El portfolio europeo de las lenguas (PEL): Herramienta de evaluación de la composición escrita en Español como Lengua Extranjera

Juan Antonio López de la Torre
Escuela Superior de Español
Centro Universitario Adventista de Sagunto.

1. Introducción

Esta comunicación presenta una experiencia didáctica[1] en la que se utiliza el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) en la enseñanza a alumnos universitarios norteamericanos que estudian Español como Lengua Extranjera (ELE) en España.

La investigación que realizamos nos permite reflexionar sobre aspectos relacionados con la expresión escrita en L2, sobre diferentes estrategias de evaluación de la expresión escrita en L2, incluido el uso de portafolios y, finalmente, sobre algunas aplicaciones del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) (VVAA 2002) y, específicamente, del PEL en la enseñanza y la evaluación de la expresión escrita en L2.

La metodología de investigación usada se podría calificar como un estudio de casos ya que realizamos un seguimiento de la implementación del PEL en una clase de composición escrita de ELE durante todo un año académico. Los instrumentos de recogida de datos son variados y nos permiten tener acceso a la percepción tanto de los alumnos como de la profesora implicada en el proceso de implementación del PEL.

Los resultados de esta investigación permiten responder afirmativamente, pero con matices, a la pregunta de nuestro principal objetivo de investigación: ¿Es el PEL, con todos sus componentes, una herramienta viable, adecuada y eficaz para realizar la evaluación formativa y sumativa de la composición escrita en ELE con estudiantes universitarios?

2. Marco teórico

Antes de responder a la pregunta que acabamos de formular, revisaremos algunos postulados de la corriente cognitiva relacionados con la expresión escrita en L2, abordaremos el papel de la autorregulación en la evaluación de la expresión escrita en L2 y describiremos algunas aplicaciones del PEL a la enseñanza y la evaluación de la expresión escrita en L2.

1. Esta comunicación resume el contenido de la tesis doctoral defendida en 2013 en la Universitat de València. Se puede consultar en: http://roderic.uv.es/handle/10550/32255 [consulta: -/07/2016].

2.1. Expresión escrita en L2

En las últimas décadas se han desarrollado diversas líneas de investigación de la composición que se derivan de concepciones diferentes de la lengua escrita. Una de ellas es el paradigma cognitivo, que surge al final de los años 70 y concibe la escritura como un proceso cognitivo complejo que implica operaciones mentales muy diversas, interrelacionadas y jerarquizadas.

Atendiendo a esta corriente, un texto escrito es el resultado final de un largo y complejo proceso de producción en el que el escritor, a través de una gestión individual, utiliza un código material para construir un mensaje en una situación de producción distanciada de la situación discursiva (Guasch 2001).

A pesar de la evidente variabilidad de los escritores en L2, los especialistas coinciden en afirmar que los escritores expertos o competentes en L1 y en L2 presentan las siguientes características comunes[2]: conciben el texto escrito como el resultado de un proceso, muestran una actitud activa ante la tarea, prestan atención a la forma, se adaptan a la audiencia y revisan y editan su texto para adaptarse a las convenciones de los textos de calidad.

No obstante, del análisis de diversos estudios sobre escritura en L2 (Cassany 2005; Guasch 2001; Manchón, Roca y Murphy 2000) se deduce que los escritores en L2, frente a los que utilizan su lengua materna, presentan los siguientes rasgos diferenciales dentro de los tres macroprocesos de la expresión escrita: planifican menos que los escritores en L1, simplifican los aspectos semánticos, sintácticos y léxicos y revisan menos el contenido que los escritores en L1.

Lo que pretendemos en nuestra investigación es proporcionar una herramienta que ayude al estudiante de ELE a planificar más, a simplificar menos y a revisar mejor sus textos escritos.

2.2. Papel de la autorregulación en la evaluación de la expresión escrita en L2

Además de los aspectos mencionados sobre la expresión escrita, es pertinente conocer para nuestra investigación lo que dicen los expertos sobre evaluación. A los especialistas les preocupa, entre otras cosas, que la evaluación sea auténtica (Kohonen 2000), ética (Bordón 2004), que tenga en cuenta su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Cassany 2005) y que exista equilibrio entre autoevaluación y evaluación externa. Finalmente, algunos investigadores se han centrado en analizar cómo la evaluación puede favorecer la autorregulación.

En un enfoque de la evaluación en el que se considera al estudiante como un participante activo, la evaluación favorece la reflexión, está integrada en el proceso de enseñanza y sirve de guía para que los alumnos logren sus metas de aprendizaje siendo

2. Estas Características han sido adaptadas a partir de diversos autores: p. ej. Cassany 2004; Guasch 2001 y Herrera 2005.

conscientes de sus debilidades y de sus puntos fuertes (Dochy *et al*. 2002). Este proceso, a través del cual los alumnos se marcan metas y tratan de supervisar y controlar su cognición, motivación y comportamiento con el fin de alcanzarlas, es lo que se llama autorregulación[3].

De acuerdo con González y Torrano (2004) los alumnos que autorregulan su aprendizaje emplean estrategias cognitivas, planifican y dirigen sus procesos mentales hacia el logro de sus metas, presentan un conjunto de creencias motivacionales y emociones adaptativas, planifican y controlan el tiempo y el esfuerzo y estructuran ambientes favorables de aprendizaje, y ponen en marcha estrategias volitivas orientadas a evitar distracciones externas e internas.

Atendiendo, pues, a estas investigaciones, parecería útil proporcionar herramientas a los estudiantes que faciliten la autorregulación como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2.

2.3. Aplicaciones del PEL a la enseñanza y evaluación de la expresión escrita en L2

Tanto el MCER como el PEL[4] son el resultado de una larga historia de proyectos compartidos por diversos países europeos. Desde el primer momento, el PEL, fruto de un trabajo de experimentación llevado a cabo en 15 países europeos, aparece como un instrumento pedagógico que permite aplicar los principios recogidos en el MCER:

> El PEL y el MCER configuran un sistema de referencia global de aplicación a todas las lenguas, que permite la incorporación de una mayor transparencia y coherencia entre las distintas instituciones y sectores educativos, y proporciona modelos operativos de lo que los usuarios de una lengua deberían ser capaces de hacer mediante su uso en la vida cotidiana. Además, ambos referentes nos permiten hacer visible y comparable la certificación de las competencias del usuario de una lengua dentro de la Unión Europea (García *et al*. 2004: 82).

A pesar de las críticas que el MCER ha recibido, las herramientas que proporciona ayudan a los evaluadores y a los estudiantes a precisar el paso de un nivel a otro gracias a los descriptores que incluye en las diferentes escalas. Centrándonos en la expresión escrita, tanto el MCER como el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)[5], que presenta los niveles de referencia para el español, incluyen numerosos cuadros de autoevaluación y escalas de expresión escrita que pueden ayudar al escritor de L2 en su esfuerzo de mejorar su competencia.

Puesto que podemos considerar el PEL como un puente entre el MCER y el aula, conviene describir brevemente dicha herramienta así como los estudios y experimen-

3. Para una definición más completa de autorregulación véase, p. ej. Díaz, Neal y Amaya-Williams 1993: 159
4. Para más información sobre los orígenes y el desarrollo del MCER y del PEL se puede consultar Figueras 2006; Little, Goullier y Hughes 2011.
5. Se pueden consultar las escalas y los cuadros de autoevaluación del MCER en las siguientes páginas: VVAA 2002: 30, 31, 64, 65, 81, 93, 94 y 98. Por su parte el PCIC presenta la adaptación al español de la expresión escrita en: VVAA 2007: tomo I, 289 y 290; tomo II, 334-336; tomo III, 319 y 320.

taciones que se han llevado a cabo con ella antes de pasar a la explicación de nuestra investigación. El PEL tiene un antecedente en el uso de portafolios o carpetas de aprendizaje. Por lo tanto, comparte con ese instrumento parte de los desafíos de viabilidad y también muchas de sus ventajas. Pero el PEL es mucho más que un portafolio (VVAA 2008). Se compone de tres secciones: el *Pasaporte*, la *Biografía* y el *Dossier*. Esta última parte, el *Dossier*, puede ser considerada y utilizada como un portafolio o carpeta de aprendizaje pero es el uso combinado de las tres partes lo que da el verdadero sentido al PEL y lo que lo distingue de un mero portafolio. A continuación se explica brevemente cada una de las secciones del PEL:

- *Pasaporte de Lenguas*: Esta sección recoge, entre otros apartados, la escala global del MCER, convertida en un Cuadro de Autoevaluación que describe las competencias por destrezas con lo que el titular puede reflexionar y autoevaluarse.

- *Biografía Lingüística:* Esta sección está diseñada para servir de guía al aprendiz a la hora de planificar y evaluar su progreso. Lo que más interesa en nuestra opinión son las escalas con descriptores precisos de cada una de las destrezas de tal manera que el estudiante puede conocer de manera explícita las habilidades que tiene que desarrollar hasta llegar a ser un usuario competente (nivel C2).

- *Dossier:* Esta sección sirve para incluir muestras de trabajos personales del alumno que reflejan sus capacidades y conocimientos lingüísticos.

Son varios los modelos de PEL validados hasta la fecha[6]. En España contamos con diferentes modelos adaptados a todas las edades. El que nosotros seleccionamos fue el nº 59.2004 ya que fue diseñado para adultos.

Se dispone de muchas investigaciones y experimentaciones realizadas con el PEL sobre todo en países europeos[7]. Los informes europeos abarcan desde la prueba piloto realizada en los años 1998-2000 en 15 países de la Unión Europea hasta el período de implementación de los años 2005-2008. Nos pareció relevante realizar una investigación sobre el PEL porque dichos informes constatan diferentes desafíos pero también subrayan ventajas relacionadas con el objetivo de nuestro estudio, como por ejemplo que el PEL aumenta la motivación, desarrolla la autonomía, favorece la reflexión, puede ayudar a los alumnos a clarificar los objetivos, permite al alumno observar su evolución en las competencias lingüísticas y supone un alivio al desaparecer el examen tradicional como único instrumento de evaluación. Es verdad que esos informes presentan algunos inconvenientes que también aparecieron en parte en nuestra investigación como veremos más adelante, pero en conjunto percibimos en todas las experimentaciones que estamos ante una herramienta con un gran potencial. De ahí que nuestra hipótesis de trabajo fuera que el PEL podría ser utilizado para que los escritores de ELE mejoraran los procesos de planificación, de composición y de revisión de sus composiciones; al mismo tiempo en nuestra hipótesis de

6. Se puede consultar un listado de los modelos europeos validados hasta el momento en http://www.coe.int/en/web/portfolio/accredited-and-registered-elp [consulta: -/07/2016].

7. Se pueden consultar los diferentes informes europeos en: http://www.coe.int/en/web/portfolio/reports [consulta: -/07/2016]. Los informes realizados en España aparecen en Cassany 2006; Cassany *et al.* 2004; VVAA. 2006 y 2008.

trabajo creíamos que el PEL sería una herramienta que facilitaría la autorregulación por parte del alumno.

3. Resumen de la investigación con el PEL

A continuación sintetizamos los aspectos más relevantes de nuestra experimentación.

Nos planteamos como *objetivo* de nuestra investigación estudiar las posibilidades de utilización del PEL como herramienta de evaluación de la expresión escrita en ELE y comprobar su viabilidad en nuestro contexto así como su rendimiento tanto en la evaluación formativa como en la sumativa.

Entre las posibilidades *metodológicas* que ofrece la investigación cualitativa, optamos por la realización de un estudio instrumental de casos en el que utilizamos la triangulación entendida como la combinación de fuentes, métodos, entornos y perspectivas al ocuparse de un fenómeno (Flick 2007).

El *contexto* en el que se desarrolló la investigación fue el siguiente: se trabajó con los alumnos de la Escuela Superior de Español de Sagunto (ESDES) durante el año académico 2009-2010. Los alumnos estaban organizados a principio del programa en tres niveles (A2, B1 y B2) y pasaron los 3 trimestres del curso realizando un programa académico de lengua y cultura hispánica de entre 12-18 créditos, 3 de los cuales se dedicaban a la materia de *composición* escrita. La edad media de los 30 alumnos participantes en el proyecto era de 19,5 años. Respecto a la profesora que implementó el proyecto, se trata de una docente con amplia experiencia en enseñanza de ELE y de composición.

Decidimos usar los siguientes instrumentos de recogida de datos:

a) PEL-ESDES 09/10: Elegimos el modelo nº 59.2004 y consultamos el nº 9.2001-rev. 2006 como referencia para la traducción al inglés de los descriptores de la *Biografía*.

b) Cuestionario para los alumnos: al final del 2º trimestre los alumnos rellenaron un cuestionario de 22 ítems en el que tenían cuatro niveles de acuerdo o desacuerdo. Además incluía una pregunta abierta para que expresaran su opinión sobre el PEL. Con el fin de reforzar la fiabilidad y la validez de este cuestionario adaptamos a nuestro contexto preguntas usadas previamente en estudios empíricos similares de implementación del PEL y de evaluación de la expresión escrita (Cassany *et al*. 2004; Herrera 2005; Little 2005; VVAA, 2006).

c) Grupo de discusión[8]: Para confirmar la información obtenida a través del cuestionario, realizamos un grupo de discusión con 7 alumnos. El diálogo fue grabado y transcrito para su posterior análisis.

8. Un grupo de discusión es una reunión de un conjunto de personas que dialogan sobre un tema planteado por un moderador. Véase Callejo 2001.

d) Entrevistas a la profesora. Grabamos 5 entrevistas con la profesora que nos ayudaron a matizar su percepción sobre el uso del PEL en el aula en diferentes momentos de la experimentación.

Los principales *resultados* de nuestra investigación aparecen recogidos en tres apartados. En el primero presentaremos la voz de los alumnos. En el segundo escucharemos la voz de la profesora. Finalmente el tercer apartado nos permitirá hacer algunos comentarios y reflexiones sobre la investigación.

1. *La voz de los alumnos*. Los instrumentos de investigación utilizados nos ayudan a conocer la opinión de los alumnos sobre la viabilidad del PEL y sobre su validez como herramienta de evaluación formativa y sumativa.

   Respecto a la *viabilidad*, los alumnos consideran que el PEL es un instrumento útil y práctico para el aprendizaje de una lengua. De hecho, el 80% está de acuerdo con la afirmación de que el PEL es una herramienta útil y el 70% considera que el tiempo invertido en el PEL merece la pena en relación con lo que se aprende. No obstante algunos pocos tienen problemas con el formato usado, consideran excesivo el número de preguntas a responder y de formularios a rellenar y no acaban de comprender la finalidad del PEL en su proceso de aprendizaje.

   En cuanto al valor del PEL para la *evaluación formativa*, los datos de nuestra investigación muestran que los alumnos perciben que el PEL es una herramienta válida para la evaluación formativa. El 90% piensa que los descriptores les ayudan a reflexionar sobre su progresión en el dominio de la expresión escrita y el 70% estima que el PEL les ayuda en la autoevaluación y en la mejora de la calidad de sus composiciones.

   Finalmente, los datos del cuestionario y del grupo de discusión muestran que los alumnos perciben de manera positiva el uso de herramientas como el PEL para complementar la información que se obtiene por medio de los exámenes. En este sentido, el 60% está a favor de que se les evalúe utilizando herramientas complementarias al examen, como el PEL, y el 70% opina que el PEL ayuda a la profesora a evaluar de forma más justa y fundamentada. Es verdad que en el grupo de discusión se evidenció que la puesta en práctica de la *evaluación sumativa* con el PEL no estaba siendo lo clara que se pretendía en el diseño de la investigación, pero en general los alumnos se mostraban partidarios de que se asignara un valor específico al trabajo con el PEL.

2. *La voz de la profesora*. Las 5 entrevistas realizadas junto a la observación de los PEL cumplimentados nos ayudan a hacernos una idea de los desafíos enfrentados por la docente en esta experimentación.

   Su opinión positiva respecto a la *viabilidad* del PEL y a la integración del mismo en su sistema de enseñanza se mantiene constante en todas las entrevistas realizadas antes, durante y después de la experimentación. Afirma que "*las ventajas*

son mucho mayores que el tiempo que se emplea en hacer el PEL". No obstante reconoce su desconocimiento de dicha herramienta antes de empezar a usarla y durante el proceso comenta que algunas de las dificultades de implementación se deben en parte a que "*es el primer año y tampoco estoy habituada a eso*".

En cuanto a la *evaluación formativa*, la profesora manifiesta en algunas entrevistas una cierta decepción porque, en su opinión, solamente los alumnos más motivados obtienen beneficios formativos considerables. Sin embargo, la entrevista realizada un año después de terminar la experimentación (junio 2011) confirma que para ella el PEL es un instrumento válido porque permite a los alumnos plantearse objetivos de aprendizaje y comprobar que dichos objetivos se van cumpliendo. Finalmente, el hecho de que aún hoy (2016) siga usando el PEL muestra que percibe el gran valor formativo de esta herramienta para la enseñanza de la composición escrita.

Ante el uso del PEL como herramienta de *evaluación sumativa* la profesora muestra tanto en la implementación como en las entrevistas, que éste es el aspecto ante el que se siente más insegura. Por un lado expone su convencimiento de que puede realizar una *evaluación sumativa* más fundamentada gracias al Dossier, y por otro se muestra insegura respecto al porcentaje que se le debe asignar al PEL en la evaluación de la materia y respecto a la manera de evaluar esta herramienta.

3. *Comentarios e implicaciones del estudio*.

Respecto a la *viabilidad*, conviene precisar en primer lugar que el PEL necesitó en nuestra investigación bastante tiempo de preparación y contextualización antes de poder llevarlo al aula. En segundo lugar, y aunque invertimos dos sesiones de formación de la profesora, los datos de la investigación nos hacen recomendar una mayor inversión de tiempo y energía en la formación específica y en la familiarización con el PEL de los docentes que vayan a estar involucrados en su uso. Por otro lado, nuestra investigación confirma que es posible hacer un uso combinado de las tres secciones del PEL siguiendo el itinerario propuesto por Little y Perclová (2003: 16):

Pasaporte ↔ Biografía ↔ Dossier

En definitiva, en nuestra investigación el PEL es una herramienta viable con alumnos universitarios pero requiere tiempo y esfuerzo de preparación y seguimiento por parte del docente e implicación y trabajo por parte de los alumnos.

En cuando al valor del PEL como herramienta de *evaluación formativa*, nuestra experiencia confirma la relevancia de este instrumento que ya había sido señalada en otros estudios[9]. Nuestro estudio también confirma el valor de los descriptores que aparecen en la biografía como adecuados para guiar el proceso de

9. Véase por ejemplo: Cassany *et al*. 2004; Figueras 2006; Little 2005 y 2009; Little y Perclová 2003; Schärer 2000, 2004, 2005, 2007 y 2008.

enseñanza-aprendizaje[10]. El PEL se revela, además, como una herramienta que ayuda a los alumnos a tomar conciencia de la importancia de planificar el contenido global del texto, de usar estrategias para resolver problemas al escribir, de prestar atención a la forma del texto final y de revisar sus composiciones para conseguir un texto de calidad[11]. No obstante, para asegurar la eficacia del PEL en su función formativa, conviene resaltar que en un primer uso del PEL es necesario realizar un seguimiento continuado por parte del docente hasta conseguir que los alumnos se familiaricen con la herramienta y la utilicen eventualmente de forma autónoma.

Comentaremos finalmente el valor del PEL como herramienta de *evaluación sumativa*. En este aspecto, la profesora se muestra partidaria pero manifiesta ciertas vacilaciones tanto en las entrevistas como en la implementación. Estas dudas confirman las dificultades y limitaciones subrayadas por otros autores en el uso de portafolios (Kemp y Toperoff 1998) en el sentido de que no siempre resulta fácil combinar las puntuaciones de los diferentes apartados de un portafolio para llegar a una calificación final y de que resulta bastante difícil mantener la fiabilidad de la observación de las carpetas. En este sentido, proponemos una ficha de evaluación del PEL que podría ayudar a superar estos desafíos ya que en ella se explicita el porcentaje y una posible estrategia de evaluación de las tres secciones del PEL.[12]

4. Sugerencias para la implementación del PEL

La investigación que hemos realizado añade, pues, evidencias sobre la utilidad del PEL como instrumento de evaluación y muestra que funciona también en contextos universitarios con alumnos adultos. Fruto de esta experiencia nos atrevemos a compartir algunas breves indicaciones dirigidas a otros docentes o centros que se planteen la utilización de esta herramienta:

a) *Formación de los docentes*: una de las claves del éxito en el uso del PEL radica en que el docente o el equipo de profesores reciba una formación específica sobre los desafíos de usar una herramienta tan abarcadora como el PEL, ya que incluye tres secciones que, si se usan adecuadamente, pueden producir unos resultados muy satisfactorios.

b) *Selección y contextualización del PEL*: conviene seleccionar un PEL validado o bien crear uno y enviarlo al Consejo de Europa para su validación. En el caso de seleccionar uno ya existente nos parece conveniente contextualizarlo en función de las características especiales del alumnado (edad, objetivos, lengua de uso, etc.).

c) *Presentación del PEL a los alumnos*: es recomendable explicar el origen y la expansión europea de esta herramienta así como las razones de su uso en nuestro con-

10. Algunos autores que también subrayan esta función formativa son: Escobar 2006 y Little 2009.
11. Otros autores que subrayan estos aspectos son: Carson 2001; Cassany 2004; Guasch 2001; Hamp-Lyons 2001; Herrera 2005.
12. López 2013: 256 (Anexo III).

texto. Asimismo resulta importante motivar a los estudiantes para que se impliquen en el proyecto y explicarles que se trata de una herramienta que favorece la autorregulación del aprendizaje. Algunas fichas del Pasaporte pueden servir para este fin. Si se va a usar el PEL para la *evaluación sumativa* convendría en las primeras sesiones presentar una ficha similar a la propuesta en la nota 12.

d) *Primeras sesiones*: conviene organizar actividades guiadas con el PEL[13] para facilitar la comprensión de los descriptores de la Biografía, la negociación de los objetivos y a familiarizar a los alumnos con las tareas de autoevaluación y coevaluación entre compañeros. Desde el principio conviene que el docente guíe al alumno en el uso del Pasaporte, de la Biografía y del Dossier, de tal forma que los alumnos puedan percibir la unidad de la herramienta y la interconexión entre las diferentes secciones.

e) *Seguimiento de la implementación del PEL*: de forma regular el profesor verificará que el alumno utiliza el PEL ya sea proponiendo actividades de reflexión o de estrategias de aprendizaje incluidas en la Biografía, o bien asegurándose de que en el Dossier se incluyen borradores de los trabajos y productos finales que responden a los objetivos de aprendizaje planteados.

f) *Evaluación y retroalimentación*: si las condiciones de enseñanza lo permiten, el profesor debería dialogar individualmente con el alumno sobre los progresos que se están produciendo en su aprendizaje de la lengua.

g) *Últimas sesiones de utilización del PEL*: al finalizar el período de enseñanza y aprendizaje se puede reservar algún tiempo para cerrar el ciclo haciendo una última autoevaluación con el Pasaporte, anotando los certificados y acreditaciones conseguidos así como los exámenes realizados.

Terminamos este trabajo con una sensación agridulce: por una parte sentimos la satisfacción de haber cubierto los objetivos de investigación y de haber tenido la oportunidad de experimentar con el uso de una potente herramienta de trabajo; por otra parte nos queda el pesar de no haber podido aprovechar todas sus potencialidades. Un año académico no es suficiente para lograrlo, como atestiguan los resultados de los estudios experimentales realizados hasta el momento; apenas permite iniciarse en su utilización y empezar a ver los primeros resultados. Finalmente, toda investigación abre nuevos interrogantes. Un principio general de didáctica de la lengua afirma que conviene trabajar las diferentes habilidades de forma integrada ya que el desarrollo de cada una potencia el desarrollo de las demás, lo cual produce en los aprendices una sensación de progreso y les permite tomar conciencia de la relación que existe entre las distintas destrezas. La naturaleza de la investigación que hemos realizado requería acotar el tema para poder abordarlo en profundidad, lo cual nos ha obligado a centrar nuestro estudio en la expresión escrita. Nos preguntamos cuáles habrían sido los resultados si el estudio hubiera cubierto todas las destrezas combinadas. En cualquier caso, sea de forma integrada o por separado, sería interesante que en el futuro se hicieran más

13. Algunos ejemplos de actividades guiadas se pueden encontrar en Little y Perclová 2003 y en Escobar 2006.

investigaciones sobre las posibilidades de uso del PEL en las otras destrezas recogidas en el MCER. Asimismo, sería útil que se estudiara cómo usar el PEL en la *evaluación formativa* y *sumativa* con estudiantes de otras edades y en otros contextos. Todo ello redundaría en un conocimiento más profundo de las posibilidades didácticas de esta herramienta y, en último término, contribuiría a ampliar y mejorar los recursos y las técnicas didácticas al servicio de la enseñanza, aprendizaje y evaluación en L2.

Referencias Bibliográficas

BORDÓN, T. (2004): "Panorama histórico del desarrollo de algunas de las cuestiones fundamentales en la evaluación de segundas lenguas", *Carabela, 55*, 5-30. Madrid: SGEL.

CALLEJO, J. (2001): *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel Practicum.

CASSANY, D. (2004): La expresión escrita. En Sánchez, J. y Santos, I. (eds.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, 917-942. Madrid: SGEL.

CASSANY, D. (2005): *Expresión escrita en L2/ELE.* Madrid: Arco Libros.

CASSANY, D. (2006): Más sobre el PEL de secundaria: reflexiones e ideas personales. En Cassany, D. (ed.) *El portfolio europeo de las lenguas y sus aplicaciones en el aula*, 53-76. Ministerio de Educación y Ciencia. Instituto superior de formación del profesorado. Aulas de verano.

CASSANY, D.*et al.* (2004): *Memoria de experimentación del PEL (Portfolio Europeo de las Lenguas) español de secundaria. Informe técnico.* Madrid: Subdirección de Programas Europeas MECD.

DÍAZ, R.; NEAL, C. y AMAYA-WILLIAMS, M. (1993): Orígenes sociales de la autorregulación. En Moll, L. (comp.) *Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación.* Capital Federal: Aique.

DOCHY, F. *et al*. (2002): Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias. Una nueva era de evaluación. En *Boletín de la Red estatal de Docencia Universitaria*, *2*(2), 13-29.

ESCOBAR, C. (2006): Una propuesta PEL de evaluación criterial para la educación secundaria. En Cassany, D. (ed.). *El portfolio europeo de las lenguas y sus aplicaciones en el aula*, 77-107. Ministerio de Educación y Ciencia. Instituto superior de formación del profesorado. Aulas de verano.

FIGUERAS, N. (2006): Del Marco Común Europeo de Referencia al Portfolio Europeo de las Lenguas. En Cassany, D. (ed.), *El portfolio europeo de las lenguas y sus aplicaciones en el aula*, 37-52. Ministerio de Educación y Ciencia. Instituto superior de formación del profesorado. Aulas de verano.

FLICK, U. (2007): *Desing Qualitative Research*. Los Angeles: Sage Publications Ltd.

GARCÍA, F. *et al.* (2004): Marco y Portafolio: Porta Linguarum para los europeos. En *Porta Linguarum, 2,* 69-92.

GARÍN, I. (2007): *El efecto de la instrucción en el desarrollo de las estrategias de cortesía verbal en cartas de opinión a un periódico en el marco de la investigación de una secuencia didáctica (alumnos de último curso de Escuela Oficial de Idiomas)*. Rocafort: Universitat Autònoma de Barcelona. Tesis doctoral.

GONZÁLEZ, M. C. y TORRANO, F. (2004): "El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación". En *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, *2*(1), 1-34.

GUASCH, O. (2001): *L'escriptura en segones llengües*. Barceona: Graó.

HERRERA, J. (2005): La investigación del lenguaje escrito como proceso. Algunas consideraciones de interés para la práctica docente. En *Porta Linguarum*, *3*, 7-19.

KEMP, J. L. y TOPEROFF, D. (1998): *Guidelines for Portfolio Assessment in Teaching English.* English inspectorate, Ministry of Education of the State of Israel.

KOHONEN, V. (2000): *Exploring the educational possibilities of the Dossier: suggestions for developing the pedagogical function of the European Language Portfolio*. Strasbourg: Council of Europe.

LITTLE, D. (2005): "The Common European Framework and the European Language Portfolio: involving learners and their judgements in the assessment process". En *Language Testing, 22,* 321-336. http://ltj.sagepub.com/content/22/3/321.abstract. [consulta: -/07/2016].

LITTLE, D. (2009): *The European Language Portfolio: where pedagogy and assessment meet*. 8th International Seminar on the European Language Portfolio, Graz, 29-September-1 October 2009. Strasbourg: Council of Europe.

LITTLE, D.; GOULIER, F. y HUGHES, G. (2011). *The European Language Portfolio: the story so far (1991-2011)*. Strasbourg: Council of Europe.

LITTLE, D. y PERCLOVÁ, R. (2003). *El portfolio europeo de las lenguas: guía para profesores y formadores de profesores*. Madrid: Consejo de Europa / Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Subdirección General de Programas Europeos.

LÓPEZ, J. A. (2013): *El Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL): herramienta de evaluación de la composición escrita en Español como Lengua Extranjera.* Tesis doctoral. Valencia: Universitat de València.

MANCHÓN, R. M.; ROCA, J. y MURPHY, L. (2000): La influencia de la variable "grado de dominio de la L2" en los procesos de composición en lengua extranjera: hallazgos recientes de la investigación. En Muñoz, C. (ed.) *Segundas lenguas. Adquisición en el aula,* 277-297. Barcelona: Ariel.

SCHÄRER, R. (2005, 2007 y 2008): *European Language Portfolio: Interim Reports.* Strasbourg: Council of Europe. http://www.coe.int/en/web/portfolio [consulta: -/07/2016].

VVAA. (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Anaya.

VVAA. (2006): *Informe Portfolio CC.AA. 2004-2006.* Council of Europe y MEC. http://www.oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/portfolio/portfolios-validados-esp.html. [consulta: -/07/2016].

VVAA. (2007): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español.* Tomo I: A1, A2. Tomo II: B1, B2. Tomo III: C1, C2. Madrid: Instituto Cervantes. Biblioteca Nueva.

VVAA. (2008): *Informe Portfolio Europeo de las Lenguas 2007/2008*. OAPEE. http://www.oapee.es/docroot/oapee/libros/portfolio/index.html. [consulta: -/07/2016].