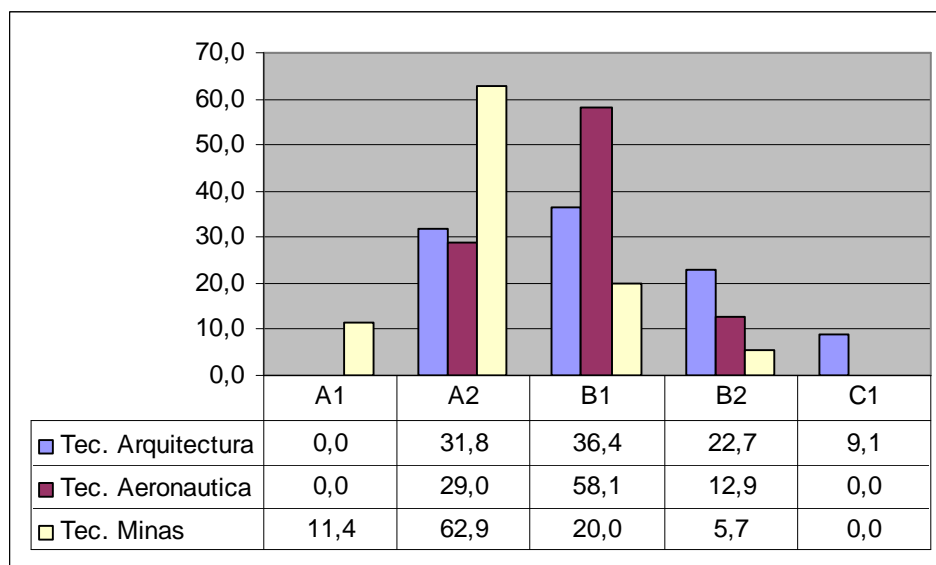


Tabla. 2 Resultados del *Oxford Placement Test* en las escuelas técnicas.

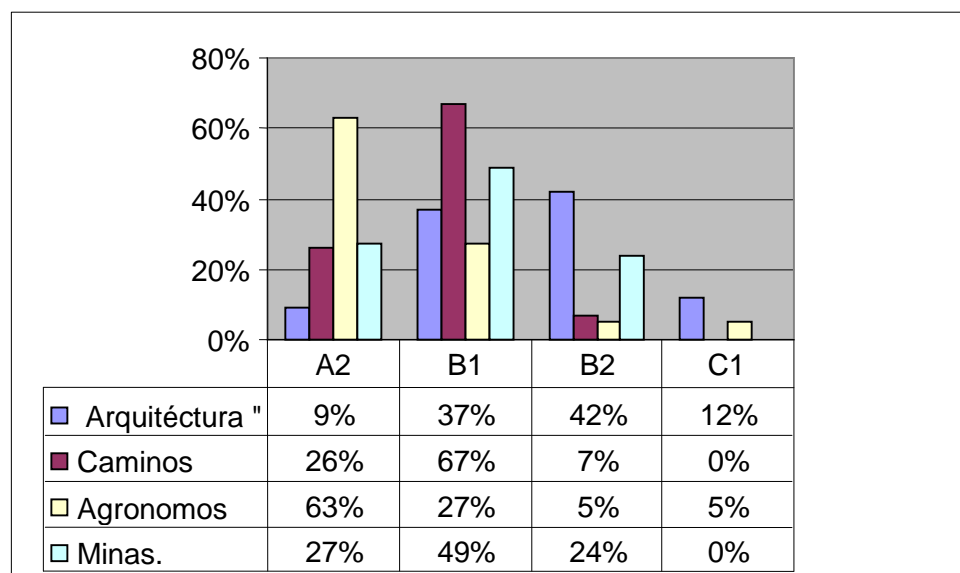


Tabla. 3 Resultados del *Oxford Placement Test* en las escuelas superiores.

En la Universidad Politécnica de Madrid, el curso 2009-2010 supondrá el comienzo de este proceso de adaptación en algunas de sus escuelas. 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, serán similares para toda la Universidad Politécnica. En cuanto a su evaluación, esta se realizará de forma continua mediante las siguientes pruebas objetivas, entre otras: pruebas orales (individual, en grupo, presentación de temas-trabajos...); 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 portafolio.

1.3.1. El Portafolio Europeo de Lenguas (PEL)

Este portafolio 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 portafolios 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, de las necesidades lingüísticas o de los objetivos de aprendizaje y facilitar un cambio educativo hacia un modelo de enseñanza que otorgue mayor responsabilidad al alumno en su propio aprendizaje.

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 portafolio 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 dicha 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, dentro de las universidades técnicas han adoptado unas pautas comunes para la enseñanza de inglés como lengua extranjera. 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 Proposes) (Pierce y Úbeda 2006).

En los últimos años, se han puesto a prueba versiones del PEL en varios países y en varios 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 a 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 1000 estudiantes y a 40 profesores de seis idiomas diferentes. El propósito principal de este proyecto era establecer si el 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 lo percibido por los estudiantes y profesores. Los resultados indicaron que tanto unos como otros reaccionaron de forma positiva. Sin embargo, la versión que se utilizó del Portafolio 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).

La tabla 4 contempla el uso del PEL en las distintas etapas del sistema educativa europeos. En ella destaca el uso casi insignificante en el nivel de la educación superior.

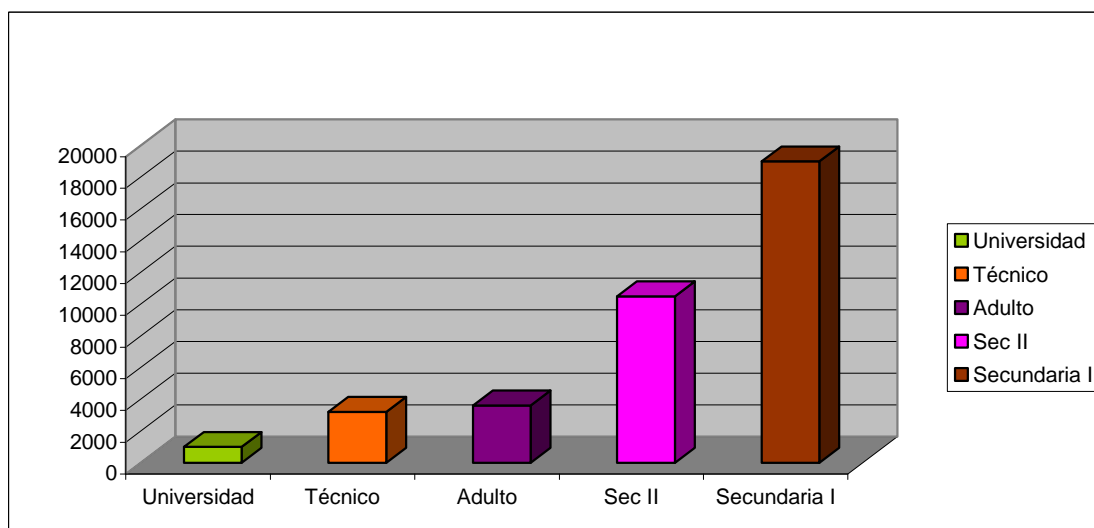


Tabla 4. Estimación aproximada del uso el PEL en distintas etapas de los sistemas educativos europeos (Shärer 2004).

Sin embargo, la inexistencia de una versión del Portafolio 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 haya desarrollado un portafolio específico.

2. El ACPEL validado

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

El portafolio ACPEL 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 para favorecer el aprendizaje autónomo y la autoevaluación

El Portfolio de Lenguas Académico y Profesional se ha diseñado de tal 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 una función informativa acerca 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 ACPEL 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 un portafolio 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. Los descriptores lingüísticos, en los que se ha tenido especialmente en consideración el concepto de género (Swales 1990; Bhatia 1993), constituyen las bases 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.

Hay que destacar además, los siguientes objetivos secundarios:

1. Responsabilizar al alumno de la evolución de su aprendizaje de lenguas, en este caso del 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.

La listas de descriptores formulados para el Portafolio se han 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 IFE.

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. 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 (Cuadrado y Robisco, 2007):

- (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 bajo esta 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) Brevedad. 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). 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.

Autores, como Trimble (1985), Zimmerman (1989), Dudley-Evans & StJohn (1998) y Alcaraz, E. (2000), especialistas en la enseñanza de LFE, refuerzan la importancia de orientar las enseñanzas de lenguas extranjeras a partir del análisis de necesidades y de las funciones retóricas propias del discurso de las diversas disciplinas científico técnicas que existen.

Nuestra experiencia personal refuerza la propuesta de autores como Swales, J. (1990), Weissberg, R. & Buker, S (1990) y Bathia, V. (1993) y 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 LFE 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, CV, correo electrónico, informes técnicos, resúmenes y el abstract de su PFC; expresión oral en inglés; traducción, etc.).

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

Tras elaborar unas listas de objetivos (*check lists*) según destrezas y género que siguieran las directrices antes expuestas y que 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. Dicho estudio se realizó al terminar las distintas asignaturas de lengua inglesa del curso 2005-06. En él participaron siete profesores de diferentes Escuelas de la Universidad Politécnica de Madrid (Pierce y Durán 2008; Durán y Pierce 2007).

En las listas de objetivos se incluyeron columnas para la auto-evaluación y para la evaluación por parte del profesor. Al estudiante se le pedía completar unas columnas con los siguientes códigos:

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

Debían marcar sólo una de las cuatro opciones anteriores poniendo (√). Se les pedía verbalmente, además, que en caso de que hubieran marcado la columna 1, se subrayara la palabra o palabras que no entendía, que les supusiera ambigüedad o que consideraban que podría crear confusión.

Todos estos datos fueron analizados de manera pormenorizada y se estudió 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. Estas 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.

Las respuesta 2, 3 y 4 implicaban que no había ningún problema de adecuación al nivel ni de comprensión. En líneas generales, si el estudiante logra marcar el 80% de la columna 2 (= 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.

La información proporcionada por los estudiantes constituyó una fuente de información 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. De esta forma, 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 de cada uno de ellos.

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.

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 a 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>			

Tabla 5. Ejemplos de descriptores para la autoevaluación de la escritura..

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 europea de créditos, que implica un importante cambio en la perspectiva de la educación así como una modificación de los métodos y 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 metodología activas y colaborativas que permitan al alumno universitario conseguir sus objetivos formativos tales

como trabajos en grupos, seminarios, tutorías, casos prácticos y 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 consciente y reflexivo de lenguas, dentro del marco universitario y profesional. 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 su 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 ACPEL, se contribuye a que los profesores y los alumnos puedan beneficiarse de estas nuevas metodologías.

Bibliografía

- Alcaraz, E. 2000. *El Inglés Profesional y Académico*, Madrid: Alianza
- Bathia, V.K. 1993. *Analysing Genre: Language use in Professional Settings*. Essex: Longman.
- Dudley-Evans, T. y St John, M.J. 1998. *Developments in English for Specific Purposes*, Cambridge: CUP.
- Cassany, D. 2002. *El Portafolio Europeo de Lenguas*, Aula de Innovación Educativa, 117, 13-17.
- Conde Morencia, G. 2002. *Desarrollo del Portfolio Europeo en España*, Mosaic 9, 8-13.
- Consejo de Europa 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Instituto Cervantes -Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-Anaya: Madrid.
- Consejo de Europa 2006. *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente* Diario Oficial L 394 de 30.12.2006.
- Council of Europe, 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Strasbourg: Cambridge University Press.
- Cuadrado, G. y Robisco, MM. 2007. "Análisis de las categorías y destrezas empleadas para la formulación de los descriptores lingüísticos del Portafolio de Inglés Académico y Profesional en el entorno de la Arquitectura y las Ingenierías". *Proceedings of the XXIV International Congress of the Spanish Association of Applied Linguistics*. Madrid: UNED.
- 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 Fuentes, P. Edwards Rokowski and M. Rico García (Eds.), *Approaches to Specialised Discourse in Higher Education and Professional Contexts* 182-197 Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Ek, J. A. Van y Trim, J. L. M., 1997. *Vantage Level*, Estrasburgo, Consejo de Europa.
- Forster Vosicki, B. 2000. *Piloting the European Language Portfolio (ELP) in the Higher Education Sector in Europe*. European Language Council. Strasbourg: Council of Europe. http://www.celelc.org/docs/elp_en_0.doc
- Girard, D. y Trim, J. L. M. (eds.) 1998. Project n.º 12. "Learning and teaching modern languages for communication": Final Report of the Project Group (activities 1982-87), Estrasburgo, Consejo de Europa.
- North, B. 2000. *The Development of a Common Reference Scale of Language Proficiency*, Nueva York: Peter Lang..

- North, B. y Schneider, G. 1998. "Scaling Descriptors for Language Proficiency Scale", *Language Testing* 15/2: 217-262.
- 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, 991-997. Madrid: UNED.
- Pierce, J. y Durán P. 2008. "Language communication competencies in engineering education revisited", *Revista de Lenguas y Lingüística Aplicada* 3, 59-72.
- Schärer, R. 2000. *A European Language Portfolio pilot project phase 1998-2000* http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/DGIV_EDU_LANG_2000_31Erev.doc
- Schärer, R. 2004. *European Language Portfolio; From piloting to implementation (2001 – 2004)*. Council of Europe..
- 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, Estrasburgo, Consejo de Europa.
- Trimble, L. 1985. *English for Science and Technology: A Discourse Approach*, Cambridge: CUP.
- Weissberg, R. y Buker, S 1990. *Writing Up Research: Experimental Research Report Writing for Students of English*, New Jersey: Prentice Hall.
- Zimmerman, B.J. 1989. *English for Science*, New Jersey: Prentice Hall.

Conferencias:

Pilar Abad, *Implementing Bologna*, VII encuentro de la ENOHE, Hamburgo, 2009, 26-28 de marzo.