

Bases para la evaluación del dominio de las formas disciplinares de comunicación y de los usos lingüísticos especializados en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

Joseba Ezeiza Ramos

UPV/EHU. Universidad del País Vasco.

mbaralo@nebrija.es

Ezeiza Ramos, J. (2012). Bases para la evaluación del dominio de las formas disciplinares de comunicación y de los usos lingüísticos especializados en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2012) 12.

RESUMEN

La enseñanza y la evaluación de las formas disciplinares de comunicación y de los usos especializados del lenguaje tiene su espacio natural de desarrollo en el ámbito universidad. De hecho, en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior, las competencias comunicativas y el dominio del discurso especializado han cobrado una relevancia notable en los currículos universitarios.

Como resultado de ello, estos últimos años se han multiplicado las iniciativas encaminadas a potenciar su aprendizaje y, como consecuencia de ello, ha comenzado a cobrar fuerza la demanda de sistemas de certificación de dominio válidos y fiables que permitan reconocer los logros alcanzados en diversas lenguas, al menos, en el ámbito europeo.

Igualmente, el desarrollo de los nuevos planes de estudio, la generalización de metodologías activas de aprendizaje, y la introducción de nuevas modalidades de evaluación en el ámbito universitario ha propiciado un entorno que permite superar, al menos parcialmente, algunas de las dificultades a las que tradicionalmente se ha enfrentado la evaluación de dominio de lengua con fines específicos.

Así pues, en este artículo, se ofrecerá una revisión del estado de la cuestión, y tras un análisis de las bases epistemológicas, documentales y metodológicas de la enseñanza y la evaluación de competencias comunicativas disciplinares y de los usos especializados del lenguaje en el EEES, se esbozará un modelo de procedimiento-marco que pueda posibilitar el reconocimiento de certificaciones de dominio con fines específicos verificadas mediante los diversos sistemas de evaluación previstos en el EEES.

Para el desarrollo de la propuesta del procedimiento-marco se han tenido presentes los principios y metodologías de agencias de calidad europeas (IALTA y ALTE, entre otras), las sugerencias de algunos de los trabajos más reconocidos sobre evaluación de lenguas (Douglas 2000; Davies 2008; Bachman y Palmer 2010; Fulcher y Davison 2012; etc.), y diversas experiencias recientes enmarcadas las universidades españolas (López y Edwards, 2007; Ezeiza 2008 y 2009; Durán et al. 2009; etc.). También se ha prestado especial atención, por su estrecha relación con el tema, a la Guía para el desarrollo de currículos específicos (Martín Peris et al. 2012) publicada recientemente por el Instituto Cervantes.

Palabras clave: EEES, competencias comunicativas, discurso especializado, lengua con fines específicos, evaluación en contextos específicos, certificación de dominio

ABSTRACT

The teaching and assessment of disciplinary forms of communication and specialized uses of language has a natural space for development in the university field. In fact, the new European Space for Higher Education (ESHE) is giving increasingly significant importance to communication specific competencies and specialized discourse in university curricula.

As a result, the efforts to enhance their acquisition have increased in recent years and, consequently, the demand of valid and reliable proficiency certification systems that would recognize achievements in various languages, at least in Europe, have begun to gain strength.

Similarly, the development of new curricula, the generalization of active learning methodologies and the introduction of new forms of assessment at university level have led to an environment that overcomes, in part, some of the difficulties which

traditionally the language proficiency assessment has faced in specific contexts.

So, this article provides an overview of the state of art, and, after an analysis of epistemological, methodological and documental bases of the teaching and assessing at the ESHE of disciplinary communication competencies and specialized uses of language, we will outline a framework procedure for recognizing proficiency certifications for specific purposes, as verified by the different systems of evaluation provided in the ESHE.

The development of this framework procedure has taken account of the principles and methodologies of European quality assurance agencies (IALTA and ALTE among others), the suggestions of the most recent papers on language assessment (Douglas 2000, Davies 2008, Bachman and Palmer 2010; Fulcher and Davison 2012; etc.), and several recent experiences developed at Spanish universities (López and Edwards 2007; Ezeiza 2008 and 2009; Durán et al. 2009; etc.). Due to its direct relation to the subject of this article, it has also paid special attention to the Guidelines for the development of specific curricula (Martín Peris et al. 2012) recently published by the Cervantes Institute.

Keywords: ESHE, language communication competencies, specialized discourse, language for special purposes, language assessment in specific contexts, proficiency certification

0. INTRODUCCIÓN

La enseñanza y aprendizaje de las formas disciplinares de comunicación y de los usos especializados del lenguaje tiene su espacio natural de desarrollo en dos grandes ámbitos: el académico (especialmente en el de la formación profesional y en el de los estudios universitarios) y el laboral (en la formación continua). También se realiza, obviamente, en el ámbito vocacional, pero, la mayor parte de los estudiantes que se plantean participar en un curso con fines específicos o que realizan algún programa de autoaprendizaje fuera de la universidad o del entorno laboral, tendrán probablemente entre sus fines bien ampliar sus horizontes académicos, bien ampliar sus horizontes profesionales.

En cualquier caso, desde un punto de vista sociocognitivo (Swales 1990, Bhatia 2002; Roldán, 2004) los usos especializados del lenguaje responden a la configuración social, a las áreas de interés, a los objetivos, a las actividades y a las formas de comunicación de una comunidad de práctica articulada en torno a un área de conocimiento, una disciplina o una profesión determinadas. Por lo tanto, vienen necesariamente ligados a la actividad académica o profesional. Por otra parte, si bien algunas áreas de la actividad social y profesional gozan de cierto grado de independencia con respecto a las disciplinas académicas, en general, la mayor parte de las actividades humanas caracterizadas por unas formas de comunicación especializadas y unos usos idiosincrásicos del lenguaje tienen una vinculación más o menos directa con algún área disciplinar delimitada dentro de la estructura de los estudios universitarios o de los estudios profesionales. Con todo, se trata de estudios reglados, en los que además de impartir las enseñanzas correspondientes, también se verifican y acreditan formalmente los aprendizajes. Por lo tanto, en este contexto, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación caminan indisolublemente unidos.

Por ello, el entorno universitario ofrece un espacio muy favorable para, aprovechando las estructuras, dinámicas y recursos disponibles, poner en marcha acciones encaminadas a la acreditación, entre otros aspectos, a) del dominio de los conocimientos y usos lingüísticos específicos; b) de las competencias para la comunicación en ámbitos académicos; y c) bajo ciertas condiciones, también de las competencias para la comunicación en ámbitos profesionales. Así pues, en el presente artículo se tratará de realizar un análisis de las bases que pueden servir para el desarrollo y puesta en marcha de sistemas de certificación de competencias comunicativas y conocimientos lingüísticos de carácter disciplinar en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que, trascendiendo la enseñanza de lenguas extranjeras con fines específicos, postularía la posibilidad de desarrollar un procedimiento-marco que, sin generar una carga académica y burocrática adicional importante y respetando la autonomía que la sociedad reconoce a las universidades, a los departamentos, al profesorado y a otras instituciones académicas y extraacadémicas para desarrollar sus propios sistemas de certificación, permita armonizar dichos dispositivos con referencia a unos principios comunes.

En primer lugar se expondrán las especificidades del aprendizaje y la evaluación de las formas disciplinares de comunicación y de los usos especializados de la lengua en el entorno universitario. A continuación, se analizará a) qué lugar se atribuye a los aprendizajes comunicativos y lingüísticos en el EEES; b) qué demandas parecen estar cobrando fuerza en este nuevo contexto; y c) qué oportunidades se presentan para poner en marcha sistemas de acreditación de dominio con

finés específicos que sorteen algunas de las dificultades a las que se enfrenta la evaluación certificativa en este ámbito. Hilando con todo ello, en el tercer apartado se hará una revisión de algunos documentos, instrumentos, protocolos y trabajos que pueden resultar de interés para la enseñanza y la evaluación de lenguas con fines específicos enmarcada en el EEES. Finalmente, siguiendo la propuesta de Bachman y Palmer (2010), se detallará qué elementos constituyentes debería incluir un procedimiento-marco que pudiera dar soporte a un modelo para la acreditación del dominio de las formas disciplinares de comunicación y de los usos especializados del lenguaje abierto y flexible, y que pueda dar cabida (y la mismo tiempo garantice su validez) a fórmulas de verificación y acreditación de muy diversa naturaleza.

En definitiva, se pretende realizar una reflexión suficientemente documentada y también apoyada en la experiencia acumulada por un buen número de profesionales que, convencidos del carácter crítico de estos saberes tanto para el éxito académico como para el posterior desempeño profesional, están trabajando para abrir en las estructuras académicas universitarias vías para encauzar la enseñanza y la evaluación de la comunicación y el lenguaje. Comoquiera que los frentes abiertos son muy diversos y que, en función del caso, se centran en lenguas propias, lenguas segundas, lenguas extranjeras, etc. En este trabajo se ha tratado de recoger selectivamente aquellas ideas que, presumiblemente, podrían generalizarse independientemente de la situación social de la lengua en cuestión con respecto al alumnado.

1. APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN DE LAS FORMAS DISCIPLINARES DE COMUNICACIÓN Y DE LOS USOS ESPECIALIZADOS DEL LENGUAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Como es sabido, el contexto social más habitualmente utilizado como primera vía de acceso a las formas disciplinares de comunicación y los usos especializados del lenguaje es el de los estudios superiores, bien universitarios bien profesionales. De hecho, la universidad y las escuelas profesionales tienen como finalidad principal cualificar para el ejercicio de actividades académicas o profesionales especializadas adscritas -por razones históricas, sociales o administrativas y de forma más o menos natural o más o menos convencional- a determinadas áreas de conocimiento o a áreas disciplinares concretas. Dichas áreas (y en su caso también algunas subáreas) delimitarían diversos espacios de actividad social que encuadrarían lo que denominaríamos "especialidades" y "profesiones", que, por lo tanto, se caracterizarán por unas formas especializadas de comunicación y unos usos distintivos y particulares del lenguaje.

De este modo, las formas particulares de comunicación y los usos lingüísticos específicos de cada área de conocimiento, disciplina, o actividad, quedarían enmarcados en un espacio social estructurado (el de la enseñanza superior) que, independientemente de las bases epistemológicas, fundamentos metodológicos y prácticas sociales de cada una de ellas, ofrecería un entorno compartido común para la transmisión y adquisición de los rudimentos comunicativos y los usos del lenguaje propios de los expertos del área, disciplina o actividad en cuestión. En dicho entorno, el acceso a la experticia se vería facilitado por tres factores (Bhatia 2002): a) el conocimiento de la cultura disciplinar; b) la familiaridad con los géneros discursivos propios del área; y, c) la capacidad para afrontar los retos comunicativos de la práctica profesional.

El primero de ellos alude al concepto de "comunidad discursiva" (Swales 1990) o, en sentido más amplio al de "comunidad de práctica" (Wenger 1998). Así pues, las comunidades de práctica serían grupos sociales constituidos con el fin de desarrollar un conocimiento especializado y unas actividades específicas, y tendría una proyección social reconocida, mecanismos de intercomunicación entre sus miembros, unas convenciones y usos lingüísticos específicos y una estructura social interna en la que participan miembros con diferentes niveles de experticia (Swales 1990: 24-17).

Las comunidades de práctica generarían y compartirían un discurso distintivo y, por ello, compartirían "un grupo determinado de géneros discursivos y, en consecuencia, habrían accedido al conocimiento que éstos aportan y a las prácticas comunicativas y sociales que establecen" (Cassany 2006, p. 25). Desde este punto de vista, durante el periodo de formación universitaria o profesional se produciría en los estudiantes un proceso de adquisición de la cultura disciplinar que tendría como resultado una "reestructuración de identidad" (Ricento 2005, p. 904; Cassany 2006, pp. 30-31) que le permitiría ir despojándose de su rol de "participante periférico" (Martín Peris et al. 2012, p. 16) para ir integrándose progresivamente en la comunidad disciplinar o profesional de la que pretenden participar como miembros activos.

Para ello, y atendiendo ahora al segundo de los factores determinantes de la experticia, el periodo formativo debería garantizar el acceso a los géneros discursivos propios de la disciplina o de la actividad profesional correspondiente. Los géneros son las "estructuras discursivas, el recurso retórico o la acción comunicativa que utilizan los profesionales para solventar buena parte de las tareas o de las actividades que deben resolver en su disciplina y en su ámbito laboral" (Cassany

2006, p. 24), y tienen tres funciones básicas en la comunicación especializada: a) una función cognitiva, ya que contribuyen a construir y formalizar el conocimiento de una disciplina; b) una función interpersonal, ya que vehiculan la identidad (imagen o "face") del autor como miembro de una determinada comunidad de práctica; y c) una función sociopolítica, ya que contribuyen a establecer el estatus de una persona en su comunidad (Gunnarson 1997-a y b, referenciada en Cassany 2006, pp. 26-27).

Para dar respuesta adecuada a esta multiplicidad de fines, los géneros se configuran de manera "compleja" a través de una "red de estructuras multidimensionales que interrelacionan simultánea e interactivamente lo cognitivo, lo gramatical y lo social" (Cabré y Gómez de Enterría 2006 p. 45) y se materializan en fórmulas lingüísticas que optimizan a nivel situacional, funcional, semántico y formal la respuesta a los factores que rodean a la comunicación especializada en sus diversas dimensiones (Cabré y Gómez de Enterría 2006, p. 56). Por lo tanto, la familiaridad con los géneros discursivos, y el dominio de los usos lingüísticos más característicos de dichos géneros serían completamente necesarios para acceder, participar e integrarse en la comunidad de práctica. En este sentido, "aprender a ser un buen profesional requiere aprender a ser un buen lector, escritor [e interlocutor] en los géneros discursivos de la disciplina correspondiente" (Cassany 2006, p. 47).

De hecho, cada disciplina "posee su propio repertorio de géneros que raramente se usa en otras disciplinas" (Bhatia 2005, p. 18, traducido al español y referenciado en Cassany 2006: 17) organizados en forma de "clases de textos" (Ciapuscio 2003 y 2005), "colonias de géneros" (Bhatia 2002, p. 282; Luzón 2005) o "familias de géneros" (Ciapuscio 2007); esto es, los diversos géneros discursivos propios de cada disciplina (dependientes, cada uno de ellos, de contextos socioretóricos muy concretos) compartirían una serie de valores independientes del contexto social y situacional y estructurarían el discurso especializado mediante agrupaciones de géneros "que presentan una coocurrencia sistemática de rasgos lingüísticos particulares en torno a temáticas específicas no cotidianas en los cuales se exige experiencia previa disciplinar de sus participantes (formación especializada dentro de un dominio conceptual particular); que circulan en contextos situacionales particulares; y que, en definitiva, presentan una serie de rasgos que se articulan en singulares sistemas semióticos complejos y no de manera aislada y simple" (Parodi 2007, p. 148).

En conjunto, estas colonias de géneros constituirían el sistema del "discurso especializado" del área, disciplina o profesión en cuestión, configurado no solo por los propios géneros, sino también por "unos procedimientos particulares para construir, interpretar y usar dichos géneros" (Bhatia 2005, p. 18, traducido al español y referenciado en Cassany 2006, p. 17), esto es, configurado por unas formas y modos de comunicación idiosincrásicos que se "usan para fijar las características de la pertenencia a una disciplina, para determinar y validar los datos que puedan construir sus razonamientos apropiados y para hacer aportaciones sustanciales al campo correspondiente" (Bhatia 2005, p. 18, traducido al español y referenciado en Cassany 2006, p. 17).

Todos estos factores contribuirían "a establecer las formas típicas de pensar y comportarse dentro del marco de una disciplina o subdisciplina específica" (Bhatia 2005, p. 18, traducido al español y referenciado en Cassany 2006, p. 17); esto es, determinarían las formas de comunicación y los usos lingüísticos propios de la actividad disciplinar o profesional correspondiente. Por ello, es fundamental que los estudiantes puedan participar de algún modo en dichas actividades, ya que, atendiendo al esquema de Bhatia (2002) al que nos estamos refiriendo, de ello dependería en gran medida el grado de dominio del discurso especializado que puedan alcanzar durante su formación disciplinar.

El itinerario formativo por el que se transita habitualmente en contextos universitarios y de formación profesional podría representarse como "un "continuum" secuencial en el que se van concatenando diversos discursos "desde el discurso escolar general, hasta el académico universitario y el profesional en el medio laboral" (Parodi 2007, p. 143), de manera que - utilizando la terminología de Parodi (2007)- el discurso especializado englobaría el "discurso escolar general" y el "discurso técnico-profesional escolar secundario" (de los cuales los estudiantes son partícipes antes de incorporarse a los estudios superiores), y también, obviamente, el "discurso académico superior" y el "discurso disciplinar o técnico" (a los cuales los estudiantes accederían de forma progresiva durante su estancia en la universidad o en la escuela profesional superior) y, finalmente, el "discurso profesional" (al que podrían acceder bien de forma indirecta a través de algunas actividades académicas o bien de forma directa a través de prácticas en el entorno laboral). Según el esquema propuesto por Parodi (2007, p. 143), el discurso disciplinar en "parte se nutriría del discurso académico y, a su vez, se vincularía e interactuaría también con el discurso profesional"; siempre en grados variables dependiendo del área disciplinar, del diseño del plan de estudios y de la metodología pedagógica aplicada, entre otros posibles factores.

Por otra parte, el proceso de aprendizaje de nuevas formas de comunicación y de nuevos usos del lenguaje y, en definitiva, el proceso de adaptación a nuevos entornos discursivos serían fundamentalmente de naturaleza sociocognitiva (Bhatia, 2002). De hecho, partiendo de la base de que, según Swales (1990), "a) un género abarca una clase de actos comunicativos ("events") que comparten un mismo grupo de propósitos; b) los expertos de una comunidad discursiva

reconocen los propósitos que constituyen la base ("rationale") del género; y c) esta base conforma la estructura esquemática del discurso e influye y restringe la elección del contenido y del estilo" (Swales 1998, p. 58, traducido y referenciado en Cassany 2006, p. 22), el acceso a los géneros requeriría necesariamente entrar en contacto (procesar, manipular, reconstruir, transmitir, generar...) de forma significativa los géneros más relevantes de la comunidad de práctica correspondiente. Por otra parte, dado que "los ejemplares de un mismo género exhiben grados variados de similitud en la estructura, el estilo, el contenido y la audiencia" (Swales 1990, p. 58, traducido y referenciado en Cassany 2006, p. 22), serían de especial utilidad para los estudiantes "los ejemplares que poseen las opciones más probables y que, por ello, son vistos como prototípicos por la comunidad discursiva" (Swales 1990, p. 58, traducido y referenciado en Cassany 2006, p. 22).

No obstante, desde el punto de vista sociocognitivo, su valor no radicaría principalmente en su potencial como "modelo para la reproducción de formas convencionales de comunicación en contextos sociales recurrentes" (Bhatia 2002, p. 4) sino, más bien, servirían como "recurso analítico para entender y manipular realizaciones complejas intergenéricas y multiculturales del discurso profesional, que permitirá a los estudiantes utilizar conocimiento genérico para responder a contextos sociales nuevos y también crear nuevas formas de discurso para alcanzar tanto el éxito pragmático como otras agendas humanas poderosas" (Bhatia 2002, p. 4).

En este sentido, para que la toma de contacto con el discurso especializado resulte productiva, esto es, para que vehicule adecuadamente la adquisición de la cultura disciplinar y para que proyecte en un grado suficiente la actividad comunicativa propia del área en cuestión, dicha toma de contacto debería producirse en situaciones significativas y representativas de las prácticas disciplinares correspondientes, y en interacción tanto con otros miembros de la comunidad de práctica en formación como con expertos de dicha comunidad.

En definitiva, debidamente enmarcados en la actividad académica universitaria, los géneros discursivos actuarían de plataforma de acceso no solo a los conocimientos factuales, las ideas y las opiniones de los expertos, sino también a las formas y modos de comunicación disciplinares, siempre y cuando las actividades de enseñanza-aprendizaje en las que se circunscriban dichos géneros los enmarquen en un contexto relevante y significativo, estimulen la toma de conciencia de los estudiantes sobre las características prototípicas de cada colonia de géneros y sobre los rasgos idiosincrásicos de cada género en particular, y siempre que los ejemplares que se manejen vehiculen un lenguaje suficientemente representativo de los diversos usos expertos.

En cualquier caso, conviene tener en cuenta la trascendencia y complejidad de estos procesos. Por una parte, la adquisición de las formas disciplinares de comunicación y de los usos especializados del lenguaje constituye la base fundamental para el acceso al propio conocimiento especializado y, por lo tanto, a la cualificación académica y profesional. Pero, de igual modo, la adquisición de las formas de comunicación y del lenguaje especializado exige necesariamente disponer de conocimientos disciplinares. Esto es, el conocimiento disciplinar y el dominio comunicativo-lingüístico son interdependientes y se vinculan e interrelacionan de forma compleja, ya que los resultados del proceso de aprendizaje podrían variar sustancialmente en ambas dimensiones en función, entre otros factores, del enfoque pedagógico del proceso formativo, del tratamiento que reciban ambos aspectos y, en particular, en función de los recursos y métodos de instrucción que se dispongan para facilitar a los estudiantes algunas vías de acceso a la cultura disciplinar de la comunidad discursiva, un contacto significativo con los géneros más representativos de su actividad disciplinar, y oportunidades suficientes y adecuadamente contextualizadas para enfrentarse a situaciones comunicativas (tareas genuinamente disciplinares) en las que tratar de aproximar sus formas y modos de comunicación y su uso del lenguaje al de los expertos de la comunidad de práctica.

Tradicionalmente, en la universidad y las escuelas profesionales se ha confiado en que estos procesos se producirían de forma espontánea, prácticamente sin intervención instruccional específica. En el caso de lenguas extranjeras -y ocasionalmente en lenguas propias- se ha tratado de facilitar la adquisición de las formas disciplinares de comunicación y de los usos especializados del lenguaje a través de cursos, seminarios o talleres sobre formas de comunicación disciplinar, generalmente del ámbito académico y a menudo centrados fundamentalmente en los exponentes lingüísticos distintivos del discurso especializado correspondiente y en los rasgos prototípicos de ciertos géneros discursivos recurrentes.

Por otra parte, las pruebas de certificación del dominio de las formas disciplinares de comunicación y de los usos lingüísticos especializados se ha limitado en general a las lenguas segundas (sería el caso, por ejemplo, del euskera en el País Vasco) o a las lenguas extranjeras (sería el caso de la evaluación del inglés, español, francés... con fines específicos) y, al menos en el caso del E/LE, la certificación correspondiente ha corrido a cargo de entidades extrauniversitarias (cámaras de comercio, servicios públicos de acreditación, etc.), aun cuando algunas universidades han colaborado en la puesta en marcha de ciertos sistemas de certificación (incluso han liderado algunos de ellos) y aun cuando casi todas las universidades españolas cuentan con algún centro o servicio de lenguas que, en muchos casos, administra también pruebas oficiales de

acreditación de dominio lingüístico general.

En el caso del inglés cabe destacar el trabajo de diversas instituciones desde la década de 1950 en la investigación, desarrollo e implantación de sistemas de certificación con fines específicos (TRAB, ELTS, IELTS, ELBA, TEEP, BEPT, CEELT...) de cuya evolución da muy buena cuenta Alan Davies en el monográfico nº 23 de la revista *Studies in Language Testing* (Davies 2008).

En el caso del español con fines específicos, según Gómez de Enterría (2009, p. 63), las áreas temáticas que hoy en día demanda principalmente el mercado de enseñanza de ELE serían las siguientes: el español de los negocios, el español del turismo, el español jurídico, el español de la diplomacia, el español de las ciencias de la salud y el español del medio ambiente. Éstas constituirían lo que la experta denomina "demanda estándar" (Gómez de Enterría 2009, p. 67) y se vehicularía a través de los certificados y diplomas de diversas instituciones. Gómez de Enterría (2009, pp. 85-86) referencia únicamente los certificados que la Cámara de Comercio de Madrid administra para las áreas temáticas de la economía, el comercio y las finanzas, el derecho, el turismo, y el área de la salud[2]. Pero, como es sabido, la Fundación para la Investigación y Desarrollo de la Cultura Española (FIDECU) certifica también, en colaboración con la Universidad Pontificia de Salamanca, el Diploma Internacional de Español (DIE) para las especialidades de negocios, turismo y salud[3] y la Cámara de Comercio de España en Francia cuenta con el sistema de certificación ELYTE (Evaluación Lingüística y de Técnicas Empresariales en Español de Empresa), para el ámbito del español empresarial[4]. Por otra parte, algunas instituciones como el Instituto Cervantes han comenzado también a ofrecer, bajo demanda, servicios de certificación de español con fines específicos[5], por ejemplo, para la Oficina Europea de Selección de Personal (EPSO)[6].

Sin embargo, tal y como hace notar Gómez de Enterría (2009, p. 67), en ámbitos universitarios, y en especial en el contexto de programas ERASMUS, SÓCRATES y en programas de postgrado, se detectaría también una "demanda con objetivos más precisos" en ámbitos como el del español para las Ciencias Experimentales, el español de la Tecnología y el español de las Ciencias Sociales. En estos casos, la docencia se enmarcaría en los planes de estudios universitarios y correría habitualmente a cargo de los departamentos de lenguas de las universidades. Por lo tanto, la evaluación del dominio (y por lo tanto su virtual acreditación) "estaría condicionada a los programas universitarios correspondientes" (Gómez de Enterría 2009, p. 67), y, al menos hasta la fecha, no habría sido tan fácilmente reconocible y generalizable como la de los sistemas de acreditación antes mencionados.

En cualquier caso, tal y como veremos a continuación, la adaptación de la universidad al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ofrece un contexto de oportunidad no solo para desplegar un nuevo modelo de enseñanza/aprendizaje de formas de comunicación disciplinares y usos del lenguaje especializados con proyección plurilingüe y más integrado en el proceso de desarrollo académico y profesional que el de los cursos de lengua con fines específicos tradicionales; además, ofrece unas condiciones adecuadas para poner en marcha un modelo de certificación del dominio de los usos lingüísticos especializados de los estudiantes más flexible, económico y productivo que los exámenes certificativos al uso.

2. NUEVAS OPORTUNIDADES PARA LA EVALUACIÓN CERTIFICATIVA DE LAS FORMAS DISCIPLINARES DE COMUNICACIÓN Y DE LOS USOS LINGÜÍSTICOS ESPECIALIZADOS EN EL EEES

Con la implantación de los nuevos planes de estudio universitarios y del sistema de reconocimiento europeo de los títulos superiores se han producido una serie de modificaciones importantes tanto en el diseño de los propios planes de estudio como en la metodología de enseñanza y en las formas de evaluación. Al mismo tiempo, parece que está cobrando progresivamente mayor importancia la acreditación fehaciente de los resultados de aprendizaje y de su impacto en el logro de los fines generales establecidos.

Ello conlleva el desarrollo e implantación de sistemas de garantía de calidad, y de sistemas verificación de la eficiencia de los diversos recursos (institucionales, humanos y materiales) dispuestos para la consecución de dichos fines. En este contexto, se han desarrollado diversos instrumentos para vehicular el reconocimiento de experiencias y aprendizajes lingüísticos como el *Suplemento europeo al título*[7], el *Pasaporte Europass de las Lenguas*[8], el *Portfolio europeo de las lenguas*[9] y los diplomas de acreditación lingüística homologados, por ejemplo, por ALTE[10] o EALTA[11]

Con respecto a los aprendizajes lingüísticos es reseñable la importancia que se atribuye en los nuevos documentos curriculares universitarios al desarrollo de las competencias para la comunicación en lenguas propias y en lenguas

extranjeras como elemento clave para el acceso al mundo profesional en general (Egloff, 2000), y como estrategia para estimular y facilitar la movilidad de la ciudadanía en particular (López y Edwards, 2007). De hecho, las políticas educativas vigentes apuntan claramente hacia un espacio (pan) europeo de estudios superiores plurilingüe (Campus Europae 2005; Fortanet-Gómez y Räisänen 2008; Carrió-Pastor 2009; Astvatsatryan 2011; y Alcón y Michavila 2012). Este espacio de educación quedaría encuadrado en un marco de cualificaciones orientado al aprendizaje a lo largo de toda la vida en el que las competencias comunicativas, los conocimientos lingüísticos y todos los aprendizajes relacionados de forma general con las habilidades sociales, interculturales e interpersonales cobran un protagonismo central (Ezeiza et al, 2007; López y Edwards, 2007; Ezeiza, 2008, 2009, 2010, 2011 y 2012; Ezeiza y Zabala, 2009). Esta orientación queda claramente reflejada entre otros en los siguientes documentos del Consejo de Europa: el *Libro Blanco sobre la Educación y la Formación* [12], el *Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente* [13], y el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* [14].

En concordancia con el progresivo protagonismo de todo lo relativo a la comunicación y los aprendizajes lingüísticos, las instituciones educativas ponen a disposición de los estudiantes diversos tipos de recursos con el fin de facilitar el desarrollo de las competencias comunicativas en lenguas propias y extranjeras (asignaturas de comunicación y lenguaje académico y profesional, centros universitarios de lenguas, recursos virtuales de consulta y autoaprendizaje, etc.) y cada vez son más habituales las acciones integradas en el currículo orientadas a facilitar de forma transversal la adquisición de competencias comunicativas específicas del ámbito disciplinar correspondiente (acreditación de aprendizajes disciplinares mediante trabajos escritos y orales; estímulo y evaluación de la calidad lingüística de la comunicación académica; realización de prácticas profesionales; participación en actividades de divulgación y comunicación social de temas disciplinares; integración y uso de lenguas extranjeras en el currículo; etc.).

Así pues, siguiendo las directrices de la *Ordenación de Enseñanzas Universitarias Oficiales* (RD 1393/2007) [15], el *Marco Español de Cualificaciones Profesionales para la Educación Superior* (RD 1027/2011) [16] y los *Libros Blancos para las Nuevas Titulaciones de Grado* publicados por la ANECA [17] muchos planes de estudio han comenzado a delinear itinerarios formativos en los que las competencias comunicativas de carácter disciplinar (académicas y/o profesionales en función de la naturaleza de las actividades de aprendizaje de las que se trate), constituyen una evidencia importante para la verificación de los aprendizajes.

Por otra parte, los programas de movilidad del alumnado consiguen que un buen número de estudiantes cursen parte de sus estudios en universidades extranjeras y, del mismo modo, facilitan que alumnos extranjeros acudan a universidades españolas. Uno de los fines de este tipo de programas es que los estudiantes refuercen y amplíen sus conocimientos lingüísticos generales. Pero, a medida que entre el alumnado el nivel de dominio general de las lenguas es progresivamente mayor, tanto las instituciones educativas como los propios estudiantes han comenzado a observar en estos programas una oportunidad, no solo para el aprendizaje de lenguas extranjeras, sino más bien para la adquisición de formas especializadas de comunicación y de rudimentos básicos del lenguaje de la especialidad correspondiente en la(s) lengua(s) de uso en la universidad elegida. Obviamente, bien para establecer criterios de selección de destinos, bien para la evaluar los resultados del programa de movilidad en términos de desarrollo de competencias comunicativas y lingüísticas, hacen falta instrumentos de medición adecuados, no solo del nivel de dominio idiomático general, sino también -al menos en ciertos casos- del dominio de los usos especializados del lenguaje.

Así pues, podría decirse que el contexto universitario actual parece que comienza a demandar algún sistema de acreditación de las competencias de los estudiantes para la comunicación disciplinar (académica y/o profesional) en lenguas propias y extranjeras. En parte, dicha acreditación serviría como sistema de verificación de la calidad de los resultados de aprendizaje. También podría servir -especialmente en el caso de lenguas propias- para acreditar el nivel de dominio de las competencias comunicativas disciplinares y el grado de conocimiento de los usos del lenguaje propios del área de conocimiento correspondiente. En el caso de lenguas extranjeras el dispositivo de certificación serviría para acreditar el nivel de dominio de lengua con fines específicos.

Por otra parte, la puesta en marcha de un sistema de acreditación podría ser utilidad estratégica para la propia red de centros universitarios de lenguas, ya que en un sistema de enseñanza de lengua más orientado al mundo académico y profesional que a la enseñanza generalista podrían encontrar un valor añadido que evidencie su especificidad frente a la oferta de otros servicios lingüísticos públicos y privados. Además, les permitiría resituarse dentro de la estructura universitaria como un servicio medular que ofrecería a docentes y estudiantes criterios y recursos para el desarrollo y la acreditación de sus competencias comunicativas y conocimientos lingüísticos en el marco de las propias titulaciones universitarias.

En definitiva, la transición hacia el EEES parece haber generado ciertas condiciones (introducción de objetivos relacionados con la comunicación y el lenguaje en prácticamente todos los planes de estudio; promoción de la movilidad y del

plurilingüismo; interés por la verificación de la calidad de la enseñanza y, particularmente, de los resultados de aprendizaje; etc.) que justifican e incluso demandan la puesta en marcha de sistemas de verificación y acreditación fehaciente del grado de dominio de los estudiantes de las formas disciplinares de comunicación y de los usos especializados del lenguaje, tanto en lenguas propias como en lenguas extranjeras. Al mismo tiempo, esta demanda ha venido acompañada por una serie de innovaciones en el ámbito de la metodología de enseñanza y de la evaluación de los aprendizajes (así como de una cierta flexibilización de las estructuras docentes) que puede favorecer la introducción de sistemas transversales de verificación y certificación de diversa naturaleza.

En el nuevo contexto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) la certificación podría realizarse a través de diferentes vías complementarias o alternativas (exámenes de acreditación de dominio, elaboración de portafolios, realización y superación de ciertas asignaturas o módulos formativos, participación en determinadas actividades, etc.) que, en conjunto, podrían contribuir la configuración de un sistema de una acreditación que ofrezca mayor grado de anclaje contextual y de autenticidad; una mayor cobertura de áreas disciplinares y lenguas; una mayor especificidad y la posibilidad de ajuste entre perfiles y necesidades; y, básicamente, bastante más flexibilidad que los sistemas de acreditación tradicionales al uso.

3. BASES PARA UN SISTEMA FLEXIBLE DE CERTIFICACIÓN DEL DOMINIO DE LAS FORMAS DISCIPLINARES DE COMUNICACIÓN Y DE LOS USOS LINGÜÍSTICOS ESPECIALIZADOS EN EL EEES

De acuerdo con lo apuntado en el apartado anterior, la reestructuración administrativa, académica y sociolingüística propiciada por la integración de las universidades en el EEES ha abierto las puertas a la implantación de nuevas formas de acreditación lingüística, al menos, para los estudiantes en formación, tanto durante su proceso formativo como al término del mismo. Una vez que las fuentes legislativas que dan soporte a los nuevos estudios universitarios en el EEES, como son el *Libro Blanco sobre la Educación y la Formación*^[18], el *Marco Europeo de Cualificaciones para el Aprendizaje Permanente*^[19], el *Marco Español de Cualificaciones Profesionales para la Educación Superior* (RD 1027/2011)^[20] el *Decreto de Ordenación de Enseñanzas Universitarias Oficiales* (RD 1393/2007)^[21], los *Libros Blancos para las Nuevas Titulaciones de Grado*^[22] y los propios *Planes de Estudio* de los nuevos grado y postgrado de las diversas universidades establecen que la adquisición de competencias relativas a las formas de comunicación disciplinar y los usos especializados del lenguaje tanto en lenguas propias, como (en distinto grado, en función de la universidad o los estudios de los que se trate) también en lenguas extranjeras debería constituir uno de los objetivos esenciales de las enseñanzas superiores, se plantea el triple reto de a) planificar la integración de estas competencias en los planes de estudio; b) introducir las fórmulas y recursos didácticos adecuados para encauzarlas; y c) acreditar los logros alcanzados por los estudiantes.

Sobre el primero de los aspectos (el de la planificación) en diversos trabajos previos se ha documentado con bastante precisión qué relevancia se atribuye en el EEES a las competencias comunicativas de carácter disciplinar y los conocimientos lingüísticos especializados, y qué fórmulas han propuesto y aplicado algunas universidades para su introducción en los nuevos planes de estudio (consultar al respecto, entre otros, Millán y Argüelles 2005; Almahano et al. 2006, Kindelán y Vivanco 2006; Pérez-Llantada 2006; Roldán y Úbeda 2006; Ezeiza et al. 2007; Fanniza-Scheiper y Linares 2007; Gangaram et al. 2007; López y Edwards 2007; Ezeiza 2008-a, 2009-a, -b, -c, -d, -e, y 2012; Fernández 2008; Fortanet-Gómez y Räisänen 2008; García y Troyano 2008; Lobanova y Shunin 2008; Pérez-Paredes 2008; Ezeiza y Zabala 2009; Carrió-Pastor 2009; Cruz 2009; García 2009; González 2009; Moro et al. 2009; Ramírez 2009; Martínez et al. 2009; García 2010; Astvatsatryan 2011; Basta 2011; Fernández-Santiago 2011; García 2011; Jordano de la Torre 2011-a y -b; Zabala et al. 2011; Martínez 2012; Siikaluoma 2012; etc.). En otros trabajos se han dado cuenta también de algunos instrumentos y metodologías desarrollados en el contexto de adaptación al EEES para el análisis, la investigación y la difusión con fines docentes de los usos específicos del lenguaje de profesores y estudiantes universitarios (consultar al respecto, entre otros, Ezeiza 2009-f, 2010, 2011 y San Martín et al. 2012).

También se ha difundido los resultados de diversas experiencias de uso de portafolios y rúbricas como instrumentos no solo para la evaluación formativa sino también para la verificación y acreditación de dominio lingüísticos específico en áreas diversas como son las Ciencias del Deporte, las Ciencias de la Educación, las Ciencias de la Comunicación, el Turismo, etc. (Almahano et al. 2007, Ezeiza 2008-b, Ezeiza 2008-c, Ezeiza 2009-g y Martínez-Lirola y Rubio 2009). En el ámbito de la Ciencia y la Tecnología cabría destacar el trabajo llevado a cabo en la Universidad Politécnica de Madrid para validación con el MCER de un banco de descriptores y de un portafolio desarrollados para la evaluación del dominio del inglés académico y

profesional (consultar al respecto Roldán y Úbeda 2006; Durán y Cuadrado 2007; Pierce y Durán 2008, 2011 y 2012; Durán et al. 2009; García Laborda 2009; y Durán y Pierce 2010). También son de reseñar por su detallada precisión, las rúbricas desarrolladas por la Universidad de Deusto para la evaluación de, entre otras, las competencias de expresión oral y escrita en lengua(s) propia(s), la competencia de comunicación en lengua extranjera, la competencia de comunicación interpersonal y la competencia de negociación (Villa y Poblete 2010) y algunas de las sugerencias para su desarrollo y aplicación reunidas en el trabajo compilatorio de Buján et al. (2011) al respecto.

Sin menoscabo de otros proyectos que pueden documentarse en las abundantes publicaciones existentes sobre propuestas de innovación en el EEES, las aquí reseñadas sirven para evidenciar la cada vez mayor inquietud que existe en el ámbito universitario acerca del tema sobre el que trata este trabajo. No obstante, esta diversidad de contextos, experiencias y propuestas parece invitar a pensar no tanto en un sistema de acreditación extremadamente reglado y homogéneo para todas las universidades, disciplinas, lenguas, etc., sino, más bien, en un modelo flexible que facilite el reconocimiento de aprendizajes verificados mediante diferentes formas de acreditación.

En cualquier caso, dicho modelo debería compartir -siempre con un margen de decisión y de actuación suficiente- una serie de postulados, procedimientos y criterios que hagan posible que los responsables de verificar y acreditar los aprendizajes puedan realizar su tarea sobre una base compartida y puedan, también, comunicar los resultados de sus evaluaciones con un lenguaje que común para los diversos agentes implicados. Afortunadamente, tal y como evidencian los trabajos a los que se ha hecho referencia en la introducción del presente epígrafe, contamos con una serie de fuentes documentales, instrumentos de evaluación y metodologías de validación que nos ofrecen un soporte para poder atender muchas de las necesidades, inquietudes y exigencias más relevantes.

La base documental la ofrecerían, fundamentalmente, los antes citados *Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente*^[23], los *Libros Blancos para las Nuevas Titulaciones de Grado*^[24] y las *Guías de Titulación* elaboradas por las diversas universidades. En estos documentos se enumeran, entre otros datos que también pueden ser de interés, a) las tareas académicas y profesionales que se establecen como objetivo para cada una de las áreas, titulaciones y perfiles profesionales; b) las capacidades comunicativas que deberían desarrollarse para hacer frente a dichas tareas; y c) los usos de la lengua que deberán dominarse para su adecuada realización. Este listado de competencias, capacidades y conocimientos resulta fácilmente sistematizable, ya que, en general, su formulación responde a las pautas normalizadas de los documentos del EEES. Además, permite una lectura transversal que facilita la identificación de los elementos comunes y distintivos de las diversas áreas, titulaciones, especialidades, perfiles profesionales, etc. (Ezeiza 2008-a, 2009-a y 2009-b).

Por ejemplo, los perfiles comunicativos previstos para las titulaciones de Derecho y Criminología presentan ciertos rasgos compartidos; sin embargo, algunos objetivos previstos en Derecho pueden ser más afines a Relaciones Laborales o Dirección de Empresas que a Criminología. Igualmente, algunos objetivos previstos para esta última titulación se aproximarán más a los de Psicología, Ciencias del Comportamiento o incluso Medicina que a los de Derecho. Por otra parte, los descriptores recogidos en estos documentos ofrecen la ventaja añadida de su congruencia formal con los del *Marco común europeo de referencia*, lo cual facilita su identificación, clasificación y, cuando fuera necesario, su calibración y adscripción a dicho marco.

Por lo tanto, adecuadamente gestionado, el banco de tareas, capacidades y conocimiento que puede elaborarse a partir de los documentos reseñados (y de otros documentos complementarios o derivados de ellos) puede resultar muy eficaz para ajustar en grado y especificidad los instrumentos de acreditación que se desee estandarizar u homologar. De hecho, puede servir, entre otros usos, para elaborar pruebas de examen tanto criteriosales como normativas adecuadamente ajustadas, no quizás tanto a las exigencias del desempeño profesional como tal, pero sí, al menos, a los objetivos previstos en las titulaciones oficiales que cualifican para su desempeño.

De igual modo, los instrumentos previstos en el EEES para certificar y comunicar los resultados de los aprendizajes (el *Pasaporte Europass*^[25], el *Portafolio europeo de las lenguas*^[26] y el *Suplemento europeo al título*^[27]) también pueden resultar de gran utilidad para dar respuesta a diversos modelos de acreditación de competencias de comunicación disciplinar. Así pues, el *Pasaporte Europass de las Lenguas* permite registrar las experiencias y logros de los estudiantes sin la exigencia de grandes desarrollos normativos previos, facilitando así su reconocimiento en todo el ámbito europeo, sin excesivo trabajo académico o burocrático añadido. Se adjuntaría al *Currículum Vitae Europass* y al *Documento de Movilidad Europass*, y formaría parte del segundo de los instrumentos disponibles para la certificación lingüística, esto es, del *Portafolio europeo de las lenguas*.

El *Portafolio europeo de las lenguas* puede ser oportuno cuando se desee dejar constancia no sólo de los resultados de los aprendizajes, sino también del proceso para alcanzarlos y de las evidencias que avalan su logro. También, podría resultar de gran utilidad para articular los aprendizajes que vayan realizándose tanto de forma transversal (en diversas asignaturas)

como de forma longitudinal (curso tras curso) durante el periodo de estancia en la universidad, bien dentro del plan de estudios, bien en otros ámbitos (por ejemplo, en el centro universitario de lenguas, en programas de movilidad, etc.). Sin embargo, el *Portafolio europeo de las lenguas* requiere un meticuloso proceso de acreditación previo a su aplicación, y, para que pueda reconocérsele valor certificativo, es necesario que haya sido previamente validado y registrado por el Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa[28].

Como es sabido, existe un buen número de portafolios desarrollados para diferentes grupos de interés y para su uso en diversos contextos. Varios de ellos han sido elaborados para su aplicación en la educación superior, pero el único con orientación específica es el antes ya citado *Portafolio Europeo de las Lenguas Académico y Profesional ACPEL* (Durán et al. 2009), validado en la Universidad Politécnica de Madrid para el ámbito de la ingeniería. No se tiene constancia de la existencia de portafolios específicos para otras áreas y especialidades.

El tercero de los instrumentos de certificación asociados al EEES es el documento denominado *Suplemento europeo al título*; en él se harán constar todos aquellos aspectos relativos a la cualificación acreditada por el estudiante que puedan ser relevantes en el contexto del *Marco Europeo de Cualificaciones profesionales*[29]. Uno de los apartados principales de dicho marco se refiere precisamente a las competencias comunicativas, y establece unos objetivos muy concretos tanto para los estudios de grado (estableciendo dos niveles de cualificación: uno para el primer ciclo y otro para el segundo), como para los estudios de postgrado. Comoquiera que según la normativa vigente las instituciones responsables deben acreditar y registrar en el *Suplemento Europeo al título* el grado de cumplimiento de dichos objetivos, se trataría de un documento con gran valor certificativo que podría ser utilizado, si así se establece, como soporte para acreditar, entre otros aspectos, el dominio adquirido por los estudiantes de las formas de comunicación disciplinar y de los usos lingüísticos especializados (referidos a qué lenguas, a qué tareas concretas, en qué nivel...).

Como se puede apreciar, estos instrumentos abren las puertas a la posibilidad de vehicular la actividad certificativa a través de mecanismos distintos a los diplomas obtenidos mediante pruebas de dominio externas, generalmente administradas de forma aislada del resto de aprendizajes disciplinares. Al contrario, los documentos certificativos asociados al EEES permitirían visualizar el dominio de las formas disciplinares de comunicación y de los usos especializados del lenguaje dentro del marco general del conjunto de cualificaciones previstas para el título correspondiente. Así pues, en cierto modo, permitirían superar, al menos parcialmente, alguna de las limitaciones que los expertos atribuyen a aquellos procedimientos de acreditación que "aislan" la evaluación de las competencias comunicativas disciplinares de su "contexto natural" desempeño.

No obstante, conviene tener presente que cualquier sistema de acreditación enmarcado en el ámbito académico tendrá inevitablemente una transferibilidad limitada al entorno laboral. En cualquier caso, dicha limitación afectaría de igual modo a todas las capacidades y conocimientos previstos en el plan de estudios, no solo a los comunicativos y lingüísticos. Por lo tanto, en la medida en que se acepte que una determinada titulación acredita suficientemente la competencia de un individuo para el desempeño de ciertas actividades profesionales, parece lógico que se atribuya una validez equivalente a todo lo relativo a la comunicación y el uso del lenguaje.

Obviamente, para ello es necesario que los instrumentos de evaluación estén avalados por un dispositivo de control de calidad adecuado. Para ello, las instituciones cuentan con diversos mecanismos de verificación debidamente normalizados que, obviamente, garantizarían en cierto grado la validez y fiabilidad de los sistemas de evaluación previstos. Sin embargo, los aprendizajes lingüísticos y su evaluación tienen ciertas especificidades que conviene tomar en consideración. Además, en este ámbito existe una tradición asentada de homologación de pruebas, descriptores e instrumentos que, en la medida de lo posible, convendría incorporar al dispositivo de control de calidad general previsto en la universidad.

Probablemente sería de particular interés la validación del sistema de acreditación en relación con el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2001). Para ello podrían aplicarse diversos métodos. Al respecto, pueden resultar ilustrativos el proceso de validación del *Portafolio Europeo de las Lenguas Académico y Profesional ACPEL* (Roldán y Úbeda 2006; Durán y Cuadrado 2007; Pierce y Durán 2008, 2011 y 2012; y Durán y Pierce 2010). También podría considerarse el procedimiento que propone la *Guía para el diseño de currículos especializados* (Martín Peris et al., 2012) para anclar los currículos con fines específicos en Plan Curricular del Instituto Cervantes (2007). También podrían aplicarse otras metodologías como el protocolo de seguimiento utilizado para la convalidación de titulaciones de euskera y su adecuación al MCER (Figueras et al. 2011) que aplica el Gobierno Vasco para verificar la correspondencia de las diversas vías de acreditación de perfiles lingüísticos entre los que se encontrarían los correspondientes al nivel C2, que, en el caso del euskera, certifican competencias comunicativas y lingüísticas específicas para el desempeño laboral.

No obstante, según diversos expertos (Fulcher 2004; Davison y Fulcher 2007; Fulcher y Davison 2007; O'Sullivan y Weir 2011; y North 2011, entre otros), el MCER parece adolecer de ciertas fallas reseñables^[30]. Por otra parte, aun cuando algunos trabajos previos han evidenciado que tanto el postulado medular del MCER (el principio orientado a la acción) como la estructura conceptual que se derivan de dicho principio (las categorías descriptivas del uso de la lengua) pueden servir de guía para el desarrollo de currículos con fines específicos y la puesta en marcha de sistemas de evaluación (ver, al respecto, Ezeiza et al. 2007; Ezeiza 2008; Ezeiza 2009-a, -b, -c, -d, -e; y Ezeiza y Zabala 2009), conviene no descartar la idea de adaptar bien su formulación, bien su desglose conceptual teniendo en cuenta tanto las aportaciones teóricas y empíricas de los trabajos realizados en torno a la concepción y la caracterización de las formas de comunicación disciplinar y de los usos especializados del lenguaje, así como también las aportaciones realizadas desde el ámbito de la evaluación certificativa, su teoría y su práctica. Aun así, y dada la amplia aceptación del MCER y el consolidado consenso existente acerca de su utilidad social (Heyworth 2004), parece que sería deseable que cualquier propuesta que se realice al respecto no se aleje -al menos sin una justificación muy sólida para ello- de su esquema original. Como reflexión previa convendría establecer qué lugar y función ocuparía el MCER en un dispositivo para la acreditación con fines específicos.

En relación con esta cuestión resulta sugerente la opinión de Fulcher y Davison (2007) al respecto. Estos expertos proponen desgranar los sistemas de certificación en tres niveles de definición (el nivel de "modelo", el del "marco" y el de las "especificaciones") y se cuestionan en qué nivel se situaría el MCER. Según su opinión^[31], el *Marco de referencia* se situaría en el nivel superior, esto es, en contradicción con su propia denominación, no se trataría de un "marco" sino de un "modelo". Sin embargo, de acuerdo con algunos de los trabajos antes referenciados (Ezeiza et al 2007; Ezeiza 2008; Ezeiza 2009-a, -b, -c, -d, -e; y Ezeiza y Zabala 2009), en la enseñanza y la evaluación con fines específicos enmarcada en el ámbito universitario, el "modelo" se correspondería con el propio planteamiento del EEES (sus principios, objetivos, orientaciones metodológicas, procedimientos e instrumentos de acreditación, etc.), y representaría la concepción de la propia actividad disciplinar y de las funciones de comunicación y el lenguaje imbricadas en dicha actividad.

El MCER, por su parte, se situaría (en concordancia con su denominación) en el nivel del "marco", y permitiría -a partir de las categorías descriptivas del uso de la lengua derivadas del principio orientado a la acción- identificar y sistematizar aquellos elementos de los perfiles comunicativos de egreso previstos en los planes de estudio que puedan resultar especialmente representativos de la actividad comunicativa y de los usos del lenguaje de una determinada área disciplinar. Finalmente, en el tercer nivel (el de las "especificaciones") se aplicaría el desglose de categorías que se derive del constructo de la competencia comunicativa que se asuma en el modelo de partida. Este desglose de categorías se utilizaría para focalizar, describir y evaluar el uso que hacen de la lengua los usuarios objeto de evaluación durante el desempeño de las tareas de comunicación. Por lo tanto, serviría fundamentalmente para el desarrollo de criterios y escalas descriptivas.

Trabajos como el de Douglas (2000) sobre la evaluación con fines específicos, o los ya citados de Ezeiza (2008 y 2009) y Ezeiza et al. (2007 y 2009) sobre la integración de las competencias comunicativas de carácter disciplinar en el EEES se decantan por el constructo de competencia comunicativa propuesto por Bachman y Palmer (1996) -revisado y actualizado recientemente en Bachman y Palmer 2010-, como esquema conceptual de partida para identificar y sistematizar las principales capacidades y conocimientos implicados en el desempeño de aquellas "tareas" disciplinares (derivadas del "modelo" EEES) que puedan ser objeto de enseñanza o evaluación, a partir de la "configuración comunicativa" que se desprendería de su análisis aplicando el prisma del "enfoque orientado a la acción" (operativizado según la propuesta del "marco" de referencia utilizado, esto es, siguiendo el MCER). No obstante, existen otras propuestas, como la de Chapelle et al. (1997) o la de Celce-Murcia et al. (1996) -revisada y reformulada recientemente en Celce-Murcia (2007)-, que también podrían resultar de utilidad con este fin.

En cualquier caso, tal y como ha quedado patente, el EEES ofrece, unas bases documentales, instrumentales y descriptivas sólidas que, aun presentando un cierto grado de indefinición permiten desplegar currículos y sistemas de acreditación con fines específicos con ciertas garantías. No obstante, dado el amplio margen de autonomía que disfrutaban las universidades, los departamentos y el propio profesorado universitario, hay que asumir necesariamente la inviabilidad de un modelo único para todos los casos. Ello requeriría una iniciativa al más alto nivel que tuviera efectos vinculantes, al menos, en todo el espacio europeo, y, como bien es sabido, los procedimientos de desarrollo curricular y acreditación se conciben precisamente a la inversa; esto es, las iniciativas quedan en manos de los grupos de interés (particulares, asociaciones, departamentos, facultades, universidades, instituciones administrativas o gubernamentales...) y se establecen cauces y procedimientos para reconocer, armonizar y, en su caso homologar sus propuestas.

En el caso de los aprendizajes lingüísticos hay ya establecidos en el ámbito europeo una serie de protocolos para el desarrollo sistemas de certificación mediante pruebas de dominio (ALTE, IALTA, etc.) que, con las adaptaciones

correspondientes, pueden ser de gran utilidad para el ámbito universitario. Por otra parte, habría que tomar también en cuenta las aportaciones de los expertos en esta área (Alderson et al. 1995; Bachman y Palmer 1996 y 2010; Douglas 2000; O'Sullivan 2007; Fulcher y Davison 2007 y 2012; etc.).

En definitiva, se trataría de establecer un procedimiento-marco compartido que pudiera servir de referencia para el ámbito universitario. Esto es, se trataría de elaborar un protocolo que, dando cabida a un amplio espectro de mecanismos y propuestas de certificación, permita el reconocimiento de las diversas fórmulas de acreditación dentro y fuera de la universidad. A continuación se expone cuáles serían los requisitos que debería cumplir dicho procedimiento-marco, atendiendo a la propuesta de Bachman y Palmer (2010), que en cierto modo, resume las aportaciones realizadas al respecto por los más reconocidos expertos en este campo.

4. HACIA UN PROCEDIMIENTO-MARCO PARA EL DESARROLLO DE SISTEMAS DE ACREDITACIÓN DEL DOMINIO DE LAS FORMAS DISCIPLINARES DE COMUNICACIÓN Y DE LOS USOS LINGÜÍSTICOS ESPECIALIZADOS EN EL EEES

Considerando las particularidades de las instituciones universitarias y de su funcionamiento, e hilando con lo argumentado en el epígrafe anterior, cabe pensar en que, a medida que vaya cobrando fuerza la conciencia sobre la importancia y la necesidad de planificar adecuada y específicamente la enseñanza y la evaluación de las formas disciplinares de comunicación y de los usos lingüísticos especializados, es muy probable que se multipliquen las iniciativas y modelos de enseñanza y evaluación.

Unas propuestas se escorarán en mayor grado hacia la vertiente comunicativa del discurso especializado (Cabré y Gómez de Enterría, 2006; Martín Peris et al. 2012); otros, pondrán mayor énfasis en la dimensión lingüística (Gómez de Enterría 2009-a y b). Algunos se decantarán por un sistema de acreditación poco estructurado, con reflejo únicamente en *el Suplemento europeo al título* o *el Pasaporte Europass*; otros, sin embargo, apostarán por una integración de la evaluación formativa y la evaluación certificativa, aprovechando las posibilidades que ofrece, por ejemplo, *el Portfolio europeo de las lenguas*. Es posible que otras instituciones pongan en marcha sistemas de certificación de dominio mediante pruebas de examen o que deriven sus estudiantes a pruebas externas. En general, lo más probable es que incluso en una misma universidad se pongan en marcha iniciativas distintas en función de las titulaciones, las lenguas o incluso del criterio de departamentos o profesores concretos. De hecho, los instrumentos de acreditación a los que hemos hecho mención (el suplemento, el pasaporte y el portafolio) fueron diseñados con la previsión de que la casuística podría ser muy variada.

En cualquier caso, ello no exime a las instituciones y al profesorado de la responsabilidad de garantizar la validez y fiabilidad de sus certificaciones. La confianza es la condición imprescindible para el reconocimiento mutuo de sistemas de acreditación diferentes, pero para generar dicha confianza, hay que garantizar el respeto a unas exigencias compartidas. Dichas exigencias podrían articularse en un procedimiento-marco que, sin vocación prescriptiva sino más bien orientativa, serviría de asistencia y guía para aquellos que tengan responsabilidades en la acreditación del grado de dominio de las formas disciplinares de comunicación y de los usos especializados del lenguaje adquiridos por los estudiantes (coordinadores de titulación, tutores, profesores, evaluadores externos, agencias, institutos, etc.). Para elaborar este procedimiento-marco puede acudir a muy diversas fuentes. Una propuesta que trata de aunar las aportaciones más relevantes realizadas en el campo de la evaluación certificativa en el ámbito europeo es la desarrollada por Bachman y Palmer a lo largo de más de una década en sucesivos trabajos (1990, 1996 y 2010, entre otros). Se trata de una propuesta que establece un procedimiento estructurado en tres etapas- sucesivas pero interrelacionadas- en las que se procederá respectivamente a la "conceptualización", la "justificación" y el "desarrollo" del dispositivo de certificación.

Siguiendo dicho esquema, en la primera etapa del procedimiento-marco se establecería el constructo sobre el que se vaya a asentar el sistema de certificación. Para ello, puede resultar de utilidad la estructura tripartita "modelo-marco-especificaciones" propuesta por Fulcher y Davison (2007) a la que se ha hecho ya referencia en el apartado anterior. En el caso del contexto universitario europeo, también habría que considerar las directrices recogidas en los documentos-soporte del EEES referenciados en epígrafes anteriores. A todo ello habría que sumar algunos criterios más específicamente centrados en los aprendizajes lingüísticos.

Al respecto, Chapelle (2012, p. 28) argumenta la importancia de dotar a los sistemas de certificación de una base lingüística sólida y resalta la importancia particular de este requisito en la evaluación de lengua con fines específicos. Más concretamente, Chapelle sugiere acudir a teorías lingüísticas que permitan considerar los vínculos e interrelaciones del uso lingüístico con el contexto de comunicación. Haciéndose eco de las propuestas de Halliday y Hasan (1989), apunta hacia lingüística funcional sistémica como una de las teorías lingüísticas que podría servir para este fin. Pero, tomando en consideración lo expuesto en la *Guía para el diseño de currículos especializados* del Instituto Cervantes (Martín Peris et al. 2012), y las ideas de autores ya referenciados en apartados anteriores como Swales (1990), Ciapuscio (2003, 2005 y 2007), Bhatia (1993, 2002-a y 2002-b), Cabré y Gómez de Enterría (2006), Parodi (2007, 2008, 2009-a y 2009-b), Gómez de Enterría (2009), etc., quizás pueda ser conveniente ampliar el horizonte abriendo vías para enriquecer el constructo con aportaciones de disciplinas no estrictamente enmarcadas en la lingüística funcional sistémica, como son la sociolingüística (con especial atención a los trabajos sobre variacionismo lingüístico), el análisis del discurso (en sus diversas orientaciones) y la terminología (con particular atención a las aportaciones de la teoría comunicativa y de la teoría sociocognitiva). Además de las ya reseñados, también podrían ser de interés trabajos como los de Connor y Upton (2004), Biber (2006) y Biber y Conrad (2009) en los que se discuten aproximaciones teóricas y metodologías de investigación que podrían ser de utilidad para - obviamente, si se asume la propuesta de Chapelle (2012)- operativizar el modelo de la lingüística funcional aplicándolo al ámbito del discurso de especialidad y del discurso profesional. Todo ello puede resultar de utilidad para discutir y revisar la formulación del "principio orientado a la acción" del MCER (2001) a la luz de los postulados teóricos que se considere que proyectan más rigurosamente la concepción sobre el discurso especializado adoptada en el "modelo".

Una vez definidas las asunciones teóricas sobre la comunicación disciplinar y los usos especializados del lenguaje que constituirán el "modelo" del dispositivo de evaluación, y, en función de las conclusiones que se hayan extraído acerca de la idoneidad del "enfoque orientado a la acción" del MCER como "marco" para su desarrollo, habrá que decantarse por aquella concepción de la competencia comunicativa, su adquisición y su evaluación que resulte más coherente con los principios adoptados. Al respecto, son bastante sugerentes algunas de las reflexiones acerca de la naturaleza de la competencia comunicativa y de su proyección en la comunicación especializada recogidas en la *Guía para el desarrollo de currículos especializados* del Instituto Cervantes (Martín Peris, et al. 2012, p. 14):

La competencia comunicativa remite a la capacidad de usar la lengua de manera eficaz y apropiada. Se trata de una capacidad "compleja", "variable" y "contextualizada", tres propiedades estrechamente relacionadas entre sí. La competencia comunicativa es "compleja" por cuanto el uso de la lengua implica diversos conocimientos, competencias y habilidades; de hecho, el carácter especializado del tipo de currículos que darán respuesta a las necesidades de los distintos sectores y situaciones que se han caracterizado en el apartado anterior atañe tanto a los conocimientos propiamente dichos como a las competencias y habilidades.

Hay que tener en cuenta que los conocimientos se refieren no solamente a los elementos del sistema de la lengua y los saberes y comportamientos de las sociedades y culturas que la tiene como propia, sino también a un conjunto de realidades, temas, procedimientos, convenciones, etc., que son específicos de los grupos o comunidades que participan de una determinada especialización. La competencia comunicativa es también "variable" tanto en una dimensión "vertical" como "horizontal".

En la dimensión vertical, dado que puede describirse en relación con diferentes niveles de dominio, en cada uno de los cuales presenta una variación de grado en cuanto a la mayor o menor riqueza de vocabulario, corrección gramatical, pronunciación, etc.; y en la dimensión horizontal, dado que, en cada nivel de dominio, puede alcanzar un desarrollo diferente en cuanto a las distintas actividades comunicativas -expresión, comprensión, interacción y mediación, en lengua oral y lengua escrita- en las que se activa o realiza la competencia.

Por último, la competencia comunicativa es "contextualizada" por cuanto se realiza en entornos y situaciones concretas y particulares de comunicación. Aunque puede haber transferencias entre entornos y situaciones concretos -la capacidad de usos de la lengua en uno de ellos permite desenvolverse en otros nuevos-, cada uno tiene unas características propias, que convierten el uso de la lengua en un uso siempre específico en cierto modo.

Al igual que otros tipos de conocimiento y habilidad de las personas, el uso de la lengua está siempre vinculado a las condiciones y características del contexto social e histórico en que se originan y se activan los actos de habla.

Esta concepción de la competencia comunicativa coincide a grandes rasgos con la del constructo que proponen Chapelle et al. (1997); con la de la propuesta de Celce-Murcia et al. (1995), revisada y actualizada posteriormente en Celce-Murcia (2007); con la arquitectura conceptual desarrollada por Bachman (1990), revisada y actualizada sucesivamente en Bachman y Palmer (1996) y Bachman y Palmer (2010); y con la del *Marco común europeo de referencia* (Consejo de Europa (2001), inspirada en la ya citada propuesta de Bachman y Palmer (1996). También es claramente coincidente con el modelo para el desarrollo sistémico de la competencia comunicativa en entorno universitario de Lobanova y Shin (2008). No obstante, cada uno de estos constructos se operativiza mediante categorías distintas y postula diferentes interrelaciones entre ellas. Por lo tanto, en función del constructo por el que se opte, las "especificaciones" del sistema de evaluación serán distintas o se articularán según una estructura conceptual diferente. Por ello, y a efectos de facilitar el reconocimiento de las acreditaciones, es importante que se expliciten las decisiones adoptadas al respecto.

Por otra parte, conviene recordar que, desde disciplinas no lingüísticas se ha llamado la atención sobre la relevancia que pueda tener en el constructo de la competencia comunicativa (aun no necesariamente como constituyentes medulares) elementos relativos a la competencia documental, la competencia digital, la competencia social, la competencia argumentativa, etc. Comoquiera que algunos de estos factores pueden condicionar las formas y modos de comunicación, particularmente en algunos ámbitos especializados, es posible que a la hora de establecer el constructo del sistema de certificación convenga tomar alguna determinación al respecto.

En cualquier caso, con todo ello, quedaría definida la "conceptualización" del dispositivo de certificación, esto es, a) quedaría establecido el "modelo", este es, la teoría lingüística sobre la que se asentaría el sistema de certificación y las variables no estrictamente lingüísticas que, por su concurrencia en la comunicación especializada podrían influir tanto en la propia configuración del hecho comunicativo como en los procesos y los resultados del desempeño de los hablantes (área de conocimiento, titulación, plan de estudios, ciclo, objetivos, lengua objeto de evaluación y su estatus social con respecto al interesado, etc.); b) quedaría también acotado el "marco" que servirá para su desarrollo (principios, variables descriptivas, etc.); y, finalmente, c) quedaría definido el constructo de la competencia comunicativa que se aplicará para determinar qué aspectos del desempeño de los estudiantes habrá que tomar en consideración a la hora de determinar su nivel de dominio (las "especificaciones").

Así pues, una vez establecidas las bases conceptuales del sistema de certificación, habría que desarrollar lo que en la bibliografía especializada se conoce como "argumento de validez" (Bachman y Palmer 2010; O'Sullivan y Weir 2011; Chapelle 2012), esto es, se habría que elaborar un argumento sólido que justifique el desarrollo de un dispositivo de certificación (Kane 2012) y que establezca las garantías de calidad necesarias para responder a los fines establecidos (Saville 2012). Para ello, habría que determinar cuál es el impacto social y educativo que se pretende generar con la puesta en marcha del sistema de certificación, sea ésta de la naturaleza que sea en cada caso (McNamara y Roever 2006; Bachman y Palmer 2010; Lynn y Halleck 2012).

Uno de los aspectos a considerar (Martín Peris et al. 2012) es la situación social de la lengua con respecto al interesado (lengua propia, lengua segunda, lengua de herencia o lengua extranjera). Del mismo modo, en contextos plurilingües convendrá reflexionar sobre el impacto que puede tener la puesta en marcha de un dispositivo de certificación para una

determinada lengua, no solo en la consideración social de dicha lengua, sino también en el de las otras lenguas de uso u objeto de aprendizaje en el entorno académico correspondiente. En el caso de que se pretenda poner en marcha un sistema de acreditación plurilingüe, habrá que reflexionar también sobre los argumentos que justifican la inclusión en el sistema de certificación las lenguas en cuestión y las especificidades que puedan afectar a cada una de ellas.

En directa relación con esta cuestión, también habría que considerar los motivos que demandan la puesta en marcha del sistema de acreditación. Es posible que se pretenda responder a una determinada política lingüística, a una determinada política educativa o a unos intereses económicos o laborales concretos. Todos estos motivos pasarían a formar parte del argumento de validez. En ciertos casos, habrá que aclarar "qué fue primero, la gallina o el huevo" (Spolsky 2012, p. 495), esto es, si el dispositivo de acreditación nace con vocación de generar una dinámica que estimule positivamente los procesos de enseñanza/aprendizaje y sus resultados, o si responde a una exigencia política o administrativa que demanda verificar dichos resultados, sin entrar en consideraciones sobre sus posibles efectos positivos o negativos en los procesos de enseñanza/aprendizaje.

A todo ello habría que añadir una valoración adecuadamente documentada sobre las restricciones que pueden derivarse en algunos casos del limitado acceso de los estudiantes a los contextos de comunicación y las producciones especializadas en lengua meta (por ejemplo, en el caso de lenguas minorizadas; o de poca difusión internacional; etc.) o las que puedan derivarse de un limitado grado de conocimiento empírico sobre los usos especializados y las necesidades de los diversos grupos de interés en cada situación de uso. De hecho, tal y como señalan, Vivanco (2006), Cassany, Gelpí y López (2007) y Calvi et al. (2009) con respecto al español, uno de los problemas a los que quizás se enfrente la evaluación con fines específicos es el de la poca investigación existente sobre el español de la ciencia y la tecnología, y particularmente sobre el español de las profesiones. A ello, habría que sumar los cambios que se están produciendo en las formas de comunicación y los usos del lenguaje por la irrupción de internet, la globalización y la internacionalización de las actividades académicas y profesionales, etc. Todo ello obliga a una meditada valoración de las sobre las condiciones y restricciones a las que se verá inevitablemente plegarse el dispositivo de acreditación.

Otras de los aspectos relevantes a considerar en el argumento de validez, pueden encontrarse en el modelo de orientación sociocognitiva - y por lo tanto concurrente con los postulados sobre el aprendizaje de formas disciplinares de comunicación en entorno universitario expuestos en apartados anteriores de este trabajo- propuesto por Weir (2005). Dicho modelo se resume en la siguiente batería de cuestiones (Weir 2005, p. 48 referenciado en O'Sullivan 2001, p. 21):

- a. *¿En qué grado satisface el sistema de certificación los rasgos físicos/fisiológicos, psicológicos y la experiencia de los interesados?(Perfil del público destinatario)*
- b. *¿Las características de las tareas previstas y el protocolo de administración se ajustan adecuadamente al perfil de los candidatos?(Validez contextual)*
- c. *¿Los procesos cognitivos requeridos por dichas tareas se ajustan adecuadamente al perfil del público destinatario? ¿Es previsible que en el contexto de la evaluación el público destinatario desplegará los mismos procesos cognitivos que en una situación real de comunicación?(Validez cognitiva)*
- d. *¿Qué interpretación cualitativa tienen las escalas de dominio? ¿Qué efectos pueden tener en el desempeño comunicativo del público destinatario y en su valoración?(Validez de los baremos)*
- e. *¿Qué efectos o influencia se tiene el sistema de acreditación en las partes interesadas?(Validez social)*
- f. *¿Qué evidencias externas existen que avalen que el sistema de acreditación cumple con los objetivos previstos?(Validez criterial)*

Como se puede apreciar, este modelo presta atención a diversos aspectos que son relevantes tanto para los responsables del sistema de acreditación como para sus destinatarios, y que, por lo tanto, conviene atender debidamente tanto en la fase de planificación, como en la de implementación y de verificación del argumento de validez del dispositivo de evaluación. En el trabajo de Bachman y Palmer (2010, pp.137-245) se ofrecen un buen número de metodologías, instrumentos y orientaciones para su completo desarrollo. También podrían resultar de utilidad para este fin el dispositivo de garantía de calidad que propone Saville (2012) o los que, con carácter general, aplican agencias como ALTE o IALTA.

Finalmente, el tercer y último elemento del procedimiento-marco lo constituiría el protocolo para su desarrollo. Así pues, una vez establecidos los criterios lingüísticos (la conceptualización del constructo) y los criterios sociocognitivos (el argumento de validez) que darán soporte al dispositivo de acreditación, habrá que determinar a) el repertorio de tareas que servirán para verificar en qué grado responde el destinatario al perfil que se pretende certificar; b) en qué condiciones de

desempeño se realizará dicha verificación; y c) qué instrumentos de medida se aplicarán para determinar el grado de dominio de las formas de comunicación y de los usos lingüísticos que se hayan establecido como objeto de evaluación.

Para determinar qué tareas pueden ser las más representativas del comportamiento comunicativo de la comunidad de práctica podría resultar de gran utilidad el protocolo propuesto por el Instituto Cervantes en la *Guía para la elaboración de currículos especializados* (Martín Peris et al. 2012). Dicho protocolo ofrece a) unas bases epistemológicas que sirven para justificar y dar soporte a la propuesta (Martín Peris et al. 2012, pp. 9-16); b) una batería de categorías descriptivas del uso de la lengua especialmente relevantes en el caso del discurso de especialidad y profesional que sirven para estructurar el análisis de necesidades y organizar el currículo (Martín Peris et al. 2012, pp. 16-23); y c) un procedimiento protocolarizado (pautas para la toma de decisiones) para elaborar de manera informada y motivada currículos especializados adaptados a las necesidades de los interesados, pero con una base compartida común y siempre vinculados al *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2007) y, de forma indirecta, al *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2001).

Para ello, la *Guía* ofrece, además, de la estructura del procedimiento, varias fichas diseñadas para la recogida de datos y para la descripción normalizada de la finalidad y los parámetros generales del currículo, los rasgos del público destinatario, los factores sociales y educativos del entorno, las características del plan de estudios, los usos del lenguaje en el entorno académico o laboral, etc. Los resultados del análisis de estos factores podrían ser de gran utilidad para identificar y seleccionar las tareas más representativas del discurso especializado o del discurso profesional objeto de evaluación; y, también puede resultar de utilidad para identificar entre ellas, cuáles pueden aportar evidencias más significativas sobre las competencias, habilidades y conocimientos que poseen los estudiantes para participar en dichos discursos.

Una vez identificadas dichas tareas, habrá que elaborar una descripción detallada que recoja aquellos datos relevantes para clarificar qué variables pueden condicionar el desempeño de los interesados. Para ello pueden resultar de utilidad tanto la ficha propuesta en la *Guía para el diseño de currículos especializados* para caracterizar los eventos comunicativos en los que habitualmente participan los interesados en su entorno disciplinar o profesional (Martín Peris et al. 2012, pp. 110-111), como la guía que se propone para desgranar sus diversos componentes mediante categorías descriptivas del uso de la lengua (Martín Peris et al. 2012, pp. 41-70). Otro modelo descriptivo de utilidad puede ser el que proponen Mislevy y Yin (2012, pp. 210-213). De acuerdo con este modelo, las fichas de análisis deberían acompañarse de evidencias que permitan verificar aspectos como a) la representatividad y pertinencia de las tareas propuestas; b) las habilidades y conocimientos implicados; c) los rasgos de la tarea que permiten pensar que es la idónea para el objetivo trazado, d) los factores que pueden influir en el desempeño y los resultados; e) los aspectos a considerar para enjuiciar la actividad del estudiante; f) las posibles fuentes de materiales para la elaboración de la tarea y, en su caso, modelos de textos; etc. Pero, quizás, el modelo que ha tenido mayor impacto en el ámbito de evaluación certificativa europeo es el propuesto por Bachman y Palmer (1996), adaptado en su momento por Douglas (2000) al ámbito de la evaluación con fines específicos, y recientemente actualizado por los propios Bachman y Palmer (2010). Este modelo incluye un amplio número de variables descriptivas agrupadas en cinco apartados: a) caracterización de las condiciones físicas del entorno de realización de la tarea; b) caracterización formal: instrucciones, estructura y presentación de la tarea; c) caracterización del input aportado; d) caracterización de la respuesta esperada; y d) relación entre el input aportado y la respuesta esperada.

Probablemente, a partir de estos y otros modelos se podrían elaborar una ficha descriptiva "tipo" que responda a las necesidades y objetivos planteados en cada situación. Dicha ficha debería obviamente reflejar las asunciones postuladas sobre los objetivos del sistema de acreditación, su función sociocognitiva, la teoría lingüística de base y el modelo de competencia comunicativa a partir del que se desgrana. En cualquier caso, e independientemente del modelo descriptivo por el que se opte, podría ser de gran utilidad contar con un banco de prototipos de tareas (Nissan y Schedl, 2012) que posibilite a los posibles interesados (instituciones, profesores, etc.) su aplicación en diversos contextos o disciplinas, siempre, obviamente, que sean representativas del constructo delimitado para el área o especialidad correspondiente. También podría ser de utilidad en procesos de homologación de sistemas de acreditación. Un banco de este tipo ofrecería la ventaja adicional de que permitiría realizar, con un ratio coste/beneficio razonable, investigaciones sobre la validez y la fiabilidad de las tareas seleccionadas (pretests y postests) que pueden proporcionar datos muy útiles sobre su idoneidad para determinados ámbitos y sobre su utilidad para la acreditación de lengua con fines específicos de forma más general. La creación de un banco de tareas-tipo también facilitaría la referenciación a sistemas externos como, por ejemplo, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* o el *Marco común europeo de referenciación para las lenguas* o, en su caso, también sería de gran utilidad para la unificación y validación de estándares (Hudson, 2012).

Por otra parte, entre los aspectos a considerar en esta fase de "desarrollo" podrían incluirse los relativos a las estrategias relacionadas con la realización de la tarea *-text-taking strategies* (Cohen 2012)- que, en su caso, convendría moderar o potenciar para garantizar que los participantes puedan manifestar en el mayor grado posible sus competencias o, a la inversa, esto es, para minimizar el riesgo de que aquellos participantes con buenas estrategias para afrontar dichas tareas, no se vean sobrevalorados. De hecho, de acuerdo con el modelo de Bachman y Palmer (1996 y 2010) -adaptado por Douglas (2000, pp. 75-91) para el ámbito de la evaluación con fines específicos-, el componente estratégico puede resultar crítico en el desempeño de las tareas en situación de evaluación; más aún si cabe en el ámbito de la comunicación disciplinar o profesional en el que el uso de la lengua es altamente dependiente del contexto tanto psicológico (identidad del hablante como miembro de la comunidad de práctica) como situacional (temática específica, tratamiento especializado del tema, formas de comunicación e interacción idiosincrásicas, etc.).

Ello exige reflexionar y tomar decisiones acerca de las características de las tareas que servirán de evidencia para verificar el grado de dominio lingüístico (Cohen 2012; Saville 2012). También podría ser deseable que la confiabilidad de dichas tareas sea validada empíricamente (Brown et al. 2002). No obstante, estas y otras dificultades y limitaciones asociadas a la "situación de examen" podrían verse, quizás, parcialmente solventadas en aquellos contextos en los que la certificación se integre con la instrucción (situación muy probable, por ejemplo, en la universidad o en escuelas profesionales). En estos casos puede ser de utilidad el modelo que Antón (2008 y 2012) denomina evaluación dinámica (*dinamyc assessment*). Se trata de una modalidad que establece una relación interactiva entre un evaluador-interviniente (o mediador) y un estudiante-participante activo, que permite estimular, modular, orientar, modificar o neutralizar aquellas variables psicológicas, situacionales o de desempeño que pueden distorsionar la adecuada verificación de las competencias objeto de evaluación.

Finalmente, habría que definir una serie de descriptores que permitan visualizar, comunicar y aplicar el modelo. Al respecto, pueden resultar de utilidad algunas aportaciones recientes recogidas en los trabajos recopilatorios de O' Sullivan (2011) y Fulcher y Davison (2012) o la experiencia de validación de descriptores con fines específicos llevada a cabo en el ámbito de las ingenierías en la Universidad Politécnica de Madrid (Roldán y Úbeda 2006; Durán y Cuadrado 2007; Pierce y Durán 2008, 2011 y 2012; Durán et al. 2009; y Durán y Pierce 2010). Por otra parte, dado que esta reflexión se refiere al ámbito universitario, convendría tener muy presentes trabajos como los de Villa y Poblete (2009) y Buján et al. (2011) que ofrecen una perspectiva muy representativa de las tendencias actuales en la evaluación universitaria. Cabe destacar en estos trabajos las orientaciones y modelos que ofrecen no solo para formular y validar descriptores, sino también para organizarlos en rúbricas estructuradas que permitan generar sistemas multidimensionales de evaluación que representen mejor que las tradicionales escalas lineales de nivel de dominio la red de conocimientos, capacidades y actitudes que se entrecruzan e interactúan de forma compleja en los perfiles comunicativos disciplinares.

Al hilo de esta última reflexión, resulta muy sugerente la propuesta del proyecto *Antártica* que expone North (2011, p. 39). Se trata de una herramienta gráfica que permite representar visualmente la cobertura de un determinado sistema de acreditación, o del perfil verificado para un determinado estudiante cruzando, para ello, la dimensión "horizontal" y la dimensión "vertical" del dominio lingüístico a las que se hace referencia en el MCER, pero representándolas como una figura circular con subdivisiones internas generadas por la intersección de círculos concéntricos (niveles de dominio) y segmentos angulares (áreas de dominio). En ellas se puede representar "el mapa del territorio" que va cubriendo un determinado sistema de acreditación en cada uno de sus sucesivos niveles o pruebas, o bien se puede representar el territorio que

progresivamente va conquistando el estudiante a medida que presenta evidencias válidas de competencia. Del mismo modo, *Antartica* permite establecer dentro del mapa de áreas y niveles de dominio territorios de diferente configuración que representen los requisitos de distintos perfiles académicos y profesionales, lo cual hace posible pasar de un sistema de gradación "lineal" de niveles, a un sistema que North denomina de "dominios".

Esta aproximación puede ser de gran utilidad para dar respuesta a la diversidad de perfiles que pueden demandarse en ámbitos como el de los negocios o el de la salud, en los que las funciones profesionales, los contextos de uso de la lengua y las necesidades de comunicación pueden ser muy heterogéneos. El sistema propuesto por North ofrecería una base común para un amplio abanico de posibles perfiles, con la ventaja de que dichos perfiles podrían referirse al marco de referencia correspondiente a través de un vector complejo de tareas y niveles de dominio de dichas tareas. Incluso, dado que las tareas que configuran el uso de la lengua en ámbitos específicos son en general complejas y, en muchos casos, concurren diversas actividades de comunicación, diversos géneros discursivos, etc., a partir de la cartografía de North se podría desarrollar un modelo tridimensional o incluso multidimensional, en el que tendrían cabida perfiles de dominio que conjuguen los diversos parámetros asociados a dichas tareas. Así, las tareas podrían relacionarse con los eventos, los géneros discursivos y las actividades de comunicación asociadas a ellas, y, a partir de diversas combinaciones de rasgos, incluir en el espacio reservado a una determinada tarea (por ejemplo, la tarea genérica *presentación oral*) variantes relevantes de la misma (*presentación informativa, presentación comercial, presentación magistral, presentación ante en un gran auditorio, presentación ante un grupo pequeño, presentación en línea, etc.*). Por otra parte, las especificaciones de los niveles de logro podrían conjugar simultáneamente diversos descriptores que, incluso, pueden corresponderse a niveles diferentes de dominio. Por ejemplo, para la *exposición oral magistral ante un público no-experto internacional* podría proponerse un vector del siguiente tipo: *fluidez C1, dominio del vocabulario C1, corrección B2, precisión B2, etc.*

Un modelo multidimensional es, obviamente, más complejo de definir, de validar y de visualizar que los modelos de escalas lineales tradicionales; sin embargo, se ajustaría mejor a las exigencias de la propia naturaleza de la lengua con fines específicos; es coherente con propuestas para el desarrollo de currículos con fines específicos como la de la *Guía para el diseño de currículos especializados* del Instituto Cervantes (2012); y podría gestionarse sin grandes dificultades con un sistema informático adecuado que permita el diseño de dispositivos de certificación complejos mediante la gestión de las categorías descriptivas correspondientes (por ejemplo, *eventos, tareas, géneros, actividades, descriptores de logro, niveles...*) y su administración por etapas (*definición del constructo, grabación y ponderación de calificaciones, emisión de informes, correlación de datos, gestión del dispositivo de calidad interno, etc.*). Obviamente, este software debería diseñarse en coherencia con el "constructo" y con "el argumento de validez" del modelo.

5. CONCLUSIONES

Tal y como evidencian los trabajos referenciados en los apartados precedentes, a lo largo de estos últimos años se ha ido progresivamente tomando conciencia de la de las competencias comunicativas de carácter disciplinar y los usos lingüísticos especializados para alcanzar satisfactoriamente los fines establecidos en los planes de estudio universitarios. No obstante, su integración efectiva conlleva tomarlos en consideración a la hora de planificar y estructurar los currículos; hacer una previsión de recursos y metodologías para su desarrollo; y, dado que nos estamos refiriendo a estudios con carácter oficial, también exige la puesta en marcha de dispositivos para verificar y acreditar el grado de dominio alcanzado por los estudiantes. Con la integración del sistema universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior ha quedado aún más patente la necesidad de establecer cauces adecuados para, no solo acreditar los logros de los estudiantes, sino también para facilitar el reconocimiento de dichas acreditaciones en diferentes contextos.

Dado que cada universidad, departamento o incluso cada profesor tienen un gran margen de autonomía para establecer las metodologías y criterios que aplicará para evaluar a los estudiantes - y teniendo en cuenta que, en muchos casos, esta evaluación se realizará de forma transversal y, probablemente, para más de una lengua-, atendiendo a las sugerencias de los expertos en la evaluación certificativa, se ha tratado de argumentar a favor de establecer un procedimiento-marco que pudiera servir de referencia común a todos los implicados en la tarea de certificación. Dicho procedimiento permitiría describir de forma normalizada los diversos dispositivos de evaluación que pudieran ponerse en marcha en las universidades, y, a través de un mecanismo administrativo sencillo, facilitaría el reconocimiento de los logros acreditados por los estudiantes mediante dichos dispositivos.

Esta solución ofrece varias ventajas en relación con los sistemas tradicionales de certificación de dominio basados en pruebas de examen. Por una parte, evitarían aislar la evaluación de la docencia; lo cual ofrece grandes ventajas pedagógicas

pero, además, permitiría dotar al sistema de certificación de mayor validez contextual. Por otra parte, con este sistema se facilitarían la puesta en marcha de dispositivos de certificación adaptados a las particularidades sociales de la lengua objeto de evaluación, y a otros factores como la etapa formativa, la titulación, la especialidad, etc. Esta diversificación facilitarían la identificación y caracterización de las tareas más representativas de la actividad comunicativa de la comunidad disciplinar y permitirían ajustar en gran medida la orientación y la especificidad del sistema de acreditación.

Además, un sistema integrado en la actividad universitaria facilitarían la colaboración entre lingüistas y expertos tanto para su diseño como para su aplicación; esta colaboración permitirían un mayor acceso a producciones expertas y, facilitarían, por ejemplo, la creación de corpus de producciones de investigadores, profesores y estudiantes que puedan servir para validar el constructo del dispositivo de evaluación, para establecer gradaciones de niveles de dominio, para identificar los rasgos lingüísticos más representativos de la comunicación disciplinar, etc.^[32] Por otra parte, un sistema flexible, abierto a diferentes modalidades de acreditación e integrado en la actividad docente ordinaria, resultaría no solo más económico que los exámenes externos, además podría tener un impacto social y pedagógico más productivo, en particular, con respecto al desarrollo de la identidad personal y social plurilingüe y en relación con el desarrollo de estrategias de responsabilidad social y aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida.

No obstante, conviene tener presente que cualquier sistema de certificación por el que se opte debería necesariamente poder ser reconocido a nivel académico, al menos, en todo el *Espacio Europeo de Educación Superior*, y a nivel laboral dentro del *Marco Europeo de Cualificaciones Profesionales*. Para ello, es imprescindible que pueda ser referenciado a los criterios recogidos en el soporte normativo y documental correspondiente y, en particular, al *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Obviamente, no se trata de una tarea sencilla y, además, en el caso de la evaluación con fines específicos presenta una serie de dificultades añadidas. Sin embargo, las experiencias y proyectos desarrollados estos últimos años con este fin, sugieren que, dentro de unos límites razonables, dichas dificultades no serían insalvables, y sin descartar que en el futuro se pueda contar con referencias más precisas y adecuadas, no parece que debiera resultar inviable la acomodación de la mayor parte de las propuestas a los citados marcos de referencia.

Así pues, la prioridad no consistiría en poner en marcha un sistema de certificación común basado en pruebas de examen que tratara de cubrir con ciertas garantías un casi inabarcable abanico de disciplinas, especialidades, perfiles profesionales, situaciones sociales, lenguas, etc. Más bien, se trataría de consensuar, a partir de protocolos, criterios e investigaciones solventes, un procedimiento-marco que permita a las instituciones universitarias certificar de forma sencilla pero inequívoca el perfil comunicativo (en su caso, plurilingüe) acreditado por el estudiante mediante las evidencias que, en cada caso, hayan sido valoradas. Para ello, es necesario un esquema conceptual compartido y un lenguaje común. Los trabajos referenciados en el artículo sugieren que no estaríamos muy lejos de consensuarlos. Solo sería necesaria la iniciativa de algún grupo de innovación o de alguna universidad que, bien a título particular bien estableciendo lazos con otros grupos e instituciones, trate de avanzar algunas ideas que puedan ser de utilidad para la comunidad. Si se plantea como un proyecto escalable, podría abordarse en diversas fases, y en un periodo de tiempo razonable podría alcanzar un cierto grado de madurez. En cualquier caso, se trataría de un proyecto coherente con la orientación de las universidades hacia la excelencia. Además podría adoptar una proyección internacional. En definitiva, podría resultar atractivo para el profesorado universitario interesado en la innovación y la investigación en comunicación, lingüística y enseñanza de lenguas. Todo ello invita a pensar que los próximos años se puedan realizar algunos avances significativos en la materia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABEDI, J. (2012). Validity issues in designing accommodations for English language learners. En FULCHER, G. y DAVIDSON, F. (eds.) *The Routledge Handbook of Language Testing*. Nueva York: Routledge, pp. 48-62.
- ALCÓN, E. y MICHAVILA, F. (eds.) (2012). *La universidad multilingüe*. Madrid: Tecnos.
- ALDERSON, J., CLAPHAM, C. y WALL, D. (1995). *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.

- ALMAHANO, I., CASTRO, S., CORTÉS, C., DAUM, U. M., FERNÁNDEZ, M. D., FERNÁNDEZ, A. y TURCI, I. (2006). Selección de competencias específicas de las lenguas extranjeras aplicadas al grado de turismo. Conocimientos disciplinares y profesionales en los distintos ámbitos del turismo. En *Comunicaciones JORNADAS PIE06-091 de la Universidad de Málaga (UAM)*. Publicación en línea. URL: http://www.uma.es/ieducat/II_jornadas/PIE06_091.pdf
- ANTÓN, M. (2008). Propuesta para un marco de evaluación dinámica para programas de español como lengua extranjera. En: PASTOR, S. y ROCA, S. (eds.). *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/L2*. Alicante: Universidad de Alicante, pp. 150-161.
- ANTÓN, M. (2012). Dynamic assessment. En FULCHER, G. y DAVIDSON, F. (eds.) *The Routledge Handbook of Language Testing*. Nueva York: Routledge, pp. 106-119.
- BACHMAN, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- BACHMAN, L. (2007). What is the construct? The dialectic of abilities and context in defining constructs in language assessment. En FOX, J., WESCHE, M. y BAYLISS, D. (eds.) *What are we measuring? Language testing reconsidered*. Ottawa: University of Ottawa Press, 41-71.
- BACHMAN, L. y PALMER, A. (1996). *Language testing in practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: Oxford University Press.
- BACHMAN, L. y PALMER, A. (2010). *Language Assessment in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- BASTA, J. (2011). The role of the communicative approach and cooperative learning in Higher Education. *Linguistics and Literature* 9-2, pp. 125-143.
- BHATIA, V. (1993). *Analysing genre: language use in professional settings*. Londres: Longman.
- BHATIA, V. (2002-a). Applied genre analysis: a multi-perspective model. *IBÉRICA, Journal of the European Association of Language for Specific Purposes* 4, 3-19.
- BHATIA, V. K. (2002-b). Applied genre analysis: analytical advances and pedagogical procedures. En Johns, A. M. (ed.) *Genre in the Classroom: Multiple Perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 279-284
- BIBER, D. (ed.) (2006). *University Language. A corpus-based study of spoken and written registers*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- BIBER, D. y CONRAD, S. (2009). *Register, Genre and Style*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BROWN, J. D., HUDSON, T., NORRIS, J. y BONK, W. J. (2002). *An investigation of second language task-based performance assessments*. Hawai: University of Hawai'i at Manoa.
- BUJÁN, K., REKALDE, I. y ARAMENDI, P. (2011). *La evaluación de las competencias en la educación superior. Las rúbricas como instrumento de evaluación*. Sevilla: Editorial MAD.
- BUJÁN, K., REKALDE, I. y ARAMENDI, P. (coord.) (2011). *La evaluación de competencias en la educación superior. Las rúbricas como instrumento de evaluación*. Sevilla: Editorial MAD.
- CABRÉ, M^a T. y GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. (2006). *La enseñanza de los lenguajes de especialidad. La simulación global*. Madrid: Gredos.
- CALVI, M. V., BARDONADA, C., MAPELLI, G. y SANTOS, J. (2009). *Las lenguas de especialidad en español*. Roma: Carocci Editore.
- CAMPUS EUROPAE (2005). *How to achieve Multilingualism in Higher Education*. Luxemburgo: Ministerio de Cultura.
- CARRIÓ-PASTOR, M^a L. (2009). *Content and Language Integrated Learning. Cultural diversity*. Berlín: Peter Lang.

- CASSANY, D. (2006). *Taller de Textos*. Barcelona: Paidós.
- CASSANY, D. GELPÍ, C. y LÓPEZ, C. (2007). El español en contextos laborales. En LACORTE, M. (coord.) *Lingüística Aplicada del Español*. Madrid: Arco/Libros, pp. 449-482.
- CELCE-MURCIA, M. (2007). Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. En ALCÓN, E. y Safont M.P. (eds.) *Intercultural Language Use and Language Learning*, pp. 41-57.
- CELCE-MURCIA, M., DÖRNYEI, Z. y THURRELL, S. (1995). A pedagogical framework for communicative competence: A Pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics* 6(2), pp. 5-35.
- CHAPELLE, C. (2012). Conceptions of validity. En FULCHER, G. y DAVIDSON, F. (eds.) *The Routledge Handbook of Language Testing*. Nueva York: Routledge, pp. 21-33.
- CHAPELLE, C., GRABE, W. y BERNS, M. (1997). Communicative language proficiency: definitions and implications for TOEFL 2000. *TOEFL Monograph Series Report 10*. Princeton: Educational Testing Service.
- CIAPUSCIO, G. (2003). *Textos especializados y terminología*. Barcelona: IULA/Universitat Pompeu Fabra.
- CIAPUSCIO, G. (2005). La noción de género en la Lingüística Sistémico Funcional y en la Lingüística Textual. *Revista Signos* 38(57), pp. 31-48.
- CIAPUSCIO, G. (2007). Genres et familles de genres: apports pour l'acquisition de la compétence générique dans le domaine académique. *Études de Linguistique Appliquée* 148, pp. 405-416.
- COHEN, A. (2012). Test-taking strategies and task design. En FULCHER, G. y DAVIDSON, F. (eds.) *The Routledge Handbook of Language Testing*. Nueva York: Routledge, pp. 262-277.
- CONOR U. y UPTON, T. (2004). *Discourse in the professions. Perspectives from corpus linguistics*. Amsterdam: John Benjamins Publishing
- CONSEJO DE EUROPA (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Anaya/Instituto Cervantes.
- CRUZ, O. (2009). El español con fines académicos en el marco del EEES: las competencias del estudiante. En, VERA, A. y MÁRTINEZ, I. (eds.) *Español en contextos específicos: enseñanza e investigación*. Comillas: Fundación Comillas, pp. 375-390.
- DAVIES, A. (2008). Assessing Academic English. Testing English proficiency 1950-1989, the IELTS solution. *Studies in Language Testing* 23, monográfico.
- DAVISON, F. y FULCHER, G. (2007). The Common European Framework of Reference (CEFR) and the design of language tests: a matter of effect. *Language Teaching* 40, pp 231.-241.
- DOUGLAS, D. (2000). *Assessing Languages for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DURÁN, P. CUADRADO, G., PIERCE, J., ROLDÁN, A., ROBISCO, M., SANTIAGO, J. y ÚBEDA, P. (2009-a). *Portfolio Europeo de las Lenguas Académico y Profesional ACPEL. Portfolio y Banco de Descriptores de Destrezas Comunicativas Profesional y Académico*. Madrid: Ediciones Endymion.
- DURÁN, P. y CUADRADO, G. (2007). Developing language descriptors to match the writing competence of engineering students. En BOCANEGRA, A., LARIO, M. C. y LÓPEZ, E. (eds.) *English for Specific Purposes: Studies for Classroom Development and Implementation*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, pp. 105-124.
- EGLOFF, G. (2000). *Language learning and working competences*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing.
- EZEIZA, J. (2008-a). Las competencias comunicativo-lingüísticas de tipo disciplinar. Perfiles profesionales y recursos para su desarrollo en el nuevo EEES. En OLZA, I., CASADO, M. y GONZÁLEZ, R. (eds.) *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL)*.

- Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra. Departamento de Lingüística Hispánica y Lenguas Modernas, pp. 131-143.
- EZEIZA, J. (2008-b). El portafolio como soporte para el desarrollo de las competencias y habilidades lingüísticas de formación disciplinar en el EEES. In: BERMÚDEZ, M^a P. y RAMIRO, M^a T. (eds.), *Evaluación de la Calidad de la Educación Superior y de la Investigación (V Foro)*. En línea. URL:
- EZEIZA, J. (2008-c). El portafolio como soporte para el desarrollo de las competencias y habilidades lingüísticas de formación disciplinar. En BREEZ, R. (ed.), *Actas del V Congreso ACLES*. Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, pp. 7-17.
- EZEIZA, J. (2009-a). Integrating languages, contents and cultures in the European Space for Higher Education: from theory to practice. En CARRIÓ-PASTOR, M^a L. (ed.) *Content and Language Integrated Learning: Cultural Diversity*. Bern: Peter Lang, pp. 149-172.
- EZEIZA, J. (2009-b). Communicative Competences in Science Degrees within the framework of the New European Space for Higher Education. *IBÉRICA, Journal of the European Association of Language for Specific Purposes* 19, pp. 131-151.
- EZEIZA, J. (2009-c). Marco general para la enseñanza de la lengua con fines específicos en los nuevos estudios de grado: proyectos y acciones. En CARIDAD DE OTTO, E. & LÓPEZ DE VERGARA, A. (eds.) *Las Lenguas para Fines Específicos ante el reto de la convergencia europea*. La Laguna: Universidad de la Laguna, pp. 222-236.
- EZEIZA, J. (2009-d). Espezialitate hizkeren didaktika Europako unibertsitate eremuan: gaitasunetara zuzendutako irakasbidea. En SALABURU, P. y UGARTEBURU, I. (eds.) *Espezialitate hizkerak eta terminologia III: Espezialitate hizkeren didaktika eta komunikazioa*. Leioa: UPV/EHU, Instituto de Euskera, pp. 25-54.
- EZEIZA, J. (2009-e). Espezialitate-hizkeren irakaskuntza Europako unibertsitate eremuan. *HIZPIDE, Helduen Euskalduntze-Alfabetatzearen Aldizkaria* 69, pp. 62-85.
- EZEIZA, J. (2009-f). Herramientas para la compilación, estudio y gestión de la producción lingüística en la universidad: una aproximación didáctica y social. En CARIDAD DE OTTO, E. y LÓPEZ DE VERGARA, A. (eds.), *Las Lenguas para Fines Específicos ante el reto de la convergencia europea*. La Laguna: Servicio Editorial de la Universidad de La Laguna, pp. 552-570.
- EZEIZA, J. (2009-g). Instrumentos para la evaluación formativa en los programas de enseñanza de lengua con fines específicos. En VERA, A. y MÁRTINEZ, I. (eds.) *Español en contextos específicos: enseñanza e investigación*. Comillas: Fundación Comillas, pp. 391-408.
- EZEIZA, J. (2010). Recursos y acciones para la enseñanza de los lenguajes especializados e los nuevos títulos de grado. En CANDEL, M. A. y ZABALA, J. (coords.) *Innovación y Calidad en los Centros de Lenguas Universitarios. Nuevas metodologías. Nuevas tecnologías*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia, pp. 121-129.
- EZEIZA, J. (2011). Plataforma GARALEX: infraestructura tecnológica para la investigación y la didáctica de lenguaje del ámbito de las Ciencias Jurídicas. En CARRIÓ-PASTOR, M. L. y CANDERL MORA, M. A. (eds.) *Las tecnologías de la información y las comunicaciones: Presente y futuro en el análisis de corpora*. Valencia: Universitat Politècnica de València, pp. 683-694.
- EZEIZA, J. (2012). Innovación en la enseñanza del lenguaje jurídico en las titulaciones de Derecho y Criminología. En BERMÚDEZ, M^a P. y GUILLÉN-RIQUELME, A. (eds.) *VIII Foro sobre la evaluación de la calidad de la investigación y de la educación superior. Libro de Capítulos*. Santander: Universidad de Granada, pp. 869-873.
- EZEIZA, J. y ZABALA, I. (2009). Adaptación al EEES de las asignaturas de comunicación disciplinar en la universidad del País Vasco. Metodología y resultados. En BERMÚDEZ, M^a P. y RAMIRO, M^a T. (eds.) *Evaluación de la Calidad y de la Investigación (V FORO)*. Granada: Fundación Empresa Universidad de Granada.

- EZEIZA, J., ELOSEGI, K., ALDEZABAL, I. Y ZABALA, I. (2007). Las competencias comunicativas académico-profesionales en el EEES. Propuesta para su integración en el curriculum universitario. En BERMÚDEZ, M^a P. y CASTRO A. (eds.). *Evaluación de la Calidad y de la Investigación (IV FORO)*. Granada: Fundación Empresa Universidad de Granada.
- FANIZZA-SCHEIPER, F. y LINARES G. (2007). Transparencia en la adquisición de segundas lenguas con finalidades específicas. En IZQUIERDO, J. M., MARTOS, F., YAGÜE, A., MORENO, F. y SANSJUAN, N. (2007). *Segundo Congreso Internacional FIAPE: una lengua, muchas culturas*. GRANADA: FIAPE, pp. 1-10. En línea. URL: http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2007_ESP_12_II%20Congreso%20FIAPE/Comunicaciones/2007_ESP_12_31FanizzaLinares.pdf?docId=31111111
- FERNÁNDEZ, P. (2008). Competencias genérica y discursiva, y alfabetización académica. Propuestas para el análisis de necesidades en inglés científico y académico en el ámbito universitario español. En MONROY, F. y SÁNCHEZ, A. (eds.). *25 años de lingüística aplicada en España: hitos y retos*. Murcia: Editum, pp. 523-528.
- FERNÁNDEZ-SANTIAGO, M. (2011). Integration or immersion? A comparative study at the tertiary level. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning* 4(1), pp. 49-64.
- FIGUERAS, N., PIKABEA, I. y LUKAS, J. F. (2011). *Informe de seguimiento de la comisión de expertos sobre convalidación de titulaciones de euskara y adecuación al MCER*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritz/Gobierno Vasco.
- FORTANET-GÓMEZ, I. y RÄISÄNEN, C. A. (eds.) (2008). *ESP in European Higher Education. Integrating language and content*. Amsterdam: John Benjamins.
- FULCHER, G. (2004). Deluded by Artifices? The Common European Framework and Harmonization. *Language Assessment Quarterly* 1(4), pp. 253-266.
- FULCHER, G. y DAVISON, F. (2007). *Testing and Assessment: an advanced resource book*. Londres: Routledge.
- FULCHER, G. y DAVISON, F. (eds) (2012). *The Routledge Handbook of Language Testing*. Londres: Routledge.
- GANGARAM, R. BEJIER, J. y HAJEZR, M. (2007). Challenges in integrating academic and professional language competencies in the curriculum in Higher Education. En WILKINSON, B. & ZEGERS, V. (eds.) *Researching Content and Language Integration in Higher Education*. Maastricht: Maastricht University, pp. 99-107.
- GARCÍA LABORDA, J. (2009). Reseña del Portfolio Europeo de las Lenguas Académico y Profesional. *IBÉRICA, Journal of the European Association of Language for Specific Purposes* 19, pp. 109-130.
- GARCÍA, A. y TROYANO, Y. (2008). Competencias comunicativas en el Espacio Europeo de Educación Superior. El alumno mayor en el aprendizaje universitario. *Comunicación y Ciudadanía* 4, pp. 1-17.
- GARCÍA, I. (2010). Estrategias textuales y discursivas en el aprendizaje de la exposición oral en dos materias distintas. En CABALLERO, R. y PINAR, M^a J. (eds.). *Ways and Modes of Human Communication*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha/AESLA, pp. 155-162.
- GARCÍA, M^a J. (2009). Aplicaciones prácticas de la lengua española en un espacio ibérico adaptado al Plan Bolonia. En VERA, A. y MÁRTINEZ, I. (eds.) *Español en contextos específicos: enseñanza e investigación*. Comillas: Fundación Comillas, pp. 501-520.
- GARCÍA, M^a T. (2011). Implications of the European Higher Education area in business administration. A particular case. *Revista de la Educación Superior* 159, pp. 29-42.
- GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. (2009-a). *El español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Arco/Libros.
- GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. (2009-b). El lugar que ocupan las lenguas de especialidad en la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera. En VERA, A. y MÁRTINEZ, I. (eds.) *Español en contextos específicos: enseñanza e investigación*. Comillas: Fundación Comillas, pp. 41-64.
- GONZÁLEZ, L. (2009). Español para extranjeros con fines académicos en la Universidad de Vigo: un estudio de caso. En VERA, A. y MÁRTINEZ, I. (eds.) *Español en contextos específicos: enseñanza e investigación*.

Comillas: Fundación Comillas, pp. 501-520.

- GUNNARSON, B. L. (1997-a). On the sociohistorical construction of scientific discourse. En GUNNARSON, B. L., LINELL, P. y NORDBERG, B. (comps.), *The construction of profesional discourse*. Londres: Longman, pp. 99-126.
- GUNNARSON, B. L. (1997-b). The Organization of Entreprise Discourse. En TROSBORG, A. y FLYVHOLM, P. (comps.), *Bussines, Discourse, Texts and Contexts*. Berna: Peter Lang, pp. 83-110.
- HALLIDAY, M. A. K. y HASSAN, R. (1989). *Language, Context and Text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- HEYWORTH, F. (2004). Why the CEF is important. En MORROW, K. (ed.) *Insights from the European Framework*. Oxford: Oxford University Press, pp. 12-21.
- HUDSON, T. (2012). Standar-based testing. En FULCHER, G. y DAVIDSON, F. (eds.) *The Routledge Handbook of Language Testing*. Nueva York: Routledge, pp. 479-494.
- INSTITUTO CERVANTES (2007). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles Comunes de Referencia para el Español*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- JORDANO DE LA TORRE, M. (2011-a). Improving spoken competence by means of multimodal environments in a distance context. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas* 6, pp. 229-240.
- JORDANO DE LA TORRE, M. (2011-b). LA enseñanza-aprendizaje de la competencia oral en lengua extranjera en el contexto de la educación abierta y a distancia: de la casete a la interacción virtual. *RIED* 14:1, pp 15-39.
- KANE, M. (2012). Articulating a validity argument. En FULCHER, G. y DAVIDSON, F. (eds.) *The Routledge Handbook of Language Testing*. Nueva York: Routledge, pp. 34-47.
- KINDELÁN, M^a P. y VIVANCO, V. (2006). Ingenieros del siglo XXI: la importancia de la comunicación en la doble esfera educativa y profesional del ingeniero. En NEUMANN C. P., PLO R. y PÉREZ-LLANTADA C. (eds.) *Actas de V Congreso Internacional AELFE*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, pp. 58-63.
- LLORIÁN, S. (2012). Los retos de la certificación del español con fines específicos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicadas*, 12.
- LOBANOVA, T. y SHUNIN, Y. (2008). Competence-based education. A common european strategy. *Computer Modelling and New Technologies* 12-2, pp. 45-65.
- LÓPEZ, M. y EDWARDS, M. (2007). Las competencias comunicativas en el diseño de títulos universitarios en España. En IGLESIAS, M. y PASTOR, F. (eds.) *V Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*. Alicante: Universidad de Alicante, pp. 12-21.
- LUZÓN, M^a J. (2005). Aplicación del concepto de "colonia de géneros" a la enseñanza de Inglés para Fines Específicos. *IBÉRICA, Journal of the European Association of Language for Specific Purposes* 10, pp. 133-144.
- LYNN, C. y HALLECK, G. B. (2012). Designing language tests for special social uses. En FULCHER, G. y DAVIDSON, F. (eds.) *The Routledge Handbook of Language Testing*. Nueva York: Routledge, pp. 137-149
- MARTÍN PERIS, E., SABATER, M^a L. y GARCÍA SANTA-CECILIA, A. (2012). *Guía para el diseño de currículos especializados*. Madrid: Instituto Cervantes.
- MARTÍNEZ, L., GARCÍA, M. y ESCRIBANO, M^a L. (2009). El español como herramienta vehicular de internacionalización: una experiencia práctica en el ámbito de la ciencia y la tecnología. En VERA, A. y MÁRTINEZ, I. (eds.) *Español en contextos específicos: enseñanza e investigación*. Comillas: Fundación Comillas, pp. 1169-1185.
- MARTÍNEZ, R. (2012). An Experience on the Integration of ICT into a Teaching-learning Methodology of English as a Foreign Language. *Journal of Language Teaching and Research* 3 (2), pp. 289-294.

- MARTÍNEZ-LIROLA, M. y RUBIO, F. (2009). Students' Beliefs about Portfolio Evaluation and its Influence on Their Learning Outcomes to Develop EFL in a Spanish Context. *IJES, International Journal of English Studies* 9 (1), pp. 91-111.
- MCNAMARA, T. y ROEVER, C. (2006). *Language testing: a social dimension*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- MILLÁN, M. y ARGÜELLES, I. (2005). El currículo de ingeniería y el aprendizaje de lenguas en el espacio europeo. En CARRIÓ-PASTOR, M. L. (ed.) *Perspectivas interdisciplinarias de la lingüística aplicada*. Valencia: AESLA, pp. 171-178.
- MORO, M^a C., GARCÍA, A. y KRZESKOWSKA, W. (2009). Lengua, cultura y economía integradas en el aula de ELE. Un proyecto para estudiantes chinos de la Universidad de León. En, VERA, A. y MÁRTINEZ, I. (eds.) *Español en contextos específicos: enseñanza e investigación*. Comillas: Fundación Comillas, pp. 781-796.
- MYSLEVY, R. J. y YIN, C. (2012). Evidence-centered design in language testing. En FULCHER, G. y DAVIDSON, F. (eds.) *The Routledge Handbook of Language Testing*. Nueva York: Routledge, pp. 208-222.
- NORTH, B. (2011). Describing language levels. En O'SULLIVAN, B. (ed.) *Language testing: theories and practices*. Hampshire: Palgrave-McMillan, pp. 33-59.
- O'SULLIVAN, B. (ed.) (2011). *Language testing: theories and practices*. Hampshire: Palgrave-McMillan.
- O'SULLIVAN, B. y WEIR, C. J. (2011). Test development and validation. En O'SULLIVAN, B. (ed.) *Language testing: theories and practices*. Hampshire: Palgrave-McMillan, pp. 13-32.
- PARODI, G. (2007). El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: Constitución de un corpus de estudio. *Rev. Signos* 63, pp. 147-178.
- PARODI, G. (2009-a). *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago de Chile: Editorial Planeta Chile.
- PARODI, G. (2009-b). Corpus, discurso y géneros: español en contextos académicos y profesionales. En, VERA, A. y MÁRTINEZ, I. (eds.) *Español en contextos específicos: enseñanza e investigación*. Comillas: Fundación Comillas, pp. 65-87.
- PARODI, G. (ed.) (2008). *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso: Ediciones Universitarias Valparaíso.
- PÉREZ-LLANTADA, M. C. (2006). *Enseñanza integrada de lenguas y contenidos curriculares mediante técnicas de aprendizaje cooperativo*. En línea. URL: <http://www.unizar.es/eees/innovacion/originales/B/EUITI/B-19.pdf>
- PÉREZ-PAREDES, P. (2008). La adaptación de la enseñanza de la lengua inglesa a nivel avanzado al espacio europeo de educación superior: las perspectivas de los estudiantes y el docente. En MONROY, F. y SÁNCHEZ, A. (eds.) *25 años de lingüística aplicada en España: hitos y retos*. Murcia: Editum, pp. 403-411.
- PIERCE, J. y DURÁN, P. (2008). Language communication competencies in engineering education revisited. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas* 3, pp. 59-71.
- PIERCE, J. y DURÁN, P. (2011). Utilidad del portafolio europeo de lenguas académico y profesional en el ámbito universitario. *Congreso Internacional de Innovación Docente de la Universidad de Cartagena*, pp.1327-1335. En línea. URL: <http://repositorio.bib.upct.es/dspace/bitstream/10317/2202/1/c152.pdf>.
- PIERCE, J. y DURÁN, P. (2012). Analysing written production competence descriptors for academic professional purposes and their calibration to the CEFR. *IBÉRICA, Journal of the European Association of Language for Specific Purposes* 23, pp. 109-130.
- RAMÍREZ, L. (2009). El español académico como segunda lengua en el ámbito universitario. Enseñar a escribir en español académico. En, VERA, A. y MÁRTINEZ, I. (eds.) *Español en contextos específicos: enseñanza e investigación*. Comillas: Fundación Comillas, pp. 869-888.

- RICENTO, T. (2005): Considerations of Identity in L2 Learning. En E. Hinkel (ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 895-910.
- ROLDÁN, A. (2004). Strategic features of ESP from a socio-cognitive perspective. *IBÉRICA, Journal of the European Association of Language for Specific Purposes* 7, pp. 33-51.
- ROLDÁN-RIEJOS, A. M. y ÚBEDA-MANSILLA, P. (2006). ELP: towards a cognitive educative framework in LSP. En NEUMANN C. P., PLO R. y PÉREZ-LLANTADA C. (eds.) *Actas de V Congreso Internacional AELFE*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, pp. 397-403.
- SAN MARTIN, I., ARRIOLA, J. M., ZABALA, I., LERSUNDI, M., ARANZABE, M^a J., ALBERDI, X., ALDEZABAL, I. y ELORDUI, A. (2012, en prensa). A corpus based study for designing language resources in Basque for academic purposes. En *EDULEARN12 Proceedings. 4th annual International Conference on Education and New Learning Technologies*.
- SAVILLE, N. (2012). Quality management in test production and administration. En FULCHER, G. y DAVIDSON, F. (eds.) *The Routledge Handbook of Language Testing*. Nueva York: Routledge, pp. 395-412.
- SIKALUOMA, M. (2012). Communicative Competence in project management: A case study in an agile environment. En línea. URL: http://epub.lib.aalto.fi/en/ethesis/pdf/12771/hse_ethesis_12771.pdf.
- SPOLSKY, B. (2012). Language testing and language management. En FULCHER, G. y DAVIDSON, F. (eds.) *The Routledge Handbook of Language Testing*. Nueva York: Routledge, pp. 495-505.
- SWALES, J. (1990). *Genre Analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VILLA, A. y POBLETE, M. (directores) (2011). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas*. Bilbao: ICE del aUniversidad de Deusto.
- VIVANCO, V. (2006). *El español de la ciencia y la tecnología*. Madrid: Arco/Libros.
- WEIR, C. J. (2005). *Language Testing and Validation*. Oxford: Palgrave-McMillan.
- WENGER, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ZABALA, I., SAN MARTIN, I., LERSUNDI, M. y ELORDUI, A. (2011). Graduate Teaching of Specialized Registers in a Language in the Normalization process: towards a comprehensive and interdisciplinary treatment of academic Basque. En CLAVEL, B. y MARUENDA, S. (eds.) *Multiple Voices in Academic and Professional Discourse: Current Issues in Specialised Language Research, Teaching and New Technologies*. Cambridge Scholar Publishing, pp. 208-229.

ANEXO

[1] Este trabajo se adscribe al proyecto GARATERM-2 (proyecto de investigación Universidad-Sociedad US10101 financiado por la UPV/EHU de la convocatoria 2010-2012) y al proyecto COMUNICACIÓN ACADÉMICO-PROFESIONAL EN LENGUA VASCA: RECURSOS 2.0 (proyecto de innovación educativa 10/6252 financiado por la UPV/EHU en la convocatoria 2010-2012)

[2] <http://www.camaramadrid.es/index.php?elem=581&sec=5>

[3] <http://www.fidescu.org/pgDieB.htm>

[4] <http://www.cocof.com/test-elyte.html>

[5] http://www.cervantes.es/imagenes/File/memoria_institucional/07_08/actividad_academica.pdf

[6] http://europa.eu/epso/discover/about/mission/index_es.htm

[7] <http://www.crue.org/espacioeuropeo/Adaptarsistuni/suplementoeuropeo.html>

[8] <http://europass.cedefop.europa.eu/es/documents/language-passport>

[9] <http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/>

[10] http://www.alte.org/attachments/files/framework_spanish.pdf

[11] <http://www.ealta.eu.org/documents/archive/guidelines/Spanish.pdf>

- [12] <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1995:0590:FIN:ES:PDF>
- [13] http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_es.pdf
- [14] http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
- [15] <http://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf>
- [16] <http://www.boe.es/boe/dias/2011/08/03/pdfs/BOE-A-2011-13317.pdf>
- [17] <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Otros-documentos-de-interes/Libros-Blancos>
- [18] <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1995:0590:FIN:ES:PDF>
- [19] http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_es.pdf
- [20] <http://www.boe.es/boe/dias/2011/08/03/pdfs/BOE-A-2011-13317.pdf>
- [21] <http://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf>
- [22] <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Otros-documentos-de-interes/Libros-Blancos>
- [23] http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_es.pdf
- [24] <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Otros-documentos-de-interes/Libros-Blancos>
- [25] <http://europass.cedefop.europa.eu/es/documents/language-passport>
- [26] <http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/>
- [27] <http://www.crue.org/espacioeuropeo/Adaptarsistuni/suplementoeuropeo.html>
- [28] <http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/>
- [29] http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_es.pdf
- [30] En Llorián (2012) se recogen los juicios y opiniones más relevantes emitidos al respecto
- [31] Documentada y comentada en Llorián (2012)
- strucción de la realidad artística y cultural. *Periférica*, 9: 21-40.