INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN LOS PROGRAMAS DE ENSEÑANZA DE LENGUA CON FINES ESPECÍFICOS

JOSEBA EZEIZA RAMOS
Universidad del País Vasco

RESUMEN

En este trabajo se presentan tres herramientas para la evaluación formativa (un dossier, un cuaderno electrónico y una parrilla de evaluación de aplicación flexible), inspiradas en el conocido como «enfoque por competencias» y pensadas para la enseñanza de lengua con fines específicos en contexto universitario y en contexto laboral. Con esta iniciativa se ha tratado de introducir criterios de calidad en la gestión didáctica con el objetivo final de optimizar tres condiciones que, a todas luces, favorecen el aprendizaje de lenguas en contexto formal (Van Lier, 1996): a) la toma de conciencia; b) la autonomía; y c) la autenticidad.

1. Introducción

La iniciativa de innovación que se presenta en este artículo nació en 2006 con el objetivo de mejorar la calidad de los programas de enseñanza de

lengua con fines específicos en contexto universitario y contexto laboral. Se trataba de introducir instrumentos que permitieran un modelo de gestión didáctica en el que los estudiantes participaran de forma activa en la toma de decisiones y en la evaluación de sus progresos y logros. El modelo que se pretendía instalar es el que resumen Hernández y Sepúlveda (1993: 69-70) en el siguiente listado de principios fundamentales:

1. La práctica educativa debe sustentarse en la intercomunicación entre praxis y reflexión
2. La práctica educativa debe contemplar la planificación, la realización, la observación, la reflexión…, y, de nuevo, el retorno a la planificación («espiral introspectiva»)
3. La práctica educativa debe ser participativa y comunitaria
4. La práctica educativa exige un currículum compartido que extienda la colaboración y la negociación en todas las fases del proceso de enseñanza-aprendizaje
5. La práctica educativa debe ser un proceso sistemático de aprendizaje
6. La práctica educativa exige, para su mejora, el registro de lo que observamos y vivimos en el aula
7. La práctica educativa debe ser un proceso crítico
8. La práctica educativa debe lograr grupos de instrucción con relaciones interpersonales flexibles y vías de comunicación abiertas



Figura nº 1: La práctica educativa (Hernández y Sepúlveda, 1993: 60)

Este modelo general es concurrente con los postulados del *Marco Común Europeo de Referencia* (2002: 4-6), que en su capítulo introductorio establece los siguientes criterios generales para la enseñanza de lenguas en Europa:

> - Los métodos de enseñanza deberán fortalecer la independencia de pensamiento, de juicio y de acción, combinados con las destrezas sociales y la responsabilidad social.
> - Las propuestas de dichos métodos deberán aprovechar de forma flexible los conocimientos y experiencias de los individuos en las diversas lenguas con las que ha tenido contacto.
> - Las experiencias de aprendizaje deberán articularse en torno a acontecimientos comunicativos significativos para los alumnos y deberán fomentar la consciencia sobre la lengua y la comunicación.
> - Además, deberán contribuir al desarrollo de la motivación, la destreza y la confianza del alumno con el fin de que, como ser social, sea progresivamente más consciente de su propia espontaneidad a la hora de abordar las tareas.

Una síntesis con carácter aplicado de todas estas ideas diversas pero convergentes, la encontramos en la propuesta de Leo Van Lier (1996) conocida como *currículo AAA*, denominación que hace referencia a las iniciales de las correspondientes en lengua inglesa a 'toma de conciencia' (*awareness*), 'autonomía' (*autonomy*) y 'autenticidad' (*autenticity*). De acuerdo con este experto, se trataría de tres condiciones cruciales para el éxito en el aprendizaje de lenguas en contexto formal. La hipótesis del *currículo AAA* postula que para garantizar la calidad y la solidez de los aprendizajes es fundamental que las experiencias de aula cumplan ciertos requisitos. Por una parte, deberían despertar la conciencia de los estudiantes sobre las condiciones y exigencias de las tareas propuestas, sobre las propias posibilidades para afrontar los retos que estas plantean y sobre las alternativas para resolverlas. Por otra parte, debería fomentar una actitud activa y responsable de los estudiantes ante las tareas y el propio proceso de aprendizaje, siempre desde una perspectiva colaborativa y social. Finalmente, se deberían crear las condiciones adecuadas para que los estudiantes despierten y exploten su motivación y creatividad.

Tal y como sugiere la figura nº 2, la optimización de estas condiciones favorecería la generación de *moléculas* de aprendizaje compactas y estables. Esto es, favorecería que los esfuerzos de los estudiantes se traduzcan en logros significativos y tangibles, tanto en términos de desarrollo de competencias y de adquisición de conocimientos lingüísticos, como en el refuerzo de su confianza como usuarios de la lengua.

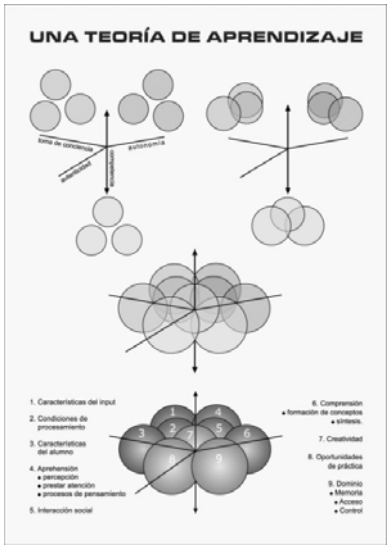

Figura nº 2. Una teoría de aprendizaje (Ezeiza, 2007)

En este proyecto se trató de conjugar las tres perspectivas a las que hemos hecho mención: la que proyecta el modelo de práctica educativa de Hernández y Sepúlveda (1993), la del *Marco Común Europeo de Referencia* (2002) relativa a los requisitos que deberían cumplir los programas de enseñanza de lenguas y la del *currículo AAA*, y sus postulados acerca de las condiciones óptimas para el aprendizaje en contexto formal.

Estas ideas se vehicularon a través de diversas iniciativas: revisión de los objetivos y contenidos de los programas; ajustes metodológicos; elaboración de nuevos materiales; adaptación de los materiales a formatos multimedia accesibles desde Internet; etc. Algunos de los cambios más relevantes se reflejaron en la modalidad e instrumentos de evaluación.

La modalidad por la que se optó se inspira en el modelo de mejora continua ALACT (Korthagen, 2001), resumido en la figura nº 3. Se trata de un modelo que incardina la evaluación dentro del proceso de gestión del aprendizaje y que propone alternar de manera cíclica fases de *actuación*, *atención*, *concienciación*, *exploración* y *ensayo*. Por lo tanto se trataría de una modelo que privilegia una aproximación formativa y continua frente a un enfoque sumativo y final.

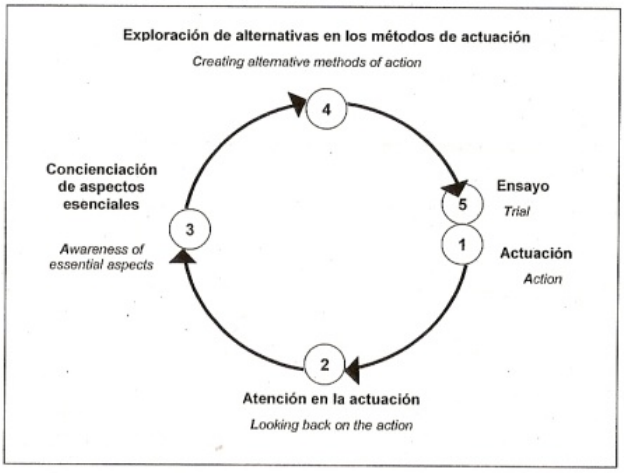

Figura nº 3. Modelo ALACT (Korthagen, 2001, adaptado por Martín Peris et al, 2001: 17)

Para facilitar y dinamizar la puesta en marcha de este modelo en el aula se desarrollaron tres instrumentos de evaluación:

a) Un *dossier* en el que los estudiantes irán reuniendo materiales que evidencien sus progresos y el grado de apropiación y dominio de las competencias comunicativas de carácter disciplinar o profesional que se hayan señalado como objetivo del programa.
b) Un *cuaderno* en el que los estudiantes recopilarán y organizarán sistemáticamente aquellos datos lingüísticos representativos de los usos específicos de la lengua en el ámbito correspondiente.
c) Un *protocolo* de evaluación materializado en una parrilla de criterios que servirá de plataforma para negociar y revisar de forma continua los objetivos de aprendizaje, para establecer prioridades a corto, medio y largo plazo y para hacer un seguimiento directo de los esfuerzos, logros y dificultades de los estudiantes.

Estos instrumentos se validaron en varias experiencias piloto dentro de programas de enseñanza de euskera con fines específicos en diversas titulaciones de la Universidad del País Vasco, y también, en programas de formación lingüística para trabajadores de la Administración General y de la Administración de Justicia de la Comunidad Autónoma del País Vasco. A continuación se ofrecerán más detalles de cada uno de estos instrumentos.

2. El dossier de tareas

Tal y como ya se ha apuntado, el *dossier* consiste en una carpeta de aprendizaje (administrada en papel o en formato electrónico) en la que los estudiantes irán reuniendo diversos materiales que permitan visualizar el grado de apropiación y dominio de las competencias comunicativas que se

hayan señalado como objetivo del programa. En la tradición educativa se han propuesto y aplicado carpetas de aprendizaje de diversos tipos[1] (ver Cassany et al., 2004; Klenowski, 2004; Colen et al., 2006; Ezeiza, 2006; etc.).

En este caso, se ha tratado de proyectar en su diseño los postulados metodológicos del que se conoce como «enfoque por competencias»[2]. Se trataría de un enfoque centrado en el estudiante y en su capacidad de aprender que exige un desplazamiento del énfasis en los suministros de conocimientos (*input*) hacia los resultados (*output*) y que conlleva un cambio en el papel del profesor, cuya función principal consistirá ahora en estimular, acompañar y orientar al alumno en el proceso de adquisición y desarrollo de competencias en sus cuatro principales dimensiones constituyentes: *saber ser*, *saber acerca de*, *saber hacer*, y *saber aprender*. Precisamente, el dossier se concibió y estructuró en función de este esquema configuracional, tratando siempre de conciliar una aproximación modular a cada una de las cuatro dimensiones señaladas, con una aproximación más holística, que ayudara a los estudiantes a integrar todos los elementos en un esquema de conocimientos y experiencias coherente, operativo y rentable. En la figura nº 4 se puede observar dicha estructura.

[1] Muchos modelos utilizan indistintamente *dossier* y *portafolio* para referirse a las carpetas de aprendizaje. Sin embargo, atendiendo a la diferencia que establece el *Portafolio Europeo de las Lenguas* (PEL) entre *dossier* y *portafolio*, en este trabajo nos hemos decantado por la denominación *dossier* para denominar el instrumento de evaluación al que nos estamos aquí refiriendo.

[2] Ver Houston y Howsman, 1972; Le Boterf, 2001; Alberici y Serreri, 2005; Navío, 2005; Parcerisa, 2005; Pereda y Berrocal, 2005; Rodríguez, 2006; Van-der Hofstadt y Gómez, 2006; Zabalza, 2006; etc.

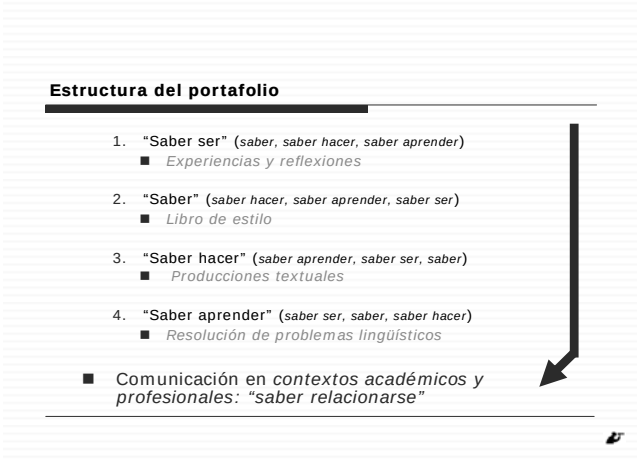

Figura nº 4. Estructura del *dossier*

En el primero de los cuatro apartados del dossier –«Experiencias y Reflexiones» – los alumnos reunirán una serie de textos breves en los que den cuenta de experiencias personales relacionadas con el aprendizaje o el uso de la lengua. En este mismo apartado volcarán también breves reflexiones sobre cuestiones relacionadas con las necesidades lingüísticas asociadas a la actividad académica o profesional, y una miscelánea de aportaciones, entre las que cabrían reseñas de libros, referencias a páginas web, comentarios de textos, textos personales, etc. En todo caso, estas aportaciones abordarán temas y referencias relacionadas con cuestiones de uso y aprendizaje de la lengua en el ámbito correspondiente. Mediante estas producciones –dinamizadas, obviamente, a través de actividades desarrolladas en el aula– se trata de facilitar un primer acercamiento de los alumnos a la esfera de la comunicación académica y profesional desde su propia experiencia. También se trata de estimular producciones (orales y escritas) con una modalidad de expresión cargada de contenido personal y con un alto valor significativo para ellos, que sirvan como trampolín para alcanzar, más adelante, mayores niveles de control en la expresión formal.

En el segundo de los apartados –«Libro de Estilo» –, los estudiantes elaboran un resumen de los principales criterios comunicativos y lingüísticos

que configuran el uso de la lengua en el ámbito específico en el que ellos se integran. Se trata de que destaquen aquellos aspectos que ellos consideraron más útiles o relevantes. La información correspondiente la irán obteniendo a partir de diversos tipos de materiales que se ponen a su disposición: apuntes, artículos, páginas web, video-conferencias, etc. Se estimula a los estudiantes a que acudan a diversas fuentes y a que busquen información que pueda resultarles de utilidad. En definitiva, este apartado del dossier promueve que los alumnos se familiaricen con recursos formativos e informativos relacionados con la comunicación disciplinar, y también que vayan elaborando una imagen global del conjunto de exigencias específicas del lenguaje académico y profesional en su campo de actividad. Todo ello dinamizado mediante actividades asociadas a la propia actividad académica: escucha activa de conferencias, lectura de documentación académica, participación en foros de discusión, preparación de materiales de consulta…

El tercer apartado del dossier –«Producciones Textuales» – refleja las capacidades de los estudiantes para afrontar tareas comunicativas propias de su ámbito de desempeño. De hecho, en este apartado de la carpeta irán reuniendo ejemplos de escritos, exposiciones orales y traducciones que evidencien qué tareas son capaces de realizar y qué nivel de dominio manifiestan. Se trataría, por lo tanto, de producciones de tipo funcional que responden a situaciones académicas o profesionales plausibles y contextualizadas. Con ello se pretende que los estudiantes realicen una aproximación a los principales géneros textuales del área disciplinar correspondiente a través de la movilización de sus habilidades lingüísticas hacia diversos tipos de discurso, la reflexión acerca de las exigencias comunicativas del mundo académico y profesional, la evaluación de sus capacidades y limitaciones, y la discusión en torno a la forma de avanzar en un estadio de mayor dominio.

Finalmente, en el cuarto y último apartado –«Léxico y Gramática» – los alumnos recogen los resultados de diversas actividades de resolución de problemas lingüísticos que se les irán proponiendo o que surgirán a lo largo

del curso. Con ello se trata de estimular una actitud de rigor expresivo y también de que los estudiantes se familiaricen con instrumentos de consulta diversos (corpus, correctores ortográficos, recursos en línea...).

En resumen, el *dossier* sería un escaparate de las competencias de los estudiantes, y mostraría un inventario estratificado de las capacidades sobre las que se pretende incidir en el curso, con el fin último de que los estudiantes puedan defenderse con confianza en el entorno académico o profesional correspondiente. Tal y como se ha tratado de reflejar en la figura nº 4, cada uno de los apartados del *dossier* enfatiza alguna de las dimensiones fundamentales del conocimiento competencial (saber ser, saber acerca de, saber hacer y saber aprender) con el objetivo de focalizar algunas de las capacidades más importantes implicadas en el aprendizaje de la lengua con fines específicos. No obstante, tal y como ha quedado expuesto, dicha focalización no implica en ningún caso que dichas capacidades se trabajen de forma aislada del conjunto. En los cuatro apartados del *dossier* tienen una presencia más o menos relevante todas las dimensiones competenciales fundamentales. Con ello se trata de que todas las actividades que giran en torno a este instrumento se engloben en un objetivo de nivel superior: aprender a *saber relacionarse* en contextos académicos o profesionales.

3. El cuaderno de datos lingüísticos

El segundo de los instrumentos –el *cuaderno*– consistiría en un «archivo de datos lingüísticos» de interés para los estudiantes. Si el *dossier* se centra más en los aspectos psicológicos, sociales, instrumentales y discursivos del uso de la lengua en contextos específicos, el *cuaderno* se centra en los aspectos más estrictamente ligados al conocimiento lingüístico y propone a los estudiantes que recopilen de forma sistemática varios tipos de datos.

En el primer apartado del cuaderno, los estudiantes recopilarán y clasificarán diversos tipos de fragmentos textuales. Para ello, contarán con

una taxonomía elaborada a partir de un análisis de los principales géneros textuales del área disciplinar o del ámbito profesional correspondiente. Por ejemplo, si se trata de reunir muestras de correspondencia empresarial, la taxonomía que manejarían los estudiantes invitaría a recopilar fragmentos textuales de exposición de motivos, solicitudes, reclamaciones, etc. Sin embargo, si el programa se centra en los textos académicos, los estudiantes buscarían ejemplos de definiciones, descripciones de procesos, formulación de hipótesis, etc. Todo este material se archivará en fichas estructuradas.

En el segundo apartado del cuaderno se invita a los estudiantes a que recojan enunciados con valor funcional significativo para la comunicación académica o profesional. Se trataría de una actividad similar a la anterior pero que opera no en el nivel de la macroestructura del texto, sino en el nivel de su microestructura. En este apartado del cuaderno tendrían cabida ejemplos de estrategias comunicativas como la justificación, la reformulación, la ejemplificación, la enumeración, etc. y sus correspondientes exponentes lingüísticos.

En el tercer apartado, los estudiantes irían elaborando un glosario de palabras y términos propios del ámbito disciplinar o profesional. Cada entrada irá acompañada de su correspondiente traducción, el contexto de uso, etc. Para tratar de que el material reunido en este apartado proyecte un amplio abanico de posibilidades expresivas, se invita a los estudiantes a que no se limiten a documentar categorías de tipo nominal, y que carguen en este apartado también información sobre el uso de adjetivos, adverbios, verbos, unidades fraseológicas, etc.

En el último de los apartados los estudiantes recopilarán ejemplos de usos gramaticales que representen alguna dificultad para ellos. En general, la mayor parte de los datos se referirán a sus propios errores, pero no necesariamente se limitarán a este tipo de dificultades. En este apartado del cuaderno identificarán el error o la dificultad en cuestión, la clasificarían en alguna de las categorías propuestas y documentarán la forma correcta y las fuentes de consulta utilizadas.

Como se puede apreciar, mediante esta actividad recopilatoria se estimula a los estudiantes a que presten atención a los usos del lenguaje que pueden observarse en los textos que manejan. Se pretende también que introduzcan mecanismos de control en sus propias producciones. Y, en definitiva, se pretende que *aprendan a aprender* tanto de sus experiencias y producciones, como de las experiencias y producciones ajenas. Sobra decir que el material reunido por los estudiantes en este cuaderno es de gran utilidad tanto para los profesores como para los participantes en el grupo, y que puede servir como *corpus* para la elaboración de una gran variedad de actividades formativas: ejemplarios, ejercicios, etc.

Para facilitar la tarea de recopilar y compartir la información, se desarrolló una versión electrónica del cuaderno con el programa *ACCESS* de *Microsoft*. Los estudiantes acceden al mismo desde una pantalla muy intuitiva y sencilla y graban los datos mediante formularios al uso. La versión electrónica tiene varias ventajas que podemos destacar. Por una parte, permite volcar las aportaciones de todos los estudiantes a una misma base de datos; de este modo, el esfuerzo individual se rentabiliza inmediatamente en beneficio de todo el grupo. Por otra parte, el programa *ACCESS* permite generar muy diversos tipos de *informes* a partir de los datos disponibles en la aplicación. Gracias a esta funcionalidad podemos, por ejemplo, obtener un documento que reúna todos los ejemplos de *definiciones* que hayan cargado diferentes estudiantes en el sistema; también podemos obtener glosarios *a la carta* con aquella información léxica que consideremos oportuna; también un documento con una selección de fichas de errores organizados según el criterio que pueda resultar de interés para los estudiantes; etc. La versión en papel también permite este tipo de tratamiento, pero, obviamente, exige mucho más trabajo y no siempre resulta suficientemente operativo y rentable.

4. El protocolo de criterios de evaluación

El tercero de los instrumentos es una parrilla flexible de evaluación en la que se concretarían, a modo de cara y cruz de la misma moneda, tanto los objetivos de aprendizaje como los criterios de evaluación. Se trataría de una parrilla flexible en cuya elaboración participarían de forma activa los estudiantes del grupo.

Para ello, se les facilitará el documento en el que se recogerá el protocolo de evaluación y se pondrá a su disposición una serie de listados de tareas y capacidades comunicativas propias del ámbito disciplinar o del contexto laboral en el que ellos se desenvuelven. La primera actividad consistirá en crear una parrilla en la que destaquen las competencias sobre las que se pretendería incidir y los descriptores que servirían para evidenciar el grado de dominio de dichas competencias. Para realizar esta primera aproximación utilizamos diferentes fuentes de datos en función del tipo de programa. En los cursos universitarios utilizamos como material de partida los criterios recogidos en los Libros Blancos para las nuevas titulaciones de grado (disponibles en <http://www.aneca.es>). En los cursos en entorno laboral nos basamos en los currículum de referencia en la empresa o la institución correspondiente. En el caso de los programas de ELE podrían ser una buena referencia tanto el MCER como el PCIC. En su caso, habrá que utilizar como referencia el documento curricular al que se adscriba el programa de enseñanza en cuestión.

El siguiente paso consistiría en establecer una serie de prioridades personales, comentarlas con el profesor-tutor y analizar cómo debería enfocarse la actividad de cada estudiante en función de dichas prioridades. En esta fase, cada estudiante realiza su propia (re)interpretación de los objetivos del curso, y trata de encajar sus necesidades objetivas y subjetivas en el esquema propuesto para el grupo. Los resultados de estas reuniones se compartirían con el grupo en su conjunto, y, si fuera necesario, se realizarían los ajustes pertinentes en la parrilla propuesta inicialmente.

A partir de este momento arrancaría el curso y los estudiantes comenzarían a realizar las tareas previstas y empezarían a realizar entradas tanto en el *dossier* como en el *cuaderno*. Siguiendo el plan de tutorías, estudiantes y profesores analizarán cómo evoluciona el proceso y en qué grado se van cumpliendo los objetivos trazados. En esta fase el protocolo de evaluación serviría de referencia para ir revisando la estrategia inicial, y si fuera necesario, para reconsiderar los objetivos iniciales o para plantear nuevos objetivos y prioridades.

Al finalizar el proceso, o en aquellos momentos del curso en los que se considere oportuno, se elaborará un informe de evaluación. Dicho informe puede ser de tipo cuantitativo o cualitativo, pero, en cualquier caso, se elaborará partiendo del protocolo consensuado con los estudiantes. En esta fase, la parrilla de criterios serviría para estandarizar la evaluación y, en su caso, para emitir una calificación justa y ecuánime.

En resumen, el protocolo de criterios de evaluación, sería un instrumento de negociación, planificación y gestión del aprendizaje. Su aplicación puede realizarse de diversas formas, pero si pretendemos generar una dinámica de mejora continua similar a la expuesta anteriormente en la figura nº 3, trataremos de crear una dinámica de flujo continuo en la que los estudiantes y profesores actualicen constantemente los objetivos, los planes de trabajo, y los logros alcanzados. En la figura nº 5 se reflejan los pasos fundamentales de esta propuesta.

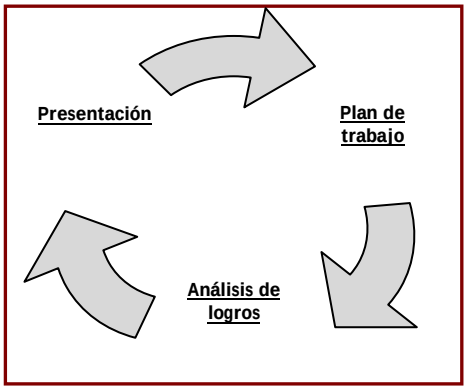

Figura nº 5. Propuesta de aplicación del parrilla de evaluación

5. Valoración de la propuesta

Como ya se ha indicado antes, estos instrumentos han sido aplicados en diferentes tipos de programas y con diferentes tipos de estudiantes. Las valoraciones recibidas han sido diversas. Pero podemos resumirlas en un listado breve.

Entre los aspectos positivos más reseñables destacarían los siguientes: 1) este modelo fomenta la implicación, autonomía y responsabilidad de estudiantes y profesores; 2) facilita la personalización de los programas; y 3) contribuye a flexibilizar los procesos de aprendizaje. Entre las dificultades más habitualmente destacadas se encontrarían las siguientes: 1) dificultades iniciales para comprender y acomodarse al sistema; 2) mayor carga de trabajo para profesores y alumnos; 3) problemas logísticos diversos (gestión de carpetas y cuadernos; acumulación de tareas; dificultades con la aplicación informática, etc.).

En cualquier caso, los resultados de las encuestas de satisfacción son muy alentadores, ya que arrojan un promedio de 4,3 sobre un máximo de 5,0. Ello invita a pensar que el esfuerzo merece la pena y que la introducción de este tipo de estrategias de gestión didáctica es bien valorada en los programas

de enseñanza de lengua con fines específicos con alumnado universitario o profesional.

Nota. Este trabajo se adscribe a los proyectos de investigación RICOTERM-3 (HUM2007-65966-C02-02) e HIZLAN (DIPE08/16)

Bibliografía

ALBERICI, A. y P. SERRERI (2005): *Competencias y formación en la edad adulta. El balance de competencias*, Barcelona: LAERTES educación.

CASSANY, D., et ál. (2004): *Memoria de experimentación del Portfolio europeo de las lenguas. Informe técnico*, Barcelona: MEC.

COLEN, Mª.T. et ál. (2006): *La carpeta de aprendizaje del alumnado universitario. La autonomía del estudiante en el proceso de aprendizaje*, Barcelona: Octaedro-ICE.

CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje enseñanza, evaluación*, Madrid: Anaya.

EZEIZA, A. (2006): «Una experiencia en el uso de portafolios electrónico en la universidad y su posterior desarrollo». *Congreso Internacional Virtual de Educación CIVE 2006*. CD-ROM ISBN: 84-7632-978-4

EZEIZA, J. (2007): *Analizar y comprender la topografía configuracional de los materiales de enseñanza de lenguas. Aplicación a los manuales para la enseñanza general de E/LE a adultos*, Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.

GOÑI, J. Mª (2005): *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad*, Barcelona: Octaedro.

HERNÁNDEZ, J. M. y F. SEPÚLVEDA (1993): *Diseño de unidades didácticas de lengua y literatura para la educación secundaria obligatoria*, Madrid: Editorial Cincel.

HOUSTON, R. y R. HOWSAM (1978): *Competency-based teacher education. Progress, problems, and prospect*, Chicago: Science Research Associates, INC.

KLENOWSKI, V. (2004): *Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación*, Madrid: Narcea.

KORTHAGEN, F. (2001): *Linking practice and theory. The pedagogy of realistic teacher education,* Londres: LDA.

LE BOTERF, G. (2001): *Ingeniería de las competencias,* Barcelona: Gestión 2000.

MARTÍN PERIS, E., E. ATIENZA, O. ESTEVE, C. LÓPEZ, y J. T. PUJOLÁ (2001): *Plan Marco de Formación de profesorado de ELE (2001-2003).* Propuesta no publicada realizada por encargo del Instituto Cervantes.

MONEREO, C. y J. I. Pozo (ed.) (2003): *La universidad ante la nueva cultura educativa*. Madrid: Síntesis.

NAVÍO, A. (2005). *Las competencias profesionales del formador,* Barcelona: Octaedro.

PARCERISA, A. (coord.) (2005): *Materiales para la docencia universitaria. Orientaciones para elaborarlos y mejorarlos,* Barcelona: Octaedro.

PEREDA, S. y F. BERROCAL (2005): *Técnicas de gestión de recursos humanos por competencias*, Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.

RODRÍGUEZ, Mª L. (2006): *Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales*, Barcelona: LAERTES educación.

VAN LIER, L. (1996): *Interaction in the language curriculum. Awareness, autonomy & authenticity*, Londres: Longman.

VAN-DER HOFSTAD, C. y J. Mª GÓMEZ (2006): *Competencias y habilidades profesionales para universitarios,* Madrid: Díaz de Santos.

ZABALZA, M. A. (2006): *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*, Madrid: Nancea ediciones.