



SICELE



CURSOS
Internacionales

V Congreso Internacional SICELE

Cultura, intercultura y certificación lingüística

Cursos Internacionales Universidad de Salamanca

Salamanca (España)

10, 11 y 12 de noviembre de 2021



ACTAS DEL CONGRESO





**LA REVISIÓN POR PARES EN TEXTOS ESCRITOS CON ESTUDIANTES TURCOS DE LA IEU:
CLASES PRESENCIALES Y EN LÍNEA**

Aimara R. De Cesero

Izmir University of Economics, Turkey

ABSTRACT

This paper shows how peer correction helps students to improve their writing texts. Since my first semester working with Turkish learners, I noticed that Turkish students had many difficulties or shortcomings in writing texts, not only to grammar or vocabulary that can always be improved, but the problems were of structure, cohesion or even coherence. During writing text correction in class some students felt a little bit uncomfortable, and the corrections were not very followed or absorbed by them. However, peer correction in written texts placed many advantages for students. After some classes, students' participation in peer correction highly increased and scores showed a progress in students' essays.

KEY WORDS: Writing text, Turkish learners, Improvement, Peer correction, Self-correction.

1 INTRODUCCIÓN

La idea de la revisión por pares en textos escritos apareció durante las lecciones presenciales. Desde mi primer semestre en la Universidad de Economía de Izmir, noté que mis alumnos tenían muchas dificultades o deficiencias en la expresión escrita. No me refiero solo a nivel gramatical o lexical, que es algo que siempre se puede mejorar, sino que los problemas eran de estructura, cohesión o incluso coherencia.

Un ejemplo de expresión escrita sobre la descripción de la casa era el siguiente:

La cocina está al lado del salón. La cama está enfrente de la mesa. Mi casa es grande. El baño es azul. Mi casa tiene un jardín. Las cortinas está detrás de la sofá. Mi casa es luminosa. El horno está en la cocina. Gusto mi casa. Vivo en el tercero piso. El baño está a la final del pasillo. Mi casa es frío. El televisor está al lado de la sofá.

o algo todavía más llamativo

Mi piso es pequeño.

Mi cocina está al izquierda de la salón.

Vivo en el cuarto.

Mi casa es ruidosa.

Mi casa es centro ciudad.

Como se observa en los ejemplos precedentes, la mayoría de los errores no eran gramaticales o lexicales, sino que había una falta de estructura y cohesión en el texto, seguramente debido al sistema escolástico turco.

Obviamente, en clase trabajábamos la expresión escrita y desde el principio intenté focalizar la enseñanza en este tipo de problemas, pero aun así noté que, a veces, las correcciones en clase no eran absorbidas o seguidas por los estudiantes. Por esta razón, comencé a investigar nuevas formas de mejorar el aprendizaje en el aula, especialmente en lo relacionado con la redacción de textos escritos, y decidí probar algo que era nuevo para mí en ese momento: La Revisión Por Pares.

Durante el último año he utilizado la corrección por pares en textos escritos, tanto durante las clases presenciales como en línea, con buenos, pero no iguales resultados en ambas situaciones.

2 LA REVISIÓN POR PARES

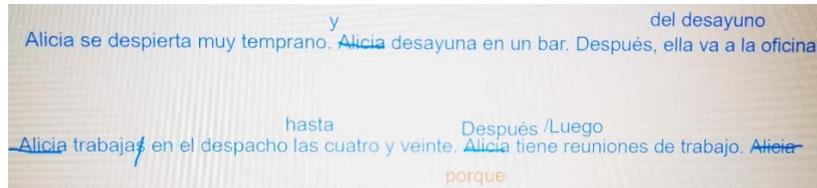
La revisión por pares consiste en la corrección de textos escritos, que no han sido previamente revisados, entre estudiantes. Cada estudiante prepara una expresión escrita sobre un tema determinado que después intercambia con otro o varios compañeros para su revisión. La idea es que todos los estudiantes sean partícipes de las mejoras en sus textos, así que el autor de la expresión escrita está siempre presente durante las correcciones y participa en ellas, si no está de acuerdo con alguna de ellas no se hacen.

2. 1. CLASES PRESENCIALES

El primer impacto de la revisión por pares no fue positivo. Al contrario, la primera vez que les propuse este tipo de corrección en clase los alumnos se sorprendieron y no se mostraron muy contentos de tener que corregir (o mejorar) los trabajos de los demás. Por lo tanto, las primeras las correcciones fueron escasas y superficiales.

En general, durante la revisión por pares es preferible evitar una intervención directa del profesor. Sin embargo, en esos primeros momentos sentí la necesidad de intervenir, aunque fuese de manera muy limitada, para desarrollar el ejercicio. En lugar de pedirles que hicieran correcciones en los trabajos de los compañeros, empecé a sugerir mejoras en los textos de los compañeros. Y esa fue la clave, hablar de mejoras en vez de correcciones. Paso a paso, luego de algunas clases, empezaron a mejorar los trabajos de los compañeros y a desarrollar un aprendizaje colaborativo. Puedo afirmar que involucrar a los estudiantes en esta operación es una práctica recomendable, porque representa una excelente manera de hacerlos activos y conscientes de su aprendizaje, además de ayudarlos a lograr una capacidad autónoma de autoevaluación y aumentar la motivación en clase.

Un ejemplo de algunas de las correcciones realizadas por los estudiantes:



2.1.1. ¿Cómo llevar a clase de ELE la revisión por pares?

La he llevado a clase de diferentes maneras: Dependiendo de la cantidad de alumnos en clase he hecho la revisión por pares en parejas o pequeños grupos de alumnos.

En general, en nuestras clases de A2 solemos tener estudiantes con diferentes niveles de conocimiento. Lo que intento en un principio es hacer parejas de grupos de estudiantes con capacidades y niveles similares, de manera que puedan enfocar sus correcciones no solo en errores gramaticales o de vocabulario, sino también en errores estilísticos como estructura, cohesión o coherencia. Evito así la frustración inicial de algunos estudiantes que tienden a comparar sus trabajos con los de compañeros un poco más avanzados.

Por ejemplo, si ambos estudiantes tienen un nivel bajo de español, se enfocarán en errores básicos de gramática y vocabulario y se sentirán cómodos porque tienen conocimientos similares. En lugar de eso, dos alumnos con un nivel más alto de español mejorarán no solo la gramática y el vocabulario, sino también la puntuación y la estructura del texto.

Sin embargo, alguna vez he preferido mezclar a los estudiantes de diferentes niveles, alguien que sepa más estructuras o que tenga un mejor nivel de español con alguien que tenga un nivel más básico. Esto ha consentido que el alumno A explique perfectamente muchos tipos de errores al otro alumno, pero también que el alumno B identifique una escritura estructurada, cohesiva y coherente en el trabajo de un compañero, que en muchos casos es el mayor problema de los estudiantes. Este cambio me ha permitido observar que las explicaciones entre compañeros, sin duda, atraen más la atención de los propios estudiantes.

2.2. REVISIÓN POR PARES EN LAS CLASES EN LÍNEA

Como he mencionado anteriormente, incluso durante las clases en línea puse en práctica la revisión por pares, pero con resultados diferentes. En primer lugar, debo decir que el año pasado fue la primera vez que tuvimos lecciones en línea y, tanto mis estudiantes como yo, nos encontramos con varias dificultades. Además de las complicaciones iniciales relacionadas con la tecnología y los problemas de aprender algo nuevo, que se resolvió en un par de semanas, las lecciones en línea, a medida que avanzaban las semanas, plantearon otros problemas:

- 1) Lecciones más breves: ¿Cómo terminar el temario en tan poco tiempo y practicar la expresión escrita y oral al mismo tiempo? Especialmente en grupos grandes (20-26 estudiantes)
- 2) Soy una profesora muy física; en clase siempre estoy en movimiento, y hago muchos gestos y movimientos con el cuerpo. Ahora que estoy sentada. ¿Cómo resuelvo este problema?
- 3) Los alumnos están frente a un ordenador, sin moverse, ¿quizás en la cama? ¿Cómo mantengo su atención?
- 4) Continuando con mi trabajo de revisión por pares, ¿cómo llevarlo a cabo en estas condiciones?

Y este es el punto, cómo implementar la revisión por pares durante las lecciones en línea con todas las dificultades añadidas. Obviamente, la única posibilidad de llevarla a cabo era utilizar “*BreakOut Rooms*”, pero no siempre la tecnología nos permite hacer las cosas exactamente como queremos.

2.2.1 BreakOut Rooms

Ofrecen una buena posibilidad para implementar trabajos en parejas o pequeños grupos cuando las clases son muy numerosas, pero también implican mayor tiempo para realizar completamente el ejercicio. Esto crea la imposibilidad de llevar a cabo la práctica de la revisión por pares todas las semanas, porque la revisión en una clase presencial puede llevar unos 15-20 minutos, mientras que el mismo ejercicio en una *BreakOut Room* se alarga a unos 40-50.

En las *BreakOut Rooms* no puedes escuchar a los demás alumnos y no puedes resolver sus dudas ni atender a lo que están haciendo, y esto provoca que, a veces, se sientan un poco perdidos y que el trabajo en grupo no sea tan eficiente.

Además, tendríamos que añadir los problemas de conectividad: si un estudiante (en un grupo o pareja) pierde la conectividad ese tiempo se desperdicia porque recordemos que la revisión por pares es un trabajo colaborativo en el que todos participan, y no se puede llevar a cabo individualmente.

¿Cómo organizar los grupos?

Como he mencionado anteriormente en este trabajo, durante las clases presenciales, hay dos fases: una primera parte de grupos o parejas de nivel similar y una segunda fase con estudiantes de diferentes niveles, pero en las clases en línea el tiempo es un elemento que debemos tener en cuenta, que no se puede obviar y que seguramente influye de manera negativa en las posibles mejoras en la producción escrita. En algunas ocasiones, siempre por una cuestión de tiempo, he utilizado la creación de grupos aleatoria, lo que ha provocado la creación de grupos desiguales que no ha favorecido la colaboración entre los estudiantes. Como consecuencia he observado grupos en los que sólo algunos estudiantes participaban y otros que incluso hacían una autocorrección al no encontrar apoyo en los compañeros. Por lo tanto, una de las prioridades en la revisión por pares en las clases en línea tiene que ser la adecuación de los grupos o parejas, tanto como en las clases presenciales o incluso más, ya que la formación de un grupo o pareja desigual en un principio puede provocar un resultado completamente opuesto al deseado.

Puedo afirmar que los resultados en las clases en línea fueron menores respecto a las clases presenciales, pero hay que resaltar que hubo diferencias entre varios grupos durante la práctica de la revisión por pares en las clases en línea:

La primera diferencia se produjo entre los grupos que ya habían practicado la revisión por pares durante las clases presenciales, al menos en su mayoría, y los que no conocían este tipo de práctica. Los grupos con estudiantes ya conscientes de los beneficios de la revisión por pares involucraron a los demás desde el principio y evitaron el primer impacto negativo de "*Tengo que corregir la tarea de mi amigo*". Por el contrario, los grupos en los que la revisión por pares era una novedad, el primer impacto negativo o choque de tener que corregir una tarea ajena se sumó al hecho de que en clase no había contacto físico entre los alumnos, y no se conocían al estar en el primer año. En estos grupos, la colaboración entre estudiantes era más limitada, por lo que este primer impacto negativo persistió durante más tiempo y fue muy difícil de eliminar.

Otra diferencia estuvo relacionada con el número de alumnos en cada grupo. Los grupos con 10-15 estudiantes funcionaron mucho mejor. Tuvimos más tiempo para practicar, hablar, hacer revisión por pares y comunicarnos. En estos grupos se creó fácilmente una relación estrecha entre los estudiantes, y participaban y colaboraban entre ellos. Sin embargo, en los grupos con más de 25 estudiantes la participación no fue tan activa, y la colaboración se redujo a unos pocos alumnos, por lo que realizar un trabajo como la revisión por pares fue muy difícil.

3 BENEFICIOS DE LA REVISIÓN POR PARES

Hemos visto que la corrección por pares se puede realizar, siempre coordinada por el profesor, en parejas, grupos reducidos o incluso colectivamente, con una supervisión más acentuada por parte de este. Esta ha aportado muchos beneficios en la expresión escrita a los aprendientes turcos de varios niveles y he comprobado que su competencia en español ha progresado cuando han sabido superar de manera colaborativa una dificultad escrita.

¿Cuáles son exactamente las ventajas de la revisión por pares en textos escritos?

Promueve oportunidades para la autocorrección. Por una parte, los estudiantes prestan más atención y cuidado en la escritura porque saben que un compañero va a leer su texto, pero también, en muchos casos es el mismo estudiante el que va autocorrigiendo su texto mientras el compañero lo lee.

Evita la ansiedad que un aprendiz puede sentir ante las correcciones del profesor. Es un intercambio de opiniones, en el que cada uno ofrece una explicación relacionada con la corrección, esto hace que los estudiantes se posicionen en el mismo nivel y se produzcan inputs más comprensibles para ambos que los de un hablante nativo.

La participación activa, en la corrección o autocorrección hace que los estudiantes creen un aprendizaje colaborativo en el que ponen en discusión lo que ya saben y absorben nuevas explicaciones. Esta participación constante y sentirse parte del proceso de enseñanza-aprendizaje hace que aumente su atención.

La revisión por pares permite al mismo alumno que explica comprender en primer lugar si hay o no un error en el trabajo del compañero, y esto es lo que estimula el sentido de responsabilidad y juicio crítico por parte del alumno corrector.

Además, promueve la aceptación de diferentes puntos de vista, incluido el de los compañeros, en el alumno cuyo trabajo se corrige. Me gustaría recordarles que el alumno está presente y colabora en la corrección (mejora) de su propio trabajo, de hecho, si no está de acuerdo no se hace esta corrección.

En conclusión, puedo afirmar que el uso de la revisión por pares en textos escritos aporta ventajas en todos los ámbitos (gramatical, léxico, estructural, cohesivo, etc.) tanto en los niveles iniciales como en los más avanzados; Evidentemente, cuanto más avanzado sea el nivel de los alumnos, más mejoras habrá, pero sin desmerecer a los niveles elementares.

BIBLIOGRAPHY

1. ITMEIZEH, Mahmoud. (2016). «Impact of Peer Correction on Reducing English language Students' mistakes in their written essays in PAUC and Learners' attitudes towards this technique». *Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 6, No.11, pp. 2068-2078.
2. RAMÍREZ BALDERAS, I., and P. GUILLÉN CUAMATZI, eds. (2018) «Self and Peer Correction to Improve College Students' Writing Skills». *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, Profile Vol. 20, No.2, pp.179.
3. ROSSI, Silvia. (2018) *Il feedback tra pari come strumento per l'apprendimento linguistico. Il trattamento dell'errore nella classe d'italiano L2: teorie e pratiche a confronto*. Franco Cesati editore. pp. 111-124.
4. LYSTER, R., R, LEILA, eds. (1997) «Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms». *Studies in Second Language Acquisition*, pp.37-66.
5. AKSENDRO, Maximilian. (2014). «The effectiveness of
6. GANJI, Mansoor. (2009) «Teacher-correction, Peer-correction, and Self-correction: Their Impacts on Iranian Students' IELTS Essay Writing Performance». *The Journal of Asia TEFL*, Vol. 6, No. 1, pp.119-137.
7. BAHRAN, B., and S. HAMIDI, eds. (2011) «Peer Correction: The Key to Improve the Iranian English as a Foreign Language Learners' Productive Writing Skill». *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, Vol. 30, pp. 1057-1060.



LA RESPONSABILIDAD SOCIAL CORPORATIVA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS ELE

Begoña Llovet Barquero

FEDELE - Federación de escuelas de español en España

1. Introducción

Hoy en día, toda la humanidad se enfrenta a grandes problemas de sostenibilidad que son imposibles de ignorar, tales como:

- El agotamiento de recursos naturales: se estima que en 2050 la población mundial alcanzará un pico de 9 600 millones de personas.
- El hambre: una de cada nueve personas en el mundo está subalimentada.
- Cambio climático: desde 1990 las emisiones de CO2 han aumentado casi un 50%.
- Contaminación de ciudades: el 90% de los habitantes de las ciudades respira aire contaminado de forma continua.
- Igualdad de género: la brecha salarial de género alcanza aproximadamente el 23%.
- Explotación infantil: en 2018 existían en el mundo 152 millones de niños y niñas trabajadores.

Todas estas situaciones provocan grandes consecuencias negativas en nuestra sociedad, es por eso por lo que la Asamblea General de Naciones Unidas aprobó en 2015 la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible: un plan de acción que actúa en favor del planeta y las personas, y persigue de manera activa la prosperidad y la paz universal. Dichas acciones se dividen en 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), que, a su vez, contemplan 169 metas concretas en total que se desarrollarán más adelante.

2. ¿Qué es la Responsabilidad Social Corporativa y los Objetivos de Desarrollo Sostenible?

La Responsabilidad Social Corporativa (RSC) es la integración de la gestión económica, ética, social y ambiental en el día a día del negocio, atendiendo, por supuesto, las expectativas de los grupos de interés de la empresa. Para ello, se sirve de los ODS.

Los ODS son principios básicos interrelacionados entre sí para combatir y poner fin a los problemas globales a los que se enfrenta la sociedad de manera continua. Sus metas son muy numerosas, lo cual, aunque permite tener una amplia guía para saber cómo actuar o qué metas establecer para la empresa, también es cierto que una empresa no siempre va a poder cubrir según qué objetivos, sin embargo la empresa sí que debe aspirar a que los ODS abarquen todos los ámbitos de esta, por ello, según el Pacto Mundial, se debe trabajar en cuatro áreas principales para asegurar que todas estas actividades se desarrollan de la manera óptima para beneficiar tanto a las economías como a las sociedades. Las áreas son las siguientes:

- Derechos humanos: deben ser respetados y apoyados en todo momento, no deben vulnerarse en ninguna circunstancia.
- Ámbito laboral: toda forma de trabajo forzoso, explotación infantil y la discriminación laboral deben ser eliminadas y abolidas.
- Medio ambiente: con el objetivo de fomentar el desarrollo de tecnologías respetuosas con el medio ambiente, así como su difusión, deben promoverse aquellas iniciativas que promuevan una mayor responsabilidad ambiental.

- Anticorrupción: las malas prácticas como la extorsión y el soborno deben ser eliminadas del ámbito laboral, por ello, es necesario trabajar en conjunto.

3. ¿Qué ventajas aporta la Responsabilidad Social Corporativa como escuela?

Como hemos visto, el hecho de que nuestra escuela no pueda abarcar todos los ODS no implica que no pueda contribuir a que nuestra sociedad sea más sostenible y que, por tanto, esto se traduzca en beneficios no solo propios, sino también globales.

Actualmente, apostar por la sostenibilidad significa apostar por el futuro y el avance. Los clientes cada vez están más concienciados acerca de nuestro impacto en el medio ambiente, la discriminación y las desigualdades, por lo que buscan reducir cualquier tipo de actividad que resulte en un agravamiento de estas circunstancias. La aplicación de esta estrategia alineada con los ODS reporta muchos más beneficios, pues representan una ventaja competitiva para las escuelas, lo cual abre la puerta a:

- Tener acceso a nuevos segmentos de mercado que serán claves en la economía del futuro como la economía circular, las nuevas tecnologías, los negocios inclusivos y las energías renovables.
- Ahorrar en costes gracias a las medidas de control del uso de agua y electricidad, teletrabajo o la reducción de residuos y uso del papel, por ejemplo.
- Tener acceso a un mayor número de subvenciones, contratos y ayudas por parte de las administraciones públicas, ya que la Ley 9/2017 de Contratos del Sector Público incluye aspectos medioambientales o sociales como criterios a la hora de elegir y seleccionar proyectos empresariales.
- Ayudar a mejorar la reputación e imagen del centro. Como se indica más arriba, el alumnado busca de manera activa servicios que estén tan concienciado como él, por lo que contar con centros responsables aumentan la confianza del cliente y eso repercute directamente en el incremento del número de estudiantes.
- Aumentar el compromiso y la motivación de los empleados, ya que los ODS busca hacer partícipe no solo a los equipos directivos, sino a toda la plantilla. Elaborar un

plan conjunto de sostenibilidad y aplicarlo entre todo el equipo reforzará lazos y los hará partícipes de un propósito adicional y compartido.

- Adaptarse y adelantarse a las políticas normativas en materia de sostenibilidad. Como se menciona más arriba, la sostenibilidad es apostar por el futuro. Las instituciones públicas no son ajenas a este hecho, por ello cada vez aplicarán más medidas en favor de la sostenibilidad.

Como podemos ver, el papel de las escuelas dentro de este plan de futuro es fundamental, pues poseen un gran impacto medioambiental derivado de sus actividades, al igual que deben adoptar un compromiso de transmitir y extender entre el alumnado y la plantilla de empleados una cultura ambiental basada en la responsabilidad para la protección y mejora del planeta y su sociedad.

Con el objetivo de crear escuelas responsables socialmente y sostenibles, en FEDELE se ha creado un sello de Escuela Socialmente Responsable, con el fin de trabajar en conjunto con las escuelas por conseguir espacios que cuiden el medioambiente, que promuevan valores, seguridad y promuevan los derechos humanos en un entorno de cooperación y trabajo conjunto.

4. La implicación de FEDELE con este sello

Desde la Federación de Escuelas de Español como Lengua Extranjera en España hemos puesto todo nuestro esfuerzo y dedicación en la creación del sello anteriormente citado. Con este pretendemos que nuestros centros cuenten con una ventaja competitiva, además de actualizarlo a una conciencia común de desarrollo y crecimiento sostenible.

Este proyecto nace de una junta de gobierno de la Federación con una sensibilidad especial hacia este tema, gracias a diferentes experiencias personales vividas por sus miembros, como el voluntariado realizado por Begoña Llovet en la Fundación Vicente Ferrer.

5. Conclusión

Como hemos podido apreciar a lo largo del artículo, la RSC es una realidad que cada vez se hace más visible y necesaria. La aplicación de un plan de sostenibilidad basado en los ODS y la Agenda 2030 en definitiva no solo beneficia a las propias escuelas, sino que las prepara para un futuro cada vez más cercano en el que las medidas y leyes en favor de la sostenibilidad serán cada vez más frecuentes e importantes. Ponerse a la vanguardia de la educación y sostenibilidad no solo reporta beneficios a corto plazo, sino que también serán beneficios que se podrán apreciar a largo plazo.

La sostenibilidad es el futuro, el mundo avanza y nosotros debemos hacerlo con él.



**LA CAPACIDAD PARA ARGUMENTAR EN LOS EXÁMENES DE CERTIFICACIÓN
OFICIAL DE FLE Y ELE EN EL NIVEL B1. UN ESTUDIO COMPARATIVO**

Géraldine Durand

Universidad de Salamanca

1. Introducción

En los exámenes de certificación oficial del DELF (*Diplôme d'Études en Langue Française*) y del DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera), se evalúa la capacidad para argumentar. El tratamiento de esta capacidad en lengua extranjera cobra una notable relevancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que puede tener un impacto en los diseños curriculares elaborados para los cursos de preparación de estos exámenes. La evaluación tiene un impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje que ha de adaptarse a los criterios de evaluación. Nace entonces la necesidad de comprender las exigencias de los exámenes y también la necesidad de percibir las características del discurso que responde a las normas retóricas de una lengua-cultura transmitidas por la cultura educativa

en la que evoluciona el enunciador. Se admite que un estudiante formado en Francia se enfrenta a las tareas del examen del DELE de una manera determinada por la cultura educativa en la que ha estudiado. Se teje pues un entramado que observamos aquí entre la capacidad para argumentar, el proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación del aprendizaje, los diseños curriculares y la cultura educativa. El estudio comparativo de las tareas propuestas para certificar oficialmente un nivel con el examen del DELF y del DELE pretende cubrir estas necesidades y revelar la incidencia que tiene la cultura educativa propia de cada país en los exámenes de certificación oficial y en el discurso que tienen que adoptar los candidatos.

2. El nivel estudiado

En otro lugar (Durand: 2021), hemos estudiado las tareas del nivel B2. En este artículo, vamos a centrarnos en las tareas propuestas en los exámenes del nivel B1 para definir las culturas discursivas que nos interesan. El nivel B1 es pertinente para detectar cómo se considera la argumentación en los exámenes de certificación oficial. En la mayoría de las escalas de descriptores del MCER, que son la referencia para la elaboración y la evaluación de las tareas propuestas en los exámenes del DELF y del DELE, se describe la capacidad para argumentar y de forma más representativa a partir del nivel B2. De hecho, en el volumen complementario del MCER, en un comentario que introduce la escala de descriptores «monólogo sostenido: argumentar» se señala: «Los descriptores publicados en 2001 se concentraban en el nivel B2, en el que esta habilidad [para defender argumentos] es un elemento importante» (2020: 76).

La capacidad para argumentar llega a ser definitoria del nivel B2 porque, en este nivel, las competencias lingüísticas están lo suficientemente desarrolladas para poder exponer argumentos y formular un razonamiento complejo en el que se integra el contra discurso al discurso. En un nivel B2, el usuario ya tiene desarrolladas las competencias generales, pluriculturales, pragmáticas y sociolingüísticas y es capaz de realizar una actividad cognitiva y lingüísticamente exigente dando cuenta de matices, de detalles finos, de ambigüedades.

A partir del nivel B2, sobre todo, las escalas de descriptores del MCER señalan que el dominio de la habilidad para presentar argumentos es determinante para demostrar que se ha alcanzado el nivel, pero a partir del nivel B1, en determinadas situaciones, también se solicita. Los descriptores de las escalas relativas a los «Informes y redacciones» (2020: 80) y al «monólogo sostenido» cuyo objetivo es argumentar (2020: 76) hacen mención a la capacidad para argumentar: el usuario con un nivel B1 «desarrolla argumentos lo bastante bien» (2020: 76), aunque se acepte la brevedad.

En definitiva, en el nivel B1 es donde se presagia y se ve cómo se gesta lo que se confirma en los niveles B2 y C1-C2. El nivel B1 reviste interés para nuestro estudio que pretende detectar y entender bien el porqué de las divergencias que hay que considerar en un proceso de enseñanza-aprendizaje que responde a las necesidades del estudiante.

3. la capacidad para argumentar en los exámenes de certificación oficial

En los exámenes de certificación oficial de FLE y de ELE, la capacidad para argumentar se mide esencialmente en las pruebas de expresión e interacción. Por lo tanto, observamos las tareas propuestas en las pruebas destinadas a evaluar estas actividades de la lengua tanto si el canal es escrito como si es oral. France Éducation International y el Instituto Cervantes ponen a disposición los documentos necesarios para nuestro estudio. Para los dos exámenes, hemos seleccionado las tareas del modelo 0 para adultos y hemos consultado los criterios («*grille d'évaluation*») utilizados para la evaluación de los ejercicios del DELF y la guía del examen B1 donde se publican las escalas de calificación para evaluar las tareas del DELE.

3.1. La capacidad para argumentar en las pruebas de expresión e interacción escritas de los exámenes del DELF y del DELE

Globalmente, tal y como se refleja en el siguiente esquema, las pruebas de expresión e interacción escrita (EIE) tienen un parecido y algunas diferencias que pueden llegar a ser muy ilustrativas.

Examen y ejercicios		Competencias funcionales	Duración de la prueba	Examen y tareas		Instrucciones	Duración de la prueba
DELF B1	PE: redacción	- describir, contar, exponer hechos, acontecimientos y experiencias - expresar sentimientos, compartir reacciones - dar su opinión y justificarla	45 min (160 palabras)	DELE B1	EIE: dos tareas	nº1* - redactar una carta informal en la que se cuenta una experiencia nº2 - contar una experiencia - justificar sus opiniones y sentimientos - hacer propuestas	60 min (230-270 palabras)

*Ejercicio sin equivalente exacto en la prueba del DELF B1

Figura 1: Las pruebas de EIE de los exámenes del DELF y del DELE. Nivel B1

Para realizar la prueba, el candidato al DELE dispone de 60 minutos, quince minutos más que el candidato al DELF, pero tiene que enfrentarse a una tarea más y escribir entre 70 y 110 palabras más. Tiene que producir más texto con un poco más de tiempo, pero se le da orientaciones para guiarle y ayudarle a estructurar su texto y a generar ideas. Sospechamos que este hecho esté motivado por el objetivo principal de la prueba: para el DELE, el candidato ha de demostrar sus aptitudes esencialmente para contar experiencias y para el DELF, ha de demostrar sus aptitudes esencialmente para expresar su opinión contando experiencias. En este sentido, la exigencia acerca del grado de adquisición de la competencia discursiva y más concretamente, de la capacidad para desarrollar temáticamente una idea es mayor en la prueba del DELF.

En la primera tarea de las pruebas de EIE para el DELE, el candidato tiene que demostrar su habilidad escribiendo una secuencia textual de tipo narrativo: en el modelo 0, tiene que redactar una carta informal en la que se cuente una experiencia vivida, se comente un proyecto o se hagan propuestas y se den impresiones. Tiene que ser capaz de transmitir

información. Esta tarea no tiene equivalencia en el examen para el DELF B1. En el único ejercicio propuesto para la prueba de producción escrita del examen del DELF B1, la capacidad para narrar se asocia a la capacidad para argumentar.

La segunda tarea de las pruebas de EIE para el DELE es parecida a la primera ya que consiste también en contar una experiencia. Sin embargo, la guía del examen señala que se evalúa la capacidad del candidato para redactar un texto descriptivo o narrativo en el que se exprese opinión y se aporte información de interés personal, relacionada con experiencias personales, sentimientos, anécdotas... (2014: 15).

El candidato ha de escribir una secuencia narrativa y también ha de justificar sus opiniones, sus sentimientos y valoraciones. El modelo 0 del examen revela que el discurso de justificación en el que se muestra una capacidad elemental para argumentar es muy discreto y poco representativo en una tarea que prioriza el relato fáctico que transmite información frente al relato que presenta argumentos para alimentar una opinión. En el examen para el DELE, la narración cobra un valor principalmente informativo.

La gran diferencia entre los dos exámenes es que en el examen para el DELF B1, se aplica la idea desarrollada en la perspectiva de la lógica natural de J.-B. Grize: la narración interviene en la construcción del punto de vista y adquiere un valor argumentativo. En la producción escrita para el DELF, la expresión del punto de vista del candidato se construye a partir del relato de experiencias personales, lo que hace que *«le fait est le meilleur des arguments»* (Grize, 1990: 44). En la prueba del DELF, los hechos a exponer asumen la función de argumentos en el relato de experiencias. La capacidad para argumentar que recoge la expresión de los sentimientos y del pensamiento nacidos de una reflexión tiene tanto peso como la capacidad para contar. De hecho, los criterios de evaluación y las escalas de calificación son el reflejo de las diferentes prioridades de cada examen. Tanto en el examen para el DELF como para el DELE, la competencia lingüística representa la mitad de la puntuación atribuida a la prueba escrita y la otra mitad corresponde a la competencia pragmática: 13/25 para el DELF y dos criterios de cuatro para el DELE. Los dos exámenes miden la adecuación y la coherencia, pero, a diferencia del examen del DELF que

atribuye ocho puntos de veinticinco a la capacidad para desarrollar temáticamente una secuencia textual de tipo narrativo o argumentativo, el examen del DELE no insiste en este aspecto de la competencia discursiva.

En el examen del DELE B1, se insiste en la capacidad para comunicar y más específicamente en la capacidad para contar, mientras que el examen del DELF exige también una capacidad discursiva e insiste en una capacidad para producir secuencias textuales elementales de tipo argumentativo. En el examen del DELF B1, el candidato tiene que producir una argumentación sencilla que se apoya en la narración como discurso de justificación, sin que haya necesariamente un contra discurso.

3.2. La capacidad para argumentar en las pruebas de expresión e interacción orales de los exámenes del DELF y del DELE

En cuanto a las pruebas de expresión e interacción orales (EIO), en los dos exámenes, las situaciones de comunicación se suceden en los quince minutos disponibles para la prueba. Para el DELE, se proponen cuatro tareas mientras que son tres para el DELF. El parecido entre las tareas de los dos exámenes es notable, pero existen divergencias que confirman lo observado con las pruebas de EIE. Empezamos a comprobarlo en el siguiente esquema:

Examen y ejercicios		Competencias funcionales	Duración de la prueba	Examen y tareas		Instrucciones	Duración de la prueba
DELF B1	PO: tres ejercicios (10-15 min + 10 min de preparación)	nº1 - hablar de uno mismo con cierta seguridad dando información personal, razones y explicaciones relativas a los centros de interés, proyectos y acciones	2-3 min de interacción	DELE B1	EIO: cuatro tareas (15 min + 15 min de preparación)	nº1 - realizar una presentación breve – ordenar y relacionar bien las ideas – justificar sus opiniones y sentimientos	2-3 min de monólogo
		nº2 - llevar una conversación dominando una situación imprevista pero cotidiana, con el fin de consensuar con el interlocutor	3-5 min de interacción			nº2 - participar en una conversación sobre el tema del ejercicio 1	3-4 min de interacción
		nº3 - presentar y explicar con bastante precisión los puntos principales de una reflexión personal - relacionar una serie de elementos en un discurso que queda suficientemente claro como para seguirlo sin dificultad la mayoría del tiempo	3 min aproximadamente de monólogo + 3 min de interacción (5-7 min en total)			nº3* - describir una fotografía - contestar a preguntas sobre el tema de la fotografía	1-2 min de monólogo + 1-2 min de interacción
nº4 - dialogar en una situación simulada en la que habrá que convencer al interlocutor	2-3 min de interacción						

*Ejercicios sin equivalente exacto en la prueba del DELF y del DELE B1

Figura 2: Las pruebas de EIO de los exámenes del DELF y del DELE. Nivel B1

Hay ejercicios que no encuentran equivalente en el otro examen: el ejercicio 1 para el DELF y la tarea 3 para el DELE. El primer ejercicio para el DELF consiste en una toma de contacto en la que el candidato se presenta y habla de él: puede dar explicaciones, contar y describir situaciones. Esta actividad no es una tarea evaluada en el DELE, aunque el ritual del inicio de la prueba abarque este tipo de intercambio breve. El objetivo de la tercera tarea para el DELE es medir la capacidad del candidato para describir. Resalta la misma divergencia que en la prueba de EIE en cuanto a la exigencia acerca de la competencia discursiva y de la capacidad para desarrollar un tema produciendo una unidad textual compleja con secuencias de varios tipos. La prueba de producción oral para el DELF no contempla la producción de una secuencia textual homogénea.

De hecho, el ejercicio 2 para el DELF que tiene su equivalente casi exacto en la tarea 4 del examen del DELE es una actividad en la que el candidato tiene que describir y contar la situación en la que se encuentra. También tiene que encontrar soluciones a un problema y llegar a un consenso con su interlocutor. Están integradas varias actividades de la lengua: el candidato muestra sus aptitudes para interactuar y para mediar en una conversación racional y razonable respondiendo al enfoque pragma-dialéctico de la argumentación. La única diferencia que se puede detectar entre estos dos ejercicios es el tiempo. El candidato para el DELE dispone de un minuto menos que el candidato para el DELF, lo que puede tener un impacto en el grado de superficialidad para llegar al consenso. En la tarea 4 del examen del DELE, se exige del candidato una capacidad persuasiva ligeramente menor que en el ejercicio equivalente del examen para el DELF.

En cuanto al tercer ejercicio para el DELF, tiene su homólogo en las tareas 1 y 2 para el DELE. Son actividades que tienen un gran parecido. La duración otorgada es la misma en los dos exámenes, así como lo son las competencias requeridas por parte del candidato. En los dos casos, el candidato tiene que expresarse en un monólogo seguido de una conversación con el examinador. Se le exige que dé su opinión en un discurso estructurado con una introducción, un desarrollo y una conclusión, donde las ideas expuestas están presentadas de forma cohesionada, organizada y coherente. Los monólogos de los dos exámenes no pueden superar los tres minutos y comparten estas características.

Sin embargo, se dibujan matices en el tratamiento de la capacidad para argumentar. En el tercer ejercicio para el DELF, según el documento reservado para los examinadores, los objetivos de la prueba pretenden llegar a «*identifier un sujet de discussion à partir d'un texte déclencheur, donner son opinion et en discuter avec l'examineur*». El candidato dispone de un texto que le ofrece la reflexión de una tercera persona y que representa el punto de partida de su reflexión personal. El texto cumple la función de invitación para seguir tres procesos de carácter discursivo en un monólogo. Para empezar, en esta primera parte del ejercicio, tal y como indica su nombre, tiene que expresar su punto de vista. Para ello, tiene que proponer argumentos que pueden provenir de fuentes variadas. La voz del enunciador no tiene por qué expresarse siempre en primera persona. Se le invita a producir un discurso polifónico y a no perder la ocasión de introducir un contra discurso, si fuera posible. Por otra parte, se le invita también a matizar un punto de vista que no es el suyo. Puede dar su opinión oponiéndose a las ideas presentadas en el texto o mostrar su adhesión al planteamiento propuesto. En todo caso, ha de proponer una reflexión personal y original que no puede ser una paráfrasis del texto. Finalmente, en este ejercicio, se le invita a problematizar el tema propuesto, para conceptualizarlo y luego para aportar argumentos que pueden sustentarse en experiencias personales. Los estudiantes de FLE tienen que ir apropiándose este esquema que sigue las normas retóricas de un discurso formulado en francés. El proceso de producción de un discurso de estas características es cognitiva y discursivamente exigente y requiere una capacidad clara para desarrollar temáticamente una idea.

En la prueba del DELE, el objetivo sigue siendo dar una opinión, pero «a partir de un tema y unas preguntas» (2014: 24). El candidato tiene que dar su opinión, pero sin necesidad de problematizar el tema, ni de tener en cuenta la postura de una tercera persona. El proceso de producción del discurso no dispone de un texto como punto de partida, pero es guiado por preguntas. Esta concepción dialéctica de la comunicación elimina de los objetivos a evaluar la planificación de ideas. El candidato no tiene que buscar los puntos principales de una reflexión. Tiene que contestar, de forma directa, a las preguntas. Las preguntas dan al discurso su esqueleto y permiten estructurar un discurso racional y coherente. En el DELE B1, se exige del candidato un discurso con un enunciador que se expresa en primera

persona para compartir apreciaciones y valoraciones y para contar experiencias personales.

En la segunda parte del ejercicio para el DELF, no se trata de un debate entre el candidato y el examinador como en el nivel B2. Pero, al plantear el texto el punto de vista de una tercera persona, la situación es propensa a cuestionar puntos de vista distintos u opuestos. Las preguntas del examinador tienden a enfrentar la visión del candidato a percepciones distintas de la misma realidad. Además de ser capaz de conversar presentando y defendiendo su punto de vista en la primera parte, en la segunda parte, el candidato ha de ser capaz de confirmar su opinión, aunque sea de forma rápida. No sólo tiene que confirmar datos, aportar detalles y aclaraciones, sino que tiene que posicionarse claramente apoyándose en la reflexión presentada en el monólogo. Ya en el nivel B1, se exige cierta destreza argumentativa.

En el examen para el DELE, el enfoque no es el mismo, aunque el planteamiento de la actividad siga pautas parecidas. Tampoco se trata de debatir. Se trata de conversar y de compartir opiniones procedentes de apreciaciones. Además, las preguntas que hace el examinador permiten evitar la confrontación de ideas opuestas donde reina el desacuerdo que tendría que resolverse en la conversación. En estas circunstancias, sigue siendo predominante la capacidad para contar y para describir, e inevitablemente, la capacidad para argumentar está menos solicitada que en el examen del DELF.

4. Consideraciones finales

En el nivel B1, al interpretar de la misma manera los mismos descriptores del MCER, los exámenes de certificación oficial de FLE y de ELE son muy similares en su formato. Sin embargo, destaca la exigencia acerca del grado de desarrollo de la capacidad para argumentar que es ligeramente mayor en el examen del DELF. En el examen del DELE, parece que no existe una intención marcada para dejar el tiempo suficiente para desarrollar una argumentación. En el nivel B2, la comparación de los dos exámenes confirma este

parecer. Pero la causa de las diferencias relativas a la capacidad para argumentar más evidente está en las preguntas planteadas al candidato: llevan a producir preferentemente secuencias textuales de tipo descriptivo y narrativo. Sobresale una exigencia mayor acerca de la transmisión de hechos y de valoraciones personales que de ideas. En cambio, en el examen del DELF, las preguntas del examinador dan un enfoque que permite recurrir a la capacidad para argumentar del candidato. Se le invita a producir secuencias textuales de tipo argumentativo en las que puede transmitir una reflexión elaborada racionalmente porque existe un interés particular por evaluar la competencia discursiva y la capacidad para desarrollar un tema. La observación de las pruebas de expresión e interacción escritas y orales para el DELF y el DELE muestra que se requiere la capacidad para argumentar en el nivel B1, más en el DELF que en el DELE. Esta tendencia que se dibuja en el nivel B1 no se desdibuja en el nivel B2, todo lo contrario. En el nivel B2, la capacidad para argumentar es central pero en las pruebas para el DELE la exigencia es menor que en las pruebas para el DELF.

Estas exigencias que aparecen en los exámenes de certificación oficial de un nivel en una lengua extranjera determinada hacen eco de las características del discurso de la lengua en cuestión. La lengua es el vehículo de una cultura y como tal, responde a las normas retóricas que modelan los discursos. La dimensión cultural inherente al discurso enfrenta el proceso de enseñanza-aprendizaje y los diseños curriculares a la delicada cuestión de las maneras de decir propias de la cultura de un país (Charaudeau, 2001: 347). Estas normas se transmiten en la Escuela que es la que se encarga de que sigan marcando culturalmente el discurso.

De hecho, se puede establecer un paralelismo entre las características del discurso en L1 en España y el de la L2 en los exámenes de certificación oficial. Ambos discursos requieren la capacidad para presentar un pensamiento que ha de ser razonable. No se priorizan la planificación y la conceptualización de la reflexión, ni se exigen reflexiones muy detalladas. La exigencia acerca de la competencia discursiva es importante pero no tan grande como en los exámenes externos del bachillerato francés y en los exámenes para el DELF. El esfuerzo se centra en la formulación breve de una opinión que existe por valoraciones

personales. Las opiniones se expresan de forma más directa sin que sea necesario un gran trabajo de planificación: el discurso formulado en español es más pragmático. Se fomenta más el arte de conversar que el arte de debatir, con el fin de evitar el conflicto y las situaciones que pueden generar un desacuerdo o tensiones.

En Francia, la cultura educativa transmite las normas para producir un discurso marcado por la capacidad para presentar un razonamiento, una problemática y una reflexión elaborada a partir de la reflexión de terceras personas y gracias a un pensamiento crítico. Estas normas se aplican al FLE y dan lugar a un discurso que requiere la capacidad para presentar un pensamiento racional integrando los diferentes tipos de secuencias textuales a la argumentación.

Las variaciones relativas a la capacidad para argumentar como recurso y práctica de comunicación en los exámenes propuestos para la certificación oficial de los niveles en FLE y ELE se sitúan en el marco de las culturas educativas existentes en Francia y en España. La cultura educativa específica en función del país orienta los objetivos de enseñanza y abre la puerta a exigencias reflejadas en los diseños curriculares que incitan la producción de discursos marcados culturalmente. El receptor del discurso espera un discurso que respete las normas retóricas y discursivas establecidas en la lengua en cuestión. Un estudiante de ELE que transpone las normas retóricas del discurso en francés a un discurso en español no cubre las expectativas de su receptor. La variabilidad cultural (Hidden, 2009a: 117, 2009b: 102) en función de la lengua y del país ha de tener un impacto directo en los diseños curriculares y en la evaluación de las L2 que llevan acuñado el sello de la cultura educativa en la que se desarrolla la enseñanza de la L1.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

CHARAUDEAU, P. (2001). «Langues, cultures et identité culturelle». *Études de Linguistique Appliquée* 123-124/3: 341-348. <https://www.cairn.info/revue-ela-2001-3-page-341.htm>

CONSEJO DE EUROPA. (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Estrasburgo: Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/

DURAND, G. (2021). «La compétence argumentative dans les examens de certification officielle de FLE et ELE». *E-Scripta Romanica* 9: 106-121.
<https://czasopisma.uni.lodz.pl/escripta/issue/view/901>

GRIZE, J.-B. (1990). *Logique et langage*. Gap: Ophrys.

HIDDEN, M.-O. (2009a). «Variabilité culturelle des genres et enseignement de la production écrite en langue étrangère ». *Buletinul Stiintific Academia De Studii Economice Di Bucuresti*, 117-124. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01850325>

HIDDEN, M.-O. (2009b). «Pour une approche interculturelle des genres discursifs». *Synergies Pays Germanophones* 2: 101-111.
<http://gerflint.fr/Base/Paysgermanophones2/paysgermanophones2.html>

INSTITUTO CERVANTES. (2014). *Guía del examen B1*.
<https://exámenes.cervantes.es/es/dele/exámenes/b1>

Sitografía

<https://www.france-education-international.fr/exemples-sujets-b1-tp>

<https://exámenes.cervantes.es/es/dele/exámenes/b1>

ANEXOS

Pruebas escritas

DELFB1 – Modelo 0 para adultos

Imagen 1

Disponible en <https://www.france-education-international.fr/exemples-sujets-b1-tp>

DELE B1

Imagen 2

Disponible en <https://exámenes.cervantes.es/es/dele/exámenes/b1>

Pruebas orales

DELFB1 – Modelo 0 para adultos: ejercicio 3

Imagen 3

Disponible en <https://www.france-education-international.fr/exemples-sujets-b1-tp>

DELE B1

Imagen 4

Imagen 5

Disponible en <https://exámenes.cervantes.es/es/dele/exámenes/b1>



LA CREACIÓN DE UNA PRUEBA DE CLASIFICACIÓN ESTANDARIZADA Y AUTOMÁTICA

Iñaki Tarrés

Instituto Cervantes de Berlín

Este artículo afronta una de las necesidades organizativas más frecuentes de los centros de enseñanza de ELE: la clasificación o nivelación de alumnos con conocimientos previos, y su ubicación dentro del programa de cursos del centro. El punto de vista metodológico desde el que se enfrenta este tipo de evaluación, se relaciona con la lingüística cognitiva. Parte de un análisis de un grupo de pruebas de clasificación existentes, pasa a la propuesta de una serie de criterios para la redacción de un test estandarizado y automático, y termina con la presentación de una propuesta de prueba de clasificación automática que se está usando en la actualidad, desarrollada desde un punto de vista cognitivo. Espero que este artículo pueda contribuir a mejorar el proceso de nivelación de los alumnos que llegan a los centros de enseñanza. Es nuestra responsabilidad como docentes poder ofrecer instrumentos de evaluación tan fiables como se espera de la institución que a sus ojos representamos, y responder adecuadamente a sus expectativas.

Los centros de enseñanza de ELE nos vemos continuamente en la necesidad de ubicar dentro de nuestra estructura de cursos, a los alumnos que llegan con conocimientos previos. El hecho que influyó de forma determinante en la necesidad de establecer un nuevo modelo de prueba de clasificación en mi centro del Instituto Cervantes de Berlín no fue, frente a lo que pudiera esperarse, la situación pedagógica derivada de la pandemia que empezó en 2019, sino el proceso de digitalización de los procedimientos administrativos de matriculación de los alumnos. Este proceso empezó antes, y la pandemia solo hizo que se acelerara. El hecho es que antes de esa fecha cada vez más alumnos se estaban matriculando de forma autónoma en cursos de distintos niveles a través de la plataforma de pago habilitada por la sede del Instituto Cervantes para nuestro centro, lo que hacía que cada vez alumnos debieran cambiar de curso por estar mal situados. Necesitábamos una herramienta digital de acceso directo por parte del alumno que le diera un valor claro con el que el pudiera operar, es decir, seleccionar sin ayuda de un profesor y adecuadamente el curso que debía hacer dentro de itinerario del centro. Por eso, desde antes ya del inicio de la pandemia estábamos trabajando en la dirección que presentamos ahora en este artículo.

En este artículo usaré como equivalentes las expresiones “test de nivelación” y “prueba de clasificación”.

Análisis de pruebas de clasificación

En este apartado voy a presentar el resultado del análisis de las pruebas de clasificación de catorce centros de la red del Instituto Cervantes usadas hasta el año 2019. Deseo agradecer expresamente a los jefes de estudios y responsables académicos de los centros que amablemente quisieron colaborar en este proyecto: José Roberto Ortí Teruel; Ana Isabel Reguillo Pelayo; Penélope Villar; Nuria de la Torre García; Rafael Mellado Jurado; Pablo Martínez Gila; Eva Lloret Ivorra; Patricia Mengual Verdú; M^a Teresa de Santos Borreguero; Carmen Martínez; Luis Martín Carretero; Chelo García Manzano; Mercedes Barrios Pérez; Myriam Pradillo; Manuel Fernández Fernández; María Belén Castillo Sedano; Marina Alonso Abal; M^a Teresa de Santos Borreguero; Rosa María Pérez Bernal.

Las pruebas analizadas, como digo, corresponden a usos anteriores a la pandemia. Muchos de los valores que voy a describir han dejado de ser actuales, y la mayoría de los centros ha revisado el formato de test que utilizan, pero creo que el análisis refleja los usos y creencias de los centros de enseñanza de ELE en relación con la clasificación de alumnos con conocimientos previos. Son descriptores genéricos.

1. Se veía poca variedad de formatos y de tipo de tareas. A grandes rasgos se puede decir que los test consistían en baterías de ítems formados por frases o microdiálogos con huecos y respuesta cerrada de opción múltiple (entre 3 y 4 opciones), o por textos con huecos y el mismo tipo de respuesta, a lo que se añadía en ocasiones una tarea de expresión escrita. Casi no había tareas de comprensión de lectura y en ningún caso tareas de comprensión auditiva. Ningún test utilizaba imágenes.

2. No se veía correspondencia entre el número de horas de clase por nivel (o para decirlo de otra manera, el volumen de contenidos curriculares) y el número de ítems de las pruebas de clasificación. Centros con el mismo número de horas por nivel ofrecían cantidades de ítems muy diferentes.

3. Tampoco se veía una relación uniforme entre el número de ítems y el tiempo disponible para la realización de la prueba. Además, aunque los propios ítems podían tener más o menos la misma extensión en número de palabras, se establecieron tiempos muy diferentes para su realización. No parecía que hubiera algún tipo de fórmula uniforme para calcular el tiempo necesario para la realización del ítem. Tampoco parecía que se tuviera en cuenta el tiempo como factor de dificultad.

Veamos por ejemplo el nivel A2 a partir de la información ofrecida por los propios centros. Teniendo en cuenta que se realiza además una entrevista oral que dura unos 10 / 15 minutos, podemos calcular el tiempo aproximado disponible para cada ítem a partir de la información proporcionada por los centros para toda la prueba.

Nivel A2	Centro 1	Centro 2	Centro 3	Centro 4	Centro 5	Centro 6	Centro 7
Nº de horas por curso	30	30	40	30	30 / 60	30	40 (20)
Nº de cursos	2	3	2	5 (A1 y A2)	2	2	3 (A1 y A2)
Nº de ítems	51	65	30	20	16	13	70
Tiempo total	30-45 min.	50 min.	30-45 min.	60 min.	15-30 min.	45 min.	45 min.
Tiempo por ítem	35''	32''	1'	2' y 15''	56''	2' y 18''	25''

Figura 1a

Nivel A2	Centro 8	Centro 9	Centro 10	Centro 11	Centro 12	Centro 13	Centro 14
Nº de horas por curso	60	30 / 60	30	60	60	25	30
Nº de cursos	2	4	4	3 (A1 y A2)	2	3	5 (A1 y A2)
Nº de ítems	20	10	3	20	8	32	20
Tiempo total	45 min.	45 min.	¿?	¿?	30 min.	¿?	45 min.
Tiempo por ítem	2'	3'	¿?	¿?	1' y 56''	¿?	1' y 30''

Figura 1b

4. Había circunstancias del centro, como el número de horas de los cursos, los manuales o el itinerario, que parecían no influir en la conformación del formato de test. Centros con una L1 común, centros con itinerarios parecidos, o centros que compartían manual, tenían cantidades de ítems muy diferentes.

5. Desde el punto de vista formal, las hojas de respuestas, con alguna excepción, no permitían reunir datos para crear el perfil del candidato como aprendiz de ELE previo al inicio de los cursos en el centro, lo cual podría ser muy útil para el desarrollo del centro, pues hubiera permitido realizar, entre otras cosas, un seguimiento del desarrollo de los candidatos.

6. La gestión del test variaba también bastante, lo cual es lógico pues debían adaptarse a las necesidades del centro y a la idiosincrasia del país o de la ciudad. En el momento del análisis solo un test se podía realizar a distancia o en formato electrónico. Este es el elemento que más ha cambiado en la gestión de la prueba de clasificación.

7. En general, las pruebas de nivel analizadas no evaluaban competencias sino solo conocimientos, y de forma muy sesgada, centradas en los contenidos gramaticales casi exclusivamente y en menor medida en los léxicos. Transmitían, de esa manera, una concepción de la lengua fundamentalmente estructuralista. Este aspecto me parece fundamental, y lógicamente se presta a debate. Además, su posible revisión precisa de una decisión firme por parte de los centros: el test es también la primera carta de presentación del centro, la primera toma de contacto con el concepto de lengua y de enseñanza de la institución. Volveremos más adelante sobre este aspecto.

8. Sorprende la ausencia en muchos casos de un documento de especificaciones del test de nivelación que estableciera los perfiles de los candidatos según los niveles, los criterios con los que se habían construido las tareas y la manera de interpretar los resultados.

La prueba de clasificación como instrumento de evaluación

Los test de nivelación estandarizados, ya sea automáticos, como en esta propuesta, o gestionados por un profesor, se configuran dentro de los test de diagnóstico, y como cualquier instrumento de evaluación, buscan recabar datos para poder tomar una decisión: la ubicación de un candidato en un curso concreto dentro de una estructura curricular que usa unos materiales concretos, es decir, un manual determinado, y tiene un itinerario específico con su correspondiente distribución de contenidos curriculares. En el concepto que estamos desarrollando, el usuario del test es el propio alumno-candidato, el instrumento lo usa para obtener una medida que le permita por sí mismo y con seguridad elegir el curso del centro que corresponde más apropiado a su nivel de conocimiento o su nivel de competencia, según se configuren las tareas en una dirección o en otra, o, idealmente, en ambas direcciones al mismo tiempo, aun cuando sea difícil que un candidato tenga un nivel de competencia y un nivel de conocimiento equiparables. El uso de estrategias de compensación así como el conocimiento de lenguas afines o la práctica en cursos previos y una especial sensibilidad lingüística puede hacer que un candidato o candidata resuelva satisfactoriamente una tarea cuyos conocimientos lingüísticos evaluados ese candidato nunca ha visto. La configuración del test deberá, como veremos más adelante, tener en cuenta este tipo de circunstancias. Sea como sea, se concibe un instrumento de evaluación cuyo usuario es el propio alumno-candidato: es quien administra el test y el beneficiario del valor resultante.

Así, como cualquier tipo de prueba, el test de nivelación estandarizado y automático debe cumplir tres requisitos fundamentales: validez, fiabilidad y viabilidad.

Validez. El resultado debe representar una medida que el candidato pueda interpretar de forma clara y limpia. No puede ser demasiado compleja de manera que lleve a la desorientación del candidato, y debe ser suficientemente precisa como para permitirle crear una imagen fiable de su competencia lingüística como hablante de ELE en relación con la institución en la que quiere aprender español, aun cuando esta imagen pueda ser contradictoria con la que tiene previamente. El valor establecido por el test automático debe quedar guardado en el correspondiente perfil, y debe ser recuperable en cualquier momento tanto por el candidato como por la institución. El candidato debe saber desde el principio que la validez del resultado se circunscribe a la realización de un curso en esa institución, con lo que no es un valor absoluto de su competencia lingüística. Es decir, no certifica su competencia sino que indica una posición en un itinerario.

Otro factor que puede influir en una interpretación fiable del resultado del test es el factor educativo. Me refiero con esto a la manera como ha aprendido español, su currículo como aprendiente de ELE, los cursos que ha realizado anteriormente el candidato, los exámenes que haya podido hacer y los manuales que haya podido utilizar, todo lo cual configura una memoria activa que interviene en la imagen que pueda tener de su nivel de ELE, así como su capacidad para autogestionar el test.

Finalmente, la validez no pueden verse afectada por circunstancias como el tiempo disponible para completarlo o las veces que se repita. Dado que el candidato es quien administra la realización del test, muchos profesores ponen instintivamente en duda la validez un test autónomo.

Finalmente, hay una serie de factores afectivos que influyen en el uso o la interpretación que el alumno-candidato vaya a dar del valor resultante de la prueba. En primer lugar, y como señalaba más arriba, la imagen que un candidato pueda tener de su propio nivel de ELE, que en ocasiones difiere de lo que el test refleja. En segundo lugar, los motivos para hacer un curso, que constituyen el mayor generador de especificidad. En tercer lugar, el hecho de que el test de nivelación es el primer paso en la satisfacción de las expectativas y necesidades que llevan a una persona a buscar un curso de ELE. Hay que insistir en el hecho de que no se trata de certificar el nivel del candidato, sino de ofrecer al futuro alumno una herramienta que forma parte del proceso que conduce a la satisfacción de sus necesidades. En este sentido, se puede reforzar en el candidato la conciencia de que realizar el test de forma honesta es garantía de validez, pero a la hora de configurar el test se deberá tener en cuenta los posibles “errores” de administración de la prueba, y establecer determinantes como el tiempo o la aparición aleatoria de respuestas, dentro de lo que la aplicación informática permita, que lleven a minimizar el efecto de una administración desviada por parte del candidato.

Fiabilidad. A la hora de nivelar a un candidato en una interacción oral, los profesores no solo tenemos en cuenta sus conocimientos lingüísticos, sino hacemos una suerte de compensación entre sus conocimientos y sus competencias y habilidades, a lo que añadimos toda la información que podemos recabar sobre cómo ha aprendido español, para qué quiere hacer un curso, qué otros idiomas sabe, en qué circunstancias va a tener que aprender español, y si esas circunstancias son muy diferentes a las que ha tenido en su aprendizaje previo, cuántos años tiene y cuántos años más quiere seguir aprendiendo. Todo ello nos permite configurar el perfil del alumno y alcanzar una nivelación fiable. En

otro tipo de evaluaciones estandarizadas como los exámenes DELE o más recientemente los exámenes del sistema SIELE, en los que nuestra intervención es mucho menor, ese tipo de informaciones explícitamente quedan fuera de evaluación. Para nivelar a un candidato de manera fiable necesitamos saber algo más que sus conocimientos y habilidades lingüísticos, pero el hecho es que estamos diseñando una herramienta de uso autónomo por parte del candidato, y ese tipo de informaciones no son reductibles a valores matemáticos, aunque indirectamente sí se pueden incorporar al test, como veremos más adelante.

Uno de los factores que influyen en la fiabilidad de un test de clasificación es la selección de contenidos evaluados. Ante la imposibilidad, como parece lógico para no extender innecesariamente la prueba, de evaluar todo el contenido curricular de un nivel, se impone la necesidad de establecer una selección de contenidos representativos. Para ello se puede partir de una secuencia común de contenidos presente en la inmensa mayoría de los libros de español, que son los que en última instancia suelen establecer qué se trabaja en cada curso. Si un candidato demuestra tener cierto contenido o cierta habilidad, podemos esperar que tenga otros contenidos u otras habilidades que se suelen trabajar asociados al primero, con lo que no será necesario evaluar los contenidos asociados para mantener la fiabilidad del test. En cualquier caso, la selección y secuencia de contenidos estarán determinadas por los contenidos que se den en los cursos, y no por una secuencia ajena a la propia institución.

En otro orden de cosas, dado que los cursos son el referente, será necesario tener en cuenta el perfil de los grupos que realizan esos cursos. Si los cursos están definidos como cursos para estudiantes universitarios, por ejemplo, o como cursos con fines específicos, estas descripciones deberán verse reflejadas de alguna manera en el test, no pudiéndose aplicar un test a un candidato que no va a realizar el tipo de cursos para los que se ha diseñado el test.

Viabilidad. El test tiene que ser realizable dentro de los límites cognitivos y afectivos del candidato tipo que se presenta para hacer un curso en nuestra institución, con unos límites de tiempo adecuados, y una aplicación informática adecuada. Es necesario que haya una relación equitativa entre el número de ítems, y la dificultad cognitiva de los mismos dentro del entorno pedagógico, pero también del tecnológico, en el que se lleve a cabo el test. No se debe dejar de tener en cuenta qué aplicación o qué herramienta digital va a actuar de soporte de los ítems y va a permitir su administración autónoma por parte del candidato.

Por ejemplo, la presencia de textos demasiado largos puede ser un inconveniente en aplicaciones que puedan abrirse con un teléfono móvil. Otros ejemplos serían una cantidad excesiva de ítems o la necesidad de saltar a otras aplicaciones o usar recursos tecnológicos auxiliares como audios o imágenes, todo lo cual puede influir en la viabilidad del test, pues la capacidad tecnológica del usuario puede acabar influyendo en cómo se hace el test, y finalmente en su resultado. Además, el test debe ser viable dentro de los límites impuestos por la propia institución educativa.

Objetividad y subjetividad en la prueba de clasificación

En general es creencia bastante extendida entre los profesores de ELE que el hecho de que un candidato acierte en la selección de la opción correcta de respuesta de un ítem formado por una frase o un microdiálogo con un hueco no significa que sepa realmente qué está eligiendo, y mucho menos representa su nivel de adquisición o de asimilación del contenido lingüístico evaluado en ese ítem. Y más aún: no da una información fiable sobre su capacidad para usar ese contenido en un texto articulado o en una interacción oral. Cualquier profesor de ELE firmará sin dudar la afirmación de que solo una prueba oral es capaz de medir las capacidades lingüísticas de un candidato con conocimientos o habilidades previos a la hora de establecer qué curso debe hacer dentro del itinerario de su centro. Lo normal era, hasta el advenimiento de la automatización de los procesos de matrícula, que se evaluara al candidato en función de esa conversación con un profesor del centro preparado para esa tarea, y no tanto en función de los resultados del test aparentemente objetivo, aunque no por ello se dejaba de usar también este instrumento de evaluación. Aunque las tareas de selección múltiple vienen acompañadas del adjetivo “objetivas” porque solo hay una respuesta posible, la mayoría de los profesores pondrá en entredicho que estas sean fiables a la hora de establecer el nivel de un alumno-candidato. En este sentido, ¿para qué hacerle pasar por una prueba de este tipo si finalmente lo importante son las capacidades medidas en la prueba oral, y el conocimiento que pueda demostrar por otras vías?

Por un lado, creo firmemente que un test de nivelación es una herramienta útil para establecer la posición de un candidato en el itinerario de un centro si este test cumple ciertos requisitos ajustados a las circunstancias actuales, es decir, ajustado a su viabilidad, entiendo esta como el factor que garantiza los otros dos criterios, validez y fiabilidad; por otro lado, las circunstancias nos obligan a hacer el esfuerzo en confeccionar una herramienta válida y fiable, cuyo resultado puede eventualmente verse refrendado por una

prueba de interacción oral con un profesor, pero que en principio no deberá necesitar esa confirmación más que para evaluar la eficacia, validez y fiabilidad del instrumento. Sostengo que la clave está en la concepción y configuración del test entendido como un todo, no solo en la de los ítems de forma individual, y en el hecho de que se ha de realizar de manera autónoma por parte de un alumno-candidato del que podemos presuponer ciertos hábitos y cierta trayectoria.

Por otro lado, la nivelación de candidatos por parte de los profesores de un centro tampoco ha demostrado una objetividad “infalible”, pues no se realizan con unos mínimos de uniformidad. Los perfiles ideales del candidato de cada nivel que tienen los profesores no son compartidos por los profesores pues en pocos casos se hace un trabajo interno de uniformización. Por ejemplo, los contenidos mínimos de un nivel exigibles a un candidato para entrar en un curso, base de cualquier documento de especificaciones de una prueba de nivel, pocas veces se han ven establecidos por el claustro de profesores del centro. Todo ello lleva a que se encuentren a diario casos de candidatos mal nivelados. La nivelación con una prueba estandarizada puede permitir obtener un resultado suficientemente fiable, objetivo y, sobre todo, uniforme: no es admisible que el mismo candidato sea nivelado con diferentes criterios y con diferentes instrumentos, o que dos candidatos con perfiles y motivaciones idénticos acaben realizando cursos de niveles diferentes por haber sido nivelados por profesores diferentes. Ello tendrá como consecuencia diferencias sustanciales en los resultados. El objetivo prioritario es siempre una nivelación uniforme y consistente.

Especificaciones de examen.

Como cualquier instrumento de evaluación, la configuración de una prueba de clasificación deberá empezar en la redacción de un documento de especificaciones de examen. El [CVC](#) establece qué debe cubrir este documento. Aunque la verdadera prueba de validez y fiabilidad del test es que el candidato esté bien nivelado, el documento de especificaciones sigue siendo un instrumento necesario para medir esos dos criterios. Como decía más arriba, debe tener como base el programa de cursos, establecido probablemente a partir de los manuales de clase, y más lejanamente a partir del plan curricular decidido por la institución, en nuestro caso el PCIC, pero creo que dicho plan curricular no puede ser la referencia primera. La prueba de clasificación tiene una utilidad eminentemente práctica, y está orientada hacia su usuario primordial, el futuro alumno. También debe establecer

de común acuerdo por los profesores del centro, aunque directamente no intervengan en la gestión de la prueba.

Es necesario seguir los pasos habituales en la redacción de cualquier procedimiento evaluador (según Ortega 1995):

- 1º establecer qué evaluaremos;
- 2º establecer cuál será el procedimiento para recoger datos y evaluar lo observado;
- 3º determinar con qué escalas asignaremos valores a lo observado.

En cuanto al primer punto, creo necesario insistir en que los contenidos evaluados deben definirse con claridad y en común acuerdo por todos los responsables académicos del centro. También deben ser coherentes con la prueba oral, en el caso de que la haya, de manera que no se evalúen dos veces los mismos contenidos y destrezas. Es fundamental someter todo el proceso a revisión por parte de los profesores del centro. Este proceso debe incluir la validación del test.

En otro orden de cosas, tanto el formato como los contenidos evaluados suponen una primera presentación de la institución frente al candidato. El futuro alumno está infiriendo la metodología y la imagen de la lengua que tiene el centro a través del tipo de test de nivelación que hace. En este sentido, en la propuesta que comentaremos más adelante se han incluido junto a los ítems imágenes de los espacios del centro (aulas, secretaría, cafetería, etc.) para que el alumno se familiarice con el centro.

Crítica del ejercicio de huecos

En relación con el procedimiento evaluador, entiendo que el formato de ítems de respuesta múltiple como único procedimiento es insuficiente, aunque práctico a la hora de obtener un valor numérico, y se impone al menos un formato con variación de tipos de tareas para que los cambios cognitivos de una tarea a otra lleven al candidato a usar realmente sus conocimientos para resolver las tareas. También se impone la necesidad de que los ítems estén relacionados entre sí para que la atención del alumno-candidato se dirija al contenido y no a la tarea, pero de tal manera que solo el conocimiento que queremos comprobar permita realizar dicha tarea.

Los estudios pioneros de percepción de los años veinte del siglo XX descubrieron que cuando se nos presenta una serie de puntos, vemos instintivamente la línea que forman, aunque los puntos no estén unidos entre sí. Al mismo tiempo, es un hecho conocido que el cerebro tiene la capacidad de terminar las frases. De esta manera, los patrones de percepción sensorial podrían corresponderse con patrones de percepción lingüística, es decir, tenemos almacenados en la memoria lingüística esquemas sintácticos generales así como combinaciones léxicas frecuentes que conforman esos patrones que a su vez nos permiten, por ejemplo, anticipar palabras. Si se nos presenta un fragmento de discurso (una frase, un microdiálogo) y a su vez distintas opciones para completar ese fragmento, seremos capaces de seleccionar el que completa adecuadamente el fragmento haciendo uso de nuestro conocimiento natural de la lengua en la que está codificado el fragmento. Esa capacidad mental sería la que fundamenta los ejercicios llamados coloquialmente “rellena huecos”. Si un alumno ha adquirido una estructura gramatical concreta, será capaz, tal y como haría un nativo, de seleccionar la opción que corresponde a esa estructura. Lo mismo vale para ejercicios que activan el conocimiento léxico.

Este tipo de ejercicios ha sido justamente denostado en los últimos años, y de hecho los exámenes para la obtención del DELE hace muchas convocatorias que dejaron que usarlos para evaluar la competencia de un candidato en un nivel concreto, pues probablemente no evalúan competencias, sino solo conocimiento declarativo. Desconozco los argumentos que los redactores de exámenes DELE usaron para tal decisión. Presentaré los míos.

1. Los famosos “rellena huecos” corresponden a una concepción estructuralista de la lengua en la que el sistema está formado por piezas que encajan perfectamente unas en otras. Puedo sacar una pieza de una unidad mayor y comprobar si el alumno reconoce la que encaja entre varias opciones, o incluso generarla, en ambos casos a partir de su conocimiento de la lengua, puesto que conocer un idioma significa encajar piezas de distintas unidades para generar muestras de nivel superior. Esta concepción de la lengua no la comparten los profesores, pero tampoco instituciones como el Instituto Cervantes o el Consejo de Europa (léase, el MCER). Sin embargo, como comprobamos más arriba, una gran mayoría de pruebas de clasificación analizadas siguen usando este tipo de ejercicios.
2. Se trata de un tipo de ejercicio muy *ritualizable*. Es decir, de forma mecánica los candidatos seleccionan las opciones o escriben las palabras que faltan sin pensar realmente en lo que están haciendo, sin necesidad de activar todo su conocimiento lingüístico. Es más, al no haber vínculo entre los ítems y el candidato, y entre la propia

tarea y el candidato, el ejercicio se realiza de una forma desligada. No es una tarea significativa, no hay implicación por parte del candidato, su conocimiento lingüístico no es realmente necesario, o no se activa, para la realización de la tarea.

3. Las baterías de frases con huecos suponen una actividad mental agotadora para el mejor de los candidatos si intenta hacer cada ítem atendiendo a lo que se le pide, pues supone un prolongado esfuerzo de abstracción, de análisis y de memorización de reglas que requiere una concentración sostenida, lo que lleva a muchos profesores a reclamar ejercicios de duración apropiada, es decir, corta, lo que reduce las posibilidades de evaluación de suficientes contenidos representativos del nivel. El resultado del test automático, si se prolonga excesivamente, pierde entonces su fiabilidad a causa del cansancio que la prueba genera, llevando al participante a seleccionar opciones sin atender demasiado a lo que pone en el ítem.
4. Como comentábamos antes, la prueba de clasificación es el primer contacto del alumno con la metodología de la institución en la que va a aprender español: infiere el concepto de lengua y experimenta el sistema de evaluación, y de alguna manera, de enseñanza, y por tanto, percibe algunos conceptos metodológicos fundamentales de dicha institución. Esta función de presentación frente al alumno se puede aprovechar para dar informaciones y para presentar una imagen concreta que le interese proyectar a la institución.

Todos estos factores hacen que, como digo, las baterías de ítems consistentes en frases con huecos y una única tarea repetida, no sean, en principio, apropiadas para prueba de clasificación de gestión autónoma. Sin embargo, y en contra de los argumentos expuestos, hay que admitir que hoy por hoy resulta poco factible desarrollar una prueba de clasificación automática a través de una aplicación informática online que los excluya completamente. Leemos, por ejemplo, en un artículo al respecto del profesor [Foncubierta](#), que este reclama creatividad por parte del profesor a la hora de diseñar este tipo de ejercicios, sin llegar a rechazarlos de plano. Por ello, en la propuesta que presentamos a continuación hemos seguido usando parcialmente ejercicios de “rellena huecos” para algunos aspectos de la lengua que por su carácter estructural sí pueden prestarse a esta tipología. Además, otro argumento a su favor es que muchos alumnos los conocen y los reconocen, por lo que su presencia puede tener un efecto psicológico positivo en la realización de la prueba.

La mayor ventaja de los ejercicios de respuesta cerrada en una prueba de clasificación automática en la que no interviene un profesor, es su facilidad a la hora de establecer el

resultado de la misma, pues se genera fácilmente un valor numérico, no descriptivo, que permite al alumno satisfacer el objetivo de la prueba, es decir, seleccionar el curso más apropiado simplemente operando con ese valor sobre una escala de cursos y valores numéricos asociados: “Si usted ha obtenido X puntos puede realizar un curso de nivel X.X...”. La confección de la prueba de clasificación tiene que conseguir un equilibrio entre distintas características aparentemente contradictorias:

- unos mínimos de fiabilidad y validez, determinadas tanto por la tipología y confección de las tareas como por la duración de la prueba;
- un nivel de exigencia cognitiva que mantenga la atención y no genere cansancio;
- un procedimiento fácil de administrar por parte del alumno que genere un valor que le permita alcanzar el objetivo de la prueba;
- la representación de un concepto de lengua acorde con el posicionamiento al respecto de la institución;
- una presentación de la metodología y de la imagen de la institución;

Breve resumen

El establecimiento del curso que acaba realizando un candidato responde muchas veces a circunstancias en la práctica tanto o más poderosas que los requerimientos puramente metodológicos. Su impacto distingue esta evaluación de la realizada por, por ejemplo, las pruebas de nivel tipo DELE o los exámenes de rendimiento, en los que, como decíamos más arriba, se entiende que la evaluación no atenderá a factores individuales. Por el contrario, los test de nivelación sí deben atender, además de a criterios *objetivables* (contenidos y competencias lingüísticos), a factores individuales. El buen test de clasificación deberá ser capaz de combinar todos estos factores a la hora de establecer el nivel que le corresponde al alumno-candidato dentro de la estructura de su centro. Al hacer un test de nivelación se genera, como en cualquier proceso de evaluación, una tensión emocional y cognitiva entre el centro que necesita evaluar al candidato, y el candidato al que no le hace ninguna gracia ser evaluado de un idioma en el que se siente más o menos inseguro, y del que tiene, además, una imagen concreta que puede discrepar de la del centro donde quiere realizar el curso.

Propuesta de prueba de clasificación del Instituto Cervantes de Berlín

Paso ahora a presentar y explicar la prueba de clasificación del nivel A1 desarrollada para el centro del Instituto Cervantes de Berlín que está actualmente en uso. En las siguientes tablas se presentan los 12 ítems correspondientes al nivel A1 junto a los contenidos evaluados. Se han seguido, además de los criterios expuestos más arriba, estos otros:

1º Cada ítem propone un tipo de tarea diferente, representada en la instrucción. El objetivo es que el alumno tenga que prestar atención cada vez a lo que tiene que hacer y no ritualice la realización del test. Las instrucciones están en el idioma del alumno. Hay cuatro tareas diferentes: rellenar huecos, interpretar fragmentos, buscar equivalentes e identificar errores.

2º Los microdiálogos tienen palabras marcadas en rojo que corresponden al contenido evaluado, y hacia el que dirige la atención el alumno.

3º El conjunto de ítems corresponde a experiencias e informaciones reconocibles por el alumno.

4º La sucesión de microdiálogos presentes en los ítems conforman una situación social concreta. Hay personas concretas con nombres concretos que representan situaciones vividas por el candidato. De esta manera, por un lado, se reduce el cansancio emocional, y por otro, se desvía la atención hacia el contenido del test alejándose de la realización de la tarea.

Para ver esta prueba de clasificación:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfniAayEDC5QDCJAnLNabNEONnfW8qwYtwFTNoFG_nRFVfcgA/viewform

Test nº 1		Se evalúa el nivel A1. Cursos:		A1.1 A1.2
Nº de ítem	Contenidos <u>Manual: Bitácora 1</u> (Ed. Difusión)	Unidad del libro	Tipo de ítem	

01	<u>Vocabulario</u> : saludos y despedidas	Unidad 00	Selección de la interpretación correcta.	
INSTRUCCIÓN: Selecciona la interpretación correcta del fragmento en rojo.				
Diálogo en una escuela de idiomas. - Buenos días , ¿eres Gloria Ruiz? -Sí, buenos días, ¿qué tal? Hoy es mi primer día de clase.				
a) La chica llega.		b) La chica se va.		c) No se sabe.
				Opción correcta: a)

02	<u>Gramática</u> : diferencias <i>ser / tener / estar</i>	Unidad 01	Completar frases con huecos.	
INSTRUCCIÓN: Completa el texto con una de las opciones.				
El primer día de clase, la profesora se presenta. -Hola. Me llamo Gloria y _____ vuestra profesora. Vivo en Berlín, tengo un hijo de 16 años que se llama Luis y _____ un perro. Su perro se llama Darko. Soy profesora de español y de yoga. Mi familia _____ en Almería. ¿Y vosotros? ¿Podéis presentaros?				
a) es / tiene / estoy		b) soy / tiene / está		c) estoy / tengo / es
				Opción correcta: b)

03	<u>Gramática</u> : concordancia de género y número	Unidad 03	Completar frases con huecos.	
INSTRUCCIÓN: Completa el texto con una de las opciones.				
- Tú, por ejemplo, ¿cómo te llamas? -Hola, Gloria. Yo me llamo Gustav y estudio español porque mi mujer es _____, pero su papá es _____. Tengo un hermano en Roma, su hija habla _____ y _____. Queremos ir a vivir a Oaxaca el próximo año.				
a) mexicano / japonés / italiano / alemán			c) mexicana / japonés / italiano / alemán	
b) mexicano / japoneses / italiana / alemana			Opción correcta: c)	

04	<u>Vocabulario</u> : miembros de la familia	Unidad 03	Selección de la interpretación correcta.
INSTRUCCIÓN: Selecciona la interpretación correcta de los fragmentos en rojo.			
-Vale, gracias, Gustav. ¿Quién quiere continuar? -Bueno, ahora yo. Me llamo Ivonne, soy francesa pero vivo en Berlín. Trabajo en la embajada de Francia. Mi marido se llama Carlo y es italiano, pero el padre de mi marido es tailandés y la madre es escocesa como mi madre y su hermana . En casa hablamos muchos idiomas.			
a) La suegra de Ivonne habla inglés como lengua materna.		c) El cuñado de Carlo habla tailandés como lengua materna.	
b) La tía de Ivonne habla italiano como lengua materna.		Opción correcta: a)	

05	<u>Gramática</u> : uso del presente y marcadores de frecuencia	Unidad 04	Selección de la interpretación correcta.
INSTRUCCIÓN: Selecciona la interpretación correcta de los fragmentos en rojo.			
-Hola, tú eres Silke, ¿no? ¿Quieres presentarte? -No, yo me llamo Sandra, Silke es ella. Es que somos gemelas. Bueno, soy de Hamburgo y soy médica. Me gusta mucho el deporte, practico casi todos los fines de semana , juego al fútbol y al rugby. Ahora empiezo un nuevo deporte, gimnasia rítmica. Estudio español porque viajo cada año a Barcelona para competir.			
a) Silke va a Barcelona una vez al año.		c) Silke quiere ser gimnasta profesional.	
b) Silke de lunes a viernes no hace deporte.		Opción correcta: b)	

06	<u>Vocabulario</u> : verbos de acciones cotidianas	Unidad 04	Selección de una forma equivalente.
INSTRUCCIÓN: Selecciona una opción equivalente a los fragmentos en rojo.			
-Gracias, Silke. Entonces, tú eres Sara y eres la hermana de Silke, ¿no? -Sí, bueno, somos gemelas pero no nos parecemos, a mí no me gusta nada el deporte y no soy de Hamburgo. Nací en Budapest. Empiezo este curso porque me gusta conocer gente que habla español y quedar con ellos para tomar cervezas. Me acuesto siempre muy tarde, por eso me levanto siempre muy tarde. No cocino y nunca hablo de política.			
a) Comienzo / contactar con / encontrarme / Me voy a dormir / converso		c) Visito / llamar / encontrar / Duermo / discuto	
b) Hago / encontrarme con / ver / Me duermo / digo		Opción correcta: a)	

07	<u>Gramática</u> : preposiciones en / a / para / con	Unidad 4	Selección de una palabra incorrecta.
INSTRUCCIÓN: Selecciona la palabra incorrecta.			
<p>-¿Tú eres Robert? ¿Eres alemán?</p> <p>-Sí, me llamo Robert, soy el novio de Antoine. No nos sentamos juntos porque no hablar juntos, así aprendemos más. Soy austríaco pero nací en Vladivostok y hablo ruso. Me gusta mucho ir con bicicleta y aprendo español para ir de Perú a Argentina, bueno, si Antoine quiere, claro.</p>			
a) porque		d) de	Opción correcta: a)
b) en		e) a	
c) para		f) con	

08	<u>Vocabulario</u> : actividades de ocio	Unidad 05	Selección de la interpretación correcta.
INSTRUCCIÓN: Selecciona la interpretación correcta de los fragmentos en rojo.			
<p>-Muchas gracias. Tú debes de ser Antoine. ¿Nos hablas un poco de lo que haces en tu tiempo libre?</p> <p>-Bueno, la idea de Robert es un poco loca, ¿no? Vale, el tiempo libre. Voy mucho a restaurantes, soy de París y allí es normal. Al teatro no voy con frecuencia, y al cine tampoco, creo que en Berlín solo hay películas comerciales. Salgo mucho con amigos, y otra cosa que me encanta es comprar en mercadillos.</p> <p>-¡Y el zoológico! A Antoine le encantan los parques, en especial el zoológico, ¿no?</p> <p>-Sí, Robert, tienes razón.</p>			
<p>a) La vida de Antoine en Berlín es como en París.</p> <p>b) A Antoine le encanta salir de la ciudad.</p> <p>c) Antoine pocas veces se queda en casa.</p>			

09	<u>Gramática</u> : pronombres personales (sujeto, OD / OI)	Unidad 05	Selección de una palabra incorrecta.
INSTRUCCIÓN: Selecciona la palabra incorrecta.			
<p>-Gracias, Antoine. ¿Y tú? ¿Eres Fredericke? ¿Quieres presentarte tú también?</p> <p>-Sí, claro. Me llamo Fredericke y soy berlinesa. Tengo una hija que se llama como mí, pero la llamamos Dolores porque no le gusta su nombre. ¡Ah! Y quiero decirte, Antoine, que en Berlín no solo hay películas comerciales. Hay muchos cines donde puedes ver películas interesantes.</p>			
a) mí		c) le	
b) la		Opción correcta: a)	

10	<u>Gramática</u> : la comparación (vocabulario de la ciudad)		Selección de la interpretación correcta.
INSTRUCCIÓN: Selecciona la interpretación correcta del fragmento en rojo.			
<p>-¿Tú eres Olga? ¿Eres ruso, ucraniano...?</p> <p>-Soy de San Petersburgo. ¿Me presento? Vale. Pues soy Vladimir y estudio español para vivir un rato en España, por ejemplo en Sevilla, o La Coruña o Bilbao, no sé aún cuál prefiero. Mi ciudad, San Petersburgo, es más bonita, tiene más canales y puentes y los parques son muy grandes, pero ahora vivo en Berlín y está bien. En el futuro quiero ir a España y luego a Latinoamérica. Quiero conocer el mundo. Más tarde, Asia, y luego África...</p>			
a) Olga prefiere Berlín a Sevilla o Bilbao.		c) A Olga quiere viajar porque no le gusta Rusia.	
b) A Olga no le gusta Berlín tanto como su ciudad.		Opción correcta: b)	

11	<u>Vocabulario</u> : verbos de movimiento	Unidad 09	Completar frases con huecos.
INSTRUCCIÓN: Completa el texto con una de las opciones.			
<p>-Vale, gracias, Vladimir. Y gracias a todos. Dime, Gustav, ¿usas mucho el transporte público?</p> <p>-Bueno, sí. Vivo en Spandau pero trabajo en Köpenick y paso dos horas en el metro: una hora para ____ otra hora para _____. El metro ____ por la Friedrichstr. ____ a las seis y ____ a las siete. Es mucho tiempo. O cambio de trabajo, o mi mujer se divorcia. ¡No nos vemos nunca!</p>			
a) andar / retornar / va / voy / vengo		c) ir / volver / pasa / salgo / llego	
b) ir / venir / viaja / subo / bajo		Opción correcta: c)	

12	<u>Gramática</u> : uso del perfecto (marcadores temporales)	Unidad 09	Completar frases con huecos.
INSTRUCCIÓN: Completa el texto con una de las opciones.			
<p>-¿Y tú, Ivonne? ¿Usas el transporte público con frecuencia? -Yo tengo suerte. ____ voy a trabajar a pie porque vivo muy cerca del trabajo. ____ he tardado un poco más porque ____ no he dormido bien y me he levantado tarde. ____ necesito quince minutos. Soy traductora para el parlamento alemán, vivo al lado de la Hauptbahnhof, en una casa nueva. -¡Qué bien! Bueno, muchas gracias a todos por las presentaciones. Vamos a empezar el curso.</p>			
a) Ahora / Esta semana / por la noche / Hoy		c) Siempre / Frecuentemente / todas las noches / Raramente	
b) Actualmente / Mañana / cada noche / Esta mañana		d) A menudo / Hoy / esta noche / Normalmente	
		Opción correcta: d)	



**VÍDEOS DIDÁCTICOS Y CONTENIDO ESTRATÉGICO COMO ELEMENTOS CLAVE PARA EL
APRENDIZAJE AUTÓNOMO: EL CASO DEL *CURSO EN LÍNEA DE PREPARACIÓN AL
EXAMEN DELE B1* DEL INSTITUTO CERVANTES**

María Gil Burman y Olga Juan-Lázaro

Instituto Cervantes

1 Introducción

Tras la realización del estudio elaborado (Cayuela, Gil y Juan-Lázaro 2017) a partir del *Curso de preparación al DELE A2* (examen oficial para la certificación del español expedida por el Ministerio de Educación) de naturaleza autónoma y en línea, se han extraído unas conclusiones que identifican la posibilidad de mejorar la experiencia de aprendizaje autónomo a partir de dos elementos que consideramos fundamentales en el ecosistema de metodologías emergentes, como son el uso de vídeos didácticos y el diseño de funciones que faciliten contenido estratégico al estudiante, por ejemplo, para aplicar el día del examen en cada una de las tareas.

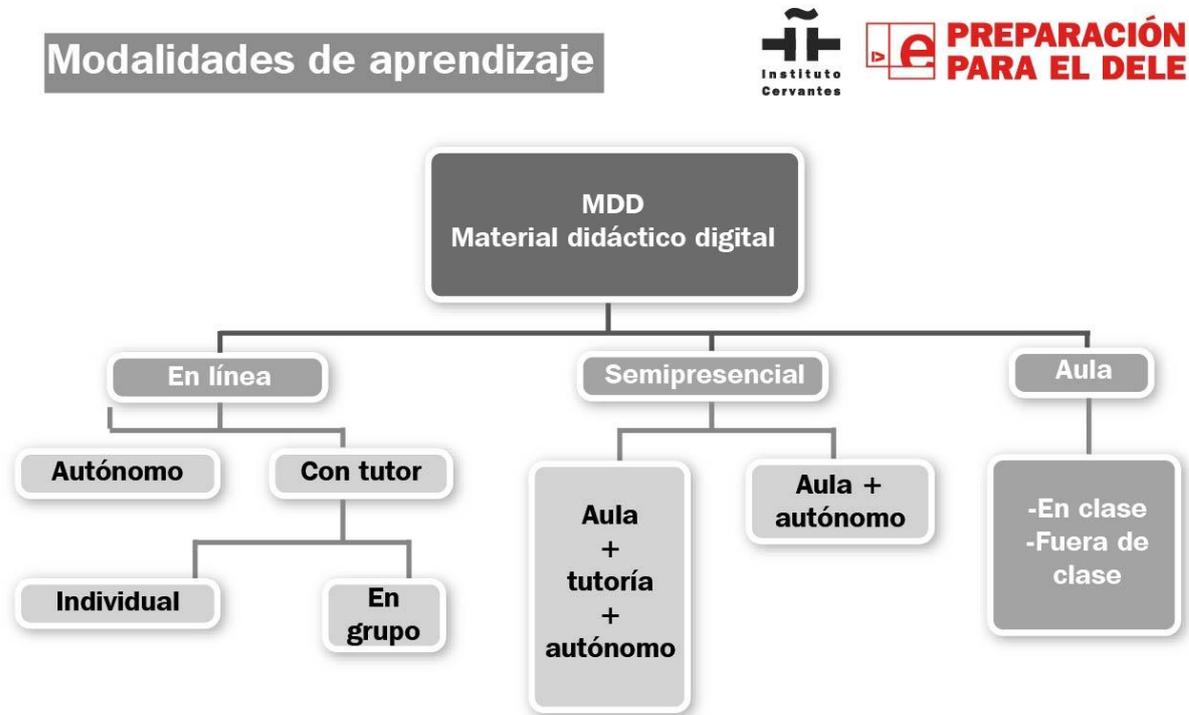
El valor de los vídeos didácticos es incuestionable «como instrumento activo de implicación o *engagement* del alumno en la materia abordada» (Rajas, Puebla-Martínez y Baños 2018: 313, citando a Fischer et al. 2014; Guo, Kim y Rubin 2014). Además, la provisión de contenido estratégico se hace fundamental cuando el alumno se enfrenta de manera autónoma en cursos que tienen un objetivo concreto, como es la superación de un examen, y que exige, por tanto, estar muy familiarizado con aspectos como el formato del examen, tiempo que dispone para cada una de las pruebas, estrategias necesarias para abordar cada una de las tareas, etc. La herramienta desarrollada para la provisión de este contenido estratégico se halla en una funcionalidad denominada “Consejos”, cuyo acceso y diseño instructivo se han depurado a partir de la citada investigación realizada sobre el *Curso de preparación al examen DELE A2* (Cayuela, Gil y Juan-Lázaro 2017).

Estos elementos, vídeos didácticos y contenido estratégico, se han implementado en un nuevo curso, el *Curso de preparación al DELE B1 del Instituto Cervantes*, a partir de ahora denominado *Curso DELE B1*. En la presente investigación medimos el impacto de estos dos elementos en los resultados de aprendizaje por parte de alumnos de diferente nacionalidad con el fin de tener un marco de experiencia que permita evolucionar y mejorar el diseño instructivo para el desarrollo del futuro *Curso de preparación al examen DELE B2 del Instituto Cervantes*.

2 Descripción del curso objeto de investigación

Los elementos analizados en este estudio forman parte del *Curso DELE B1*, que se suma al existente *Curso en línea de preparación para el DELE A2*. Se encuentra alojado en la plataforma de cursos en línea AVE (<https://ave.icervantes.org/>). Este curso está orientado a que el estudiante explore con detalle la estructura, conociendo con antelación las tareas del examen, y adquiera estrategias para la superación del mismo de forma eficaz. El curso se ha elaborado a partir de muestras de exámenes reales, por lo que el *input* oral, escrito y gráfico se ha obtenido de exámenes administrados por el Instituto Cervantes en convocatorias anteriores. El diseño integral se ha planteado teniendo en cuenta que es un curso de realización autónoma en donde el alumno estudia sin la ayuda de un tutor, si bien el material didáctico puede formar parte de ofertas académicas que se conciban en

modalidades presenciales, semipresenciales o en línea tutorizadas, según observamos en la siguiente imagen adaptada de García y Juan-Lázaro 2015:



Modalidades de aprendizaje con los cursos de preparación al DELE (adaptado de García y Juan-Lázaro 2015).

El usuario que se decanta por la formación autónoma sin tutor dispone de elementos incorporados en la plataforma y en los propios materiales que le facilitan el aprendizaje:

- Navegación que permite el diseño de un itinerario propio (realizar todos los módulos o seleccionar aquellos que responden a su análisis de necesidades).
- Posibilidad de consultar la solución de las actividades.
- Guía del alumno.
- Sistema de del *feedback* formativo implementado en las actividades de respuesta cerrado, siguiendo a Shute 2008.
- Modelos de respuesta con explicaciones para las pruebas de expresión/interacción escrita.
- Vídeos con ejemplos de actuaciones de candidatos reales en las pruebas de expresión / interacción oral.

- Incorporación en los vídeos de actuaciones de candidatos de notas explicativas acerca de la relevancia de la producción oral mostrada.
- Transcripciones de los archivos de audio y vídeo como apoyo a la comprensión;
- Sistema que permite repetir las actividades ya realizadas incorporando en muchos casos aleatoriedad.
- Sistema de seguimiento que permite al alumno conocer las actividades que ha hecho y las que le faltan por hacer.

El curso se estructura en tres módulos (“Antes de empezar”, “Prepare las pruebas del examen” y “Practique un examen”). Interesa de manera especial el módulo “Prepare las pruebas del examen”, en el que hemos implementado los elementos objeto de investigación. Está compuesto por 140 actividades interactivas organizadas según las cuatro pruebas del examen (Comprensión de lectura, Comprensión auditiva, Prueba de Expresión e interacción escritas, y Expresión e interacción orales). En las actividades hallamos materiales textuales, gráficos, de audio y audiovisuales integrados. En total cuenta con 144 actividades con dinámicas interactivas, 152 archivos de audio y 236 de vídeo editados e integrados en las actividades.



PREPARACIÓN PARA EL DELE Preparación para el DELE B1

Preparación para el DELE B1

- Preparación para el DELE B1
- Antes de empezar
- Prepare las pruebas del examen
- Practique un examen

Antes de empezar

- Índice de contenidos
- Guía del curso
- Cómo es un examen

Prepare las pruebas del examen

- Comprensión de lectura
- Comprensión auditiva
- Expresión e interacción escritas
- Expresión e interacción orales

Practique un examen

Portada de Curso de preparación al DELE B1 con acceso a las secciones principales

3 La importancia de la transmisión de contenido estratégico para la preparación de un examen

El “saber aprender” (capacidad de aprender) es una de las competencias generales identificada en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (en adelante *MCER*) junto con las competencias de “saber” (o conocimiento declarativo), “saber hacer” (conocimiento instrumental) y “saber ser” (conocimiento existencial). En la conceptualización de los cursos de preparación al DELE uno de los objetivos planteados es el diseño de contenido que facilite al estudiante los conocimientos, habilidades y estrategias necesarias para abordar cada una de las tareas el día del examen. Por ejemplo, descubrir la importancia de gestión del tiempo, conocer cómo se desarrolla la prueba en el espacio físico, interlocutores que atenderán las diferentes pruebas o material necesario que tiene que llevar el candidato.

En el *Curso DELE B1* el contenido estratégico se encuentra principalmente desarrollado en los vídeos didácticos y en la implementación una funcionalidad interactiva denominada “Consejos”.

3.1. Los vídeos didácticos como recurso en cursos en línea autónomos

Los formatos audiovisuales tienen en la educación actualmente una presencia indiscutible como recurso didáctico en las diferentes modalidades. Por un lado, la función de los vídeos en la modalidad presencial ha llegado a convertirse en el eje de enfoques metodológicos emergentes tales como los denominados “clase invertida” o “clase al revés” (traducciones del término en inglés *flipped classroom*). Por otro lado, afirmaciones derivadas de los estudios de Gértrudix-Barrio et al. 2017 (citado por Rajas et al. 2018: 313) caracterizan los vídeos como elementos medulares que sustentan las metodologías activas en la enseñanza semipresencial y en línea de cursos universitarios y de MOOC (*massive open online courses*) desempeñando una función educativa, informativa y publicitaria que sustentan el compromiso del estudiante con su propio itinerario de aprendizaje (en inglés identificado como *engagement*, siguiendo a Guo Kim y Rubin, 2014). La producción de material audiovisual se encuentra entre los criterios de calidad en la edición digital, y ha llevado a una clasificación exhaustiva que los vídeos educativos y científicos en diferentes tipologías entre las que se encuentran las “videoclases” (Gértrudix et al. 2017). Estos son sin duda, el

formato más numeroso en los cursos en línea, cuya función primordial es la presentación de contenidos. Con las videoclases los alumnos “espectadores” buscan una manera nueva de adquirir conocimientos y de que estos les ayuden, sobre todo, a la resolución de problemas.

Diferentes estudios propiciados ante la emergencia de cursos masivos en línea se centran en estudiar los distintos formatos de la producción audiovisual y de señalar las características en el plano de la realización audiovisual.

Una de las conclusiones a las que se ha llegado es la importancia del tiempo de duración de cada vídeo manejando criterios de cansancio o capacidad de asimilación, con el fin de que el usuario quiera seguir consumiendo el contenido del vídeo. La identidad visual es otro de los aspectos que está presente en la realización: estética, tamaños, cabeceras, transiciones. Es importante alcanzar una alta calidad de aspectos técnicos como fotografía, sonido o efectos visuales. Los contenidos deben tener un alto nivel de exigencia en su producción. Son elementos que favorecen la continuidad del alumno en el curso y que remarcan su carácter autónomo. Es interesante en este sentido conocer las conclusiones de los trabajos de de la Fuente, Hernández y Pra (2017).

Esta realidad ha motivado que en el diseño del *Curso de preparación al DELE B1* se hayan incorporado vídeos didácticos con un presentador que acompaña al alumno en su proceso de aprendizaje enmarcando su función dentro de las denominadas “videoclases”.

En el curso del Instituto Cervantes, los vídeos ocupan en la estructura dos momentos del aprendizaje cruciales. Los mostramos en la siguiente imagen.



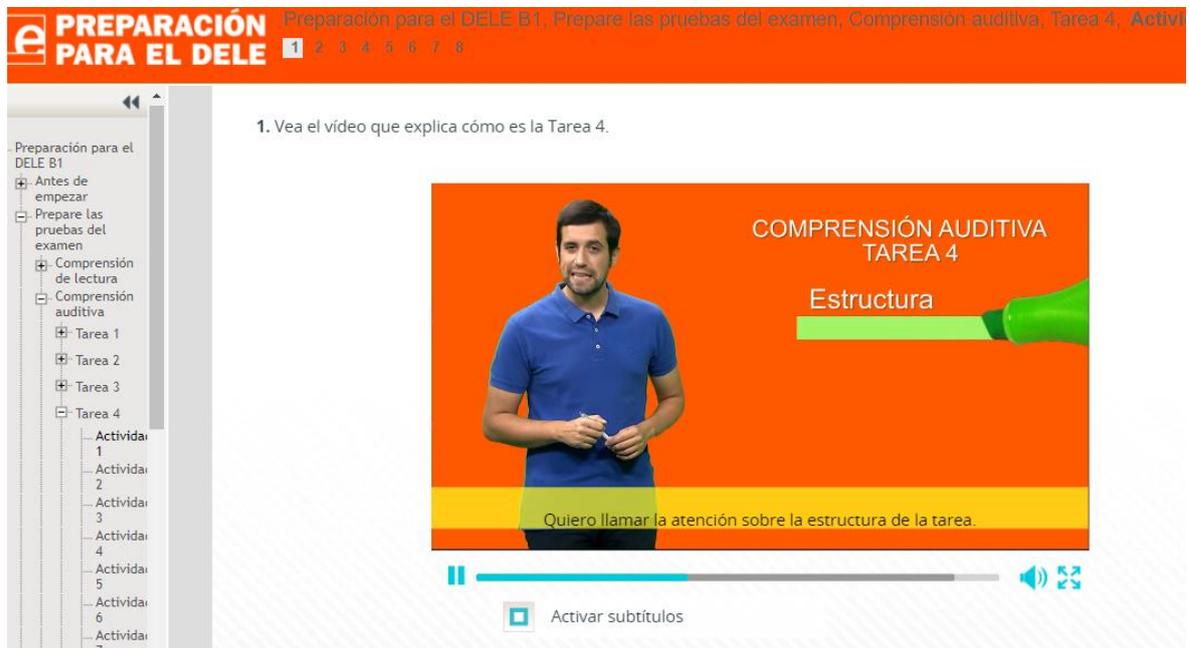
Portada de las tareas de comprensión de lectura con vídeos al inicio y al final. DELE B1

Como se ve en la imagen, el vídeo aparece identificado con el rostro del presentador. Hay dos, uno al principio de cada tarea, en donde el presentador explica al estudiante qué se espera de él o de ella y cómo tiene que afrontar la tarea. Y otro, justo antes de que realice la última actividad de cada tarea, que es un simulacro del examen real, donde el mismo presentador recuerda y sintetiza las estrategias y pistas que se han ido ofreciendo a lo largo de las actividades.

En nuestro caso, en los vídeos introductorios a cada tarea, el presentador centra su actuación en:

- Dar la bienvenida al alumno (lo integra en un “espacio / tiempo” concreto)
- Destacar los aspectos que realmente preocupan al alumno: tiempo del que dispone y cómo tiene que gestionarlo; cómo afecta su actuación en la calificación, etc.
- Facilitar claves para que pueda interpretar la situación en la que se va a desenvolver al alumno el día del examen.
- Presentar la estructura de la tarea concreta y los recursos de los que dispone el alumno.
- Reforzar la idea de que la secuencia y las actividades en sí mismas son las que le preparan para sentirse confiado en el examen.
- Adelantar los procesos cognitivos que tiene que realizar: localizar una información, extraer idea principal, marcar palabras clave...
- Describir la estructura de las actividades del curso: destaca las que son de exámenes reales, lo que le puede aportar el *feedback* formativo, los modelos de actuación en interacción oral...
- Remitir a los apartados que le van a proporcionar estrategias concretas para el día del examen.

Por su parte, en los vídeos finales de cada Tarea, el presentador realiza las siguientes funciones:



Presentador de los vídeos didácticos

- Situar al estudiante en el “aquí y ahora” nuevamente; esto hace ver al estudiante la importancia de haber realizado las actividades previas para el hito del día del examen.
- Recordar al estudiante de manera sucinta en qué consiste la Tarea.
- Resumir las estrategias vistas para abordar la Tarea de forma eficaz.
- Insistir en la ventajas que el sistema de *feedback* formativo suponen como entrenamiento para la simulación real.

Para la consecución de forma óptima de estas funciones, se han tomado decisiones referentes al discurso del presentador:

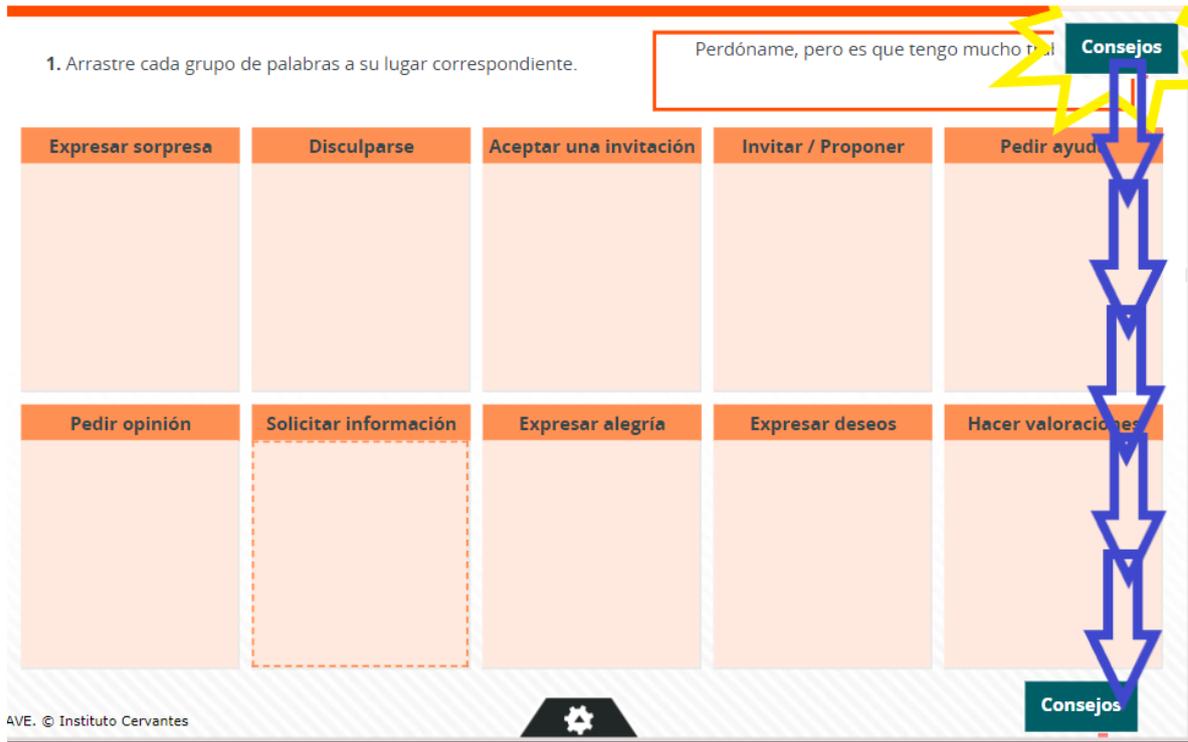
- emplea un lenguaje sencillo y directo,
- elabora un discurso con frases cortas,
- se dirige siempre al estudiante intentando eliminar la barrera de la pantalla,
- anima al estudiante con expresiones tales como “ánimo”, “mucho suerte”, etc.
- refuerza su discurso con infografías y esquemas-resumen de la información, etc.

Todo ello ha contribuido a que los vídeos se hayan elaborado con el fin de que cumplan las siguientes características: breves y concisos; lenguaje sencillo para hacerlo comprensible, y mensajes complementarios al discurso del presentador como etiquetas, palabras clave sintetizadoras, etc.

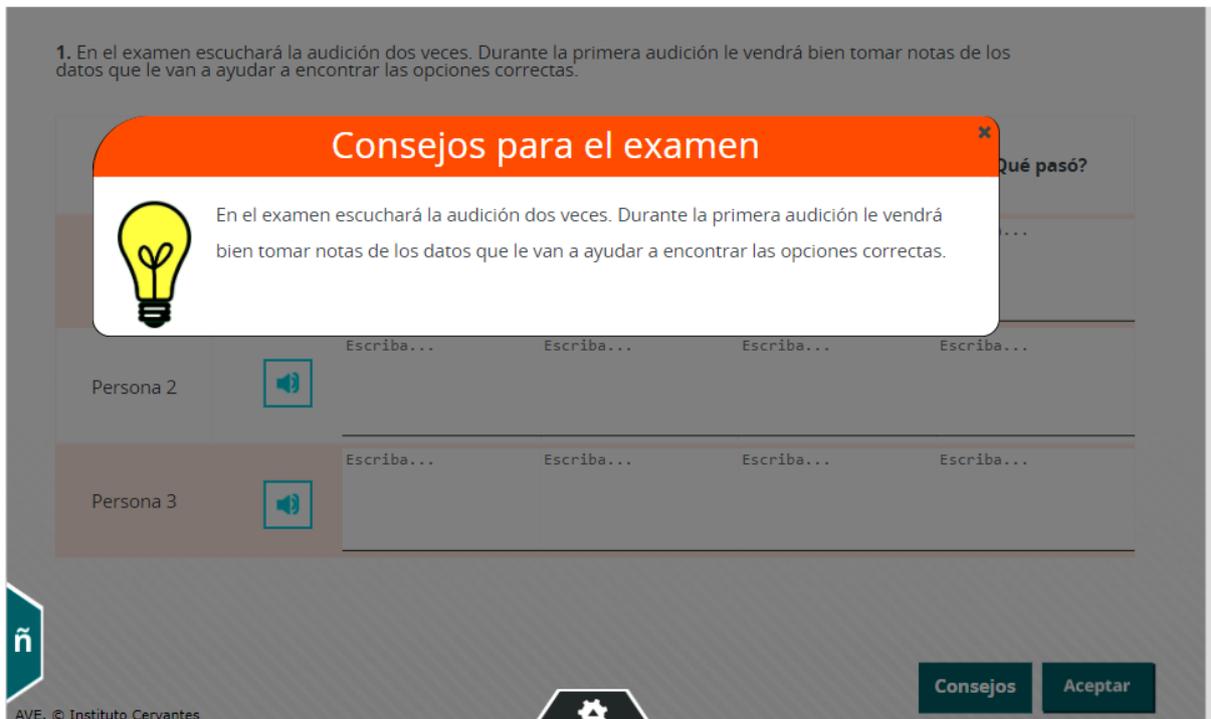
3.2. Descripción de la funcionalidad “Consejos”

Para el diseño conceptual de este curso se tuvieron en cuenta resultados de la investigación de Cayuela, Gil y Juan-Lázaro 2017 sobre el *Curso de preparación al DELE A2*, que sugerían que el acceso a la información de naturaleza estratégica no debía estar supeditado solo a la decisión de los alumnos. Por tanto, nos planteamos el reto instruccional de que en el nuevo curso las oportunidades de consulta de estrategias y pistas fueran más visibles al estudiante.

Por ello, en el nuevo curso la información se presenta de manera automática al inicio de cada actividad: una vez que se accede se activa una animación representando la caída libre en vertical de un botón (“Consejos”), que se queda en la parte inferior derecha parpadeando unos 4 segundos hasta que se queda inactivo, momento en que se puede pulsar sobre él para acceder a la información estratégica en formato texto que aparece en una ventana emergente y que el usuario ha de cerrar pinchando un aspa en la esquina superior derecha (recomendamos visionar la guía de los cursos en vídeo del Instituto Cervantes 2022).



Representación del acceso a la información estratégica en “Consejos”



Ventana emergente de la pestaña “Consejos”

La información puede ser consultada siempre que se desee pulsando la pestaña. Una vez concluida la actividad, de manera automática se abre la ventana con la información.

En conclusión, con estas dos propuestas planteadas en el *Curso DELE B1* pretendemos asegurar que el estudiante acceda a la información que consideramos significativa: en un primer momento se llama la atención para que el usuario vea el botón y active la posibilidad de abrirlo, y en un segundo momento (al terminar la actividad) se abre la ventana de manera automática con la información. El usuario ha de pulsar un aspa para cerrar la ventana, con lo cual estará la información disponible hasta que él decida no tenerla más visible.

En “Consejos”, la información presentada responde principalmente a las destrezas de estudio y heurísticas (de descubrimiento y análisis) incluidas en “saber aprender”, tal y como están expresadas en el *MCER (2001)*. Enumeramos a continuación algunos ejemplos de la información que se presenta en “Consejos”:

- reflexionar sobre el sistema de la lengua y la comunicación;
- mantener la atención sobre la información presentada;
- comprender la intención de la tarea establecida;
- colaborar con eficacia en parejas para la prueba de interacción oral;
- hacer un uso rápido, activo y frecuente de la lengua aprendida;
- reconocer los espacios e interacciones el día del examen presentadas en el curso;
- desarrollar la capacidad de identificar las mejores opciones estratégicas según el estilo de cada uno, para proyectarse en el día del examen;
- desarrollar la capacidad para organizar los procedimientos propios para conseguir una interacción oral lo más favorable posible.

Veamos algunos ejemplos concretos:

1. Practique la Tarea 4. Escuche y arrastre los enunciados para relacionarlos con la persona correspondiente. Solo tiene que seleccionar 6 enunciados, los otros 4 deben ir a la papelera.

Consejos para el examen

Recuerde: antes de la audición identifique el tema de los enunciados. Durante la primera audición tome nota (o retenga en su memoria) los datos que le ayudan a elegir la opción correcta. Durante la segunda audición elija el enunciado que se corresponde con la persona adecuada.

PERSONA	ENUNCIADO	ENUNCIADOS
19.		
20.		
21.		
22. Persona 4		<input type="checkbox"/> F Llovió mucho.
23. Persona 5		<input type="checkbox"/> G Fue en su pueblo.
24. Persona 6		<input type="checkbox"/> H El novio se retrasó.
		<input type="checkbox"/> I Disfruto en la luna de miel.
		<input type="checkbox"/> J La novia lloró mucho.

AVE. © Instituto Cervantes

Consejo con estrategia para el desarrollo de la prueba de comprensión auditiva

Preparación para el DELE B1. Prepare las pruebas del examen. Expresión e interacción escritas. Tarea 1. Actividad 8

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

1. Relacione las frases de las dos columnas.

¿Me puedes decir, por favor,

Me parece muy buena idea

Me gustaría mucho

No cojas un taxi

hacerle una fiesta sorpresa.

cuánto cuestan los pisos allí?

vengas a vernos a Valencia.

pero no tengo tiempo para viajar a Sevilla.

Consejos para el examen

En la Tarea 1 se le pide que sea capaz de pedir información (¿Puedes/podrías decirme si...?), hacer valoraciones (Me parece...; es/ ha sido + «adjetivo»), expresar deseos (Me gustaría...; me apetece/apetecería...; espero...), dar instrucciones... («Imperativo»; ¿Te importa/importaría...?; Debes + «infinitivo»). Recuerde los exponentes lingüísticos que necesita para expresarlo correctamente.

AVE. © Instituto Cervantes

Consejo con información para sistematización lingüística

4 Experimentación y pilotaje

4.1. Metodología y cuestionario

Durante el mes de marzo de 2018 se llevó a cabo la investigación con el fin de valorar si el curso había sido efectivo para los alumnos comprobando expresamente si los elementos descritos (vídeos didácticos y funcionalidad de la pestaña “Consejos”) favorecen el aprendizaje autónomo.

Ofrecimos la realización gratuita del curso a alumnos de todos los centros del Instituto Cervantes que se hubieran inscrito en la convocatoria del 6 de abril de 2018 para hacer el examen DELE B1. Los participantes se comprometían a terminar el curso antes del examen (4 de abril) y responder a un cuestionario final. Los alumnos que terminaban recibían una notificación académica de haber realizado el curso.

Aunque el curso se ofrecía de manera autónoma sin tutor, se diseñaron una serie de medidas para asegurar una máxima participación durante el periodo del pilotaje, de forma que se pudiera sumar también una labor de observación para la recogida de datos de cara a mejoras en la implementación de futuros cursos en línea.

— Se les ofreció el contacto de una tutora con la que se podían comunicar en caso de que tuvieran, por un lado, problemas técnicos con la plataforma (de forma que la rápida respuesta fuera un aliciente para su participación) o dudas con respecto a la realización del curso (en cuyo caso, tendríamos que buscar soluciones para anticiparnos a posibles consultas o dudas de otros alumnos incluyéndolas como parte del diseño instructivo).

— Se les proporcionó una calendarización de todas las actividades ajustada al plazo ofrecido para realizar el curso. Se tuvo en cuenta que muchos de los alumnos al no tener experiencia previa en cursos en línea sin tutor necesitan una planificación didáctica. Esta propuesta temporal era opcional, los alumnos podían seguirla o no. En el Anejo 1 se puede consultar dicha planificación.

- Se habilitó un foro de dudas para todo el grupo en el que la tutora estaría disponible.
- Los que superaran el 80% del curso obtendrían un certificado de participación. El sistema de la plataforma registra automáticamente las actividades realizadas a través de la herramienta de sistema seguimiento y evaluación.

El número de matriculados inicialmente en el curso fue de 108 alumnos procedentes de países diferentes como Brasil, Líbano, Filipinas, Italia, Marruecos, Francia, India, Rumanía, Polonia, Túnez y Alemania.

Las personas que finalmente cumplimentaron la encuesta fueron 47, de los que el 80% tenían estudios universitarios.

Las preguntas que conforman el cuestionario eran de diferente naturaleza. Por una parte, las que abren el cuestionario son para identificar el perfil de los candidatos (lenguas que hablan, nivel de estudios, edad) y conocer si se estaban preparando con algún material específico para el examen (además del curso que le ofrecíamos para realizar el pilotaje).

A partir de la pregunta 9 se pide al participante: que valore los diferentes aspectos del curso de manera general (la navegación, interfaz, variedad en las dinámicas, calidad de audios y audios, transcripciones, etc.); si tras finalizarlo sienten qué están más preparados y en qué pruebas; en qué consideran que les ha ayudado; si han seguido el orden recomendado, etc. Igualmente se incluyen preguntas sobre aspectos técnicos y sobre su impresión acerca de la claridad de las actividades.

Las preguntas referidas a nuestro objeto de estudio se encuentran expresadas de la siguiente manera en el cuestionario:

En cada tarea hay dos vídeos con un presentador, una antes de la tarea, otra antes de la última actividad.

¿Con qué frecuencia ha visto los vídeos? (Escala de 1 a 5)

Dé su opinión sobre los vídeos con el presentador:

Hacen que entienda mejor en qué consiste la tarea. (Escala de 1 a 5)

Tengo la sensación de que es un tutor. (Escala de 1 a 5)

Son necesarios. (Escala de 1 a 5)

Está muy clara la información. (Escala de 1 a 5)

Tienen una dimensión adecuada. (Escala de 1 a 5)

¿Ha leído la información de "Consejos para el examen" en las actividades? (escala de 1 a 5)

¿Le ha parecido útil esta información? ¿cuándo?

Antes de hacer la actividad. (Escala de 1 a 5)

Durante la actividad. (Escala de 1 a 5)

Después de hacer la actividad. (Escala de 1 a 5)

Otro bloque lo constituyen preguntas directamente relacionadas con el diseño del *feedback* formativo y con los elementos que apoyan el proceso de aprendizaje y que dependen de la toma de decisiones en el proceso que hace el propio estudiante, como por ejemplo el uso de transcripciones en los vídeos, la traducción de enunciados, visionado de videos de exámenes con candidatos reales, etc. Estos elementos no son objeto de estudio de este artículo, por lo que no nos detendremos en los mismos (sobre el *feedback* formativo en estos cursos puede consultar Cayuela, Gil y Juan-Lázaro, 2017).

Por último, se presentaba una pregunta abierta en la que tenían que manifestar y justificar si consideraban necesaria la presencia de un tutor: *¿Cree que es necesario tener un tutor en el curso? ¿Por qué?*

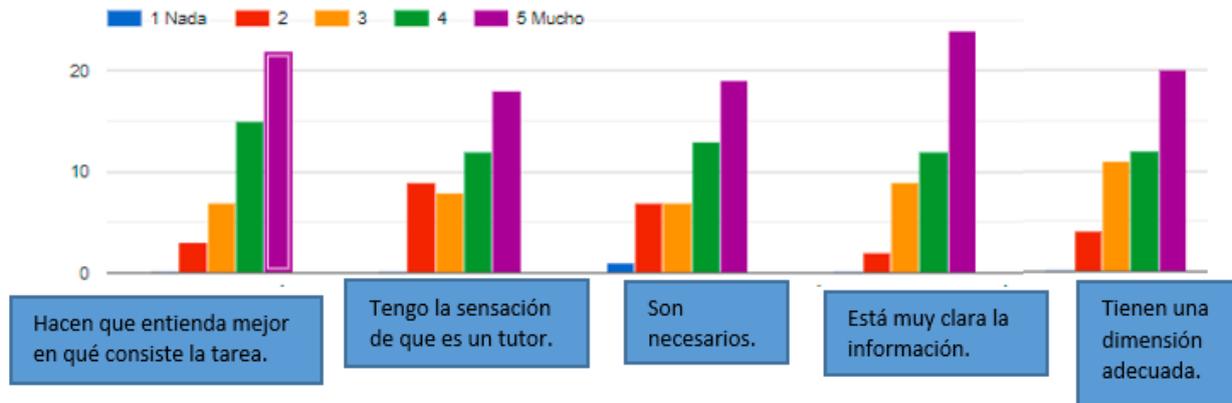
4.2. Resultados

Sobre los vídeos didácticos del presentador en línea, los estudiantes han valorado muy positivamente su aportación al aprendizaje, por un lado, a la pregunta (28) sobre la frecuencia con la que los han visto, un 83% han respondido “mucho” (el 61,7% lo han valorado en 5 y un 21,3% en 4).

En cuanto a la pregunta que informa de los aspectos más valorados en los vídeos didácticos (pregunta 29), las respuestas arrojan los siguientes resultados (sumando los valores 4 y 5): hacen que entienda mejor en qué consiste la tarea: 78,7%; está muy clara la información: 76,5%; tienen la dimensión adecuada (ojo, decir cuánto duran como dato significativo): 68%; son necesarios: 68%; tienen la sensación de que es un tutor: 63,8%.

Entendemos que donde ha habido más consenso es en lo que respecta a que los estudiantes entienden mejor en qué consiste la tarea con el presentador virtual y la claridad de la información ofrecida. Podemos concluir que, efectivamente, los vídeos didácticos proporcionan una comprensión del mensaje al alumno que conviene tener en cuenta en el diseño de cursos en línea, dado que un 71% de alumnos han valorado sus beneficios entre 4 y 5.

29. Dé su opinión sobre los vídeos con el presentador.



Valoración de vídeos didácticos (Presentador)

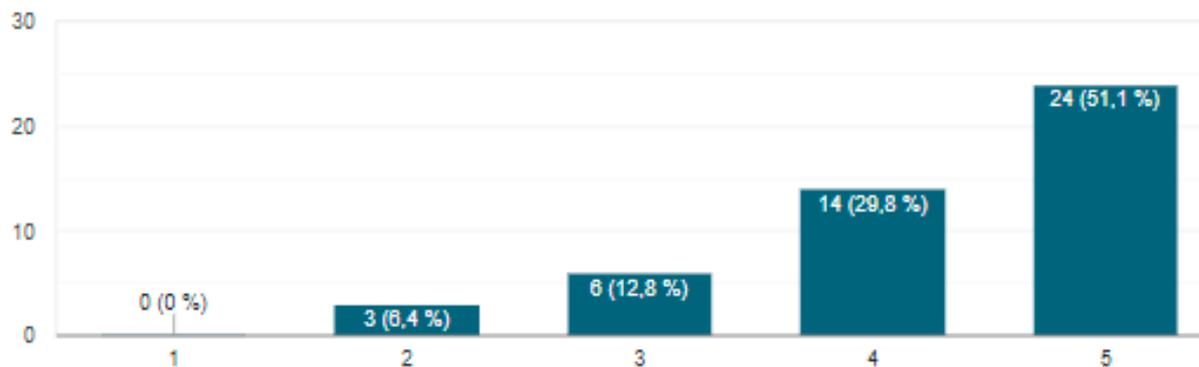
A estos elementos, conviene añadir que los otros tres aspectos tenidos en cuenta en la encuesta también han alcanzado un alto reconocimiento y valoración por parte de los estudiantes. Son los referidos a la dimensión adecuada de los vídeos didácticos (duran entre 1 y 2 minutos), a la relevancia dentro de la secuencia (expresado en la encuesta como “son necesarios”) y a la sensación que tiene el estudiante de estar acompañado por un tutor, ya que sienten que el presentador virtual les ayuda a prepararse para superar con éxito el examen de español DELE B1.

Respecto a “Consejos”, cuya funcionalidad fue modificada a partir del análisis del pilotaje del *Curso de preparación al DELE A2* (Cayuela, Gil y Juan-Lázaro 2017) los resultados acerca de si han leído la información y de su utilidad, son los siguientes: el 80,9% han leído la información (frente al 17,4% de la versión anterior).

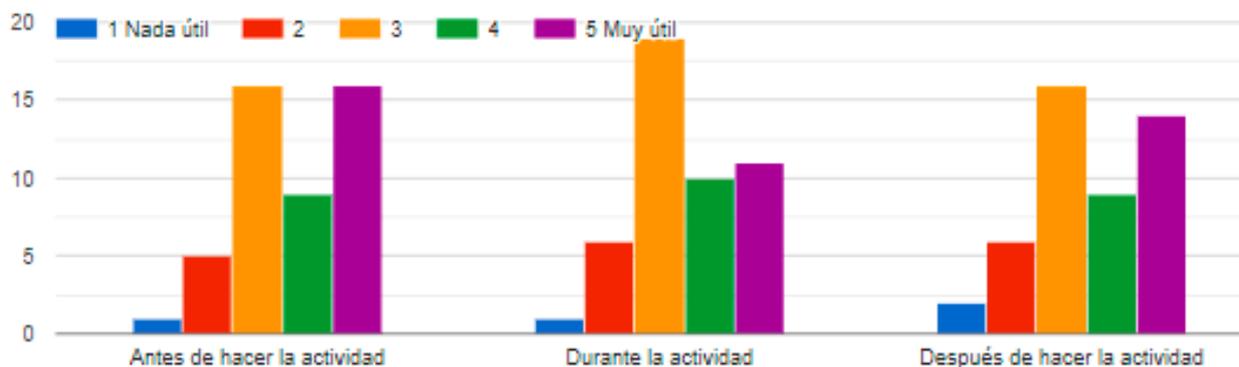
Por su parte, el 57,4% ha considerado la utilidad de la información antes hacer la actividad, y 53% al finalizarla, casi la mitad de estos alumnos también ha consultado la información de “Consejos” durante la actividad, lo cual nos hace pensar que han accedido a esa información más de una vez mientras están haciendo la actividad.

31. ¿Ha leído la información de "Consejos para el examen" en las actividades?

47 respuestas



32. ¿Le ha parecido útil esta información?



Valoración de “Consejos”

5 Conclusiones

Ante estos resultados, podemos afirmar que, definitivamente, la información de la funcionalidad “Consejos” es relevante en el proceso de autoformación del *Curso DELE B1*, lo que viene a indicar la idoneidad de un espacio concreto en los cursos, que aglutine información relacionada con la actividad que va a realizar el estudiante. Sobre el diseño de la mecánica del mismo, podríamos afirmar que, igualmente, puede considerarse significativo que este tipo de información quede a libre disposición del estudiante, quien según su perfil decide partir de esa información antes de hacer la actividad, o, si accede después, la utilice como medio de confirmación de hipótesis o para consolidar sus conocimientos.

Sería muy interesante para futuras investigaciones poder abordar el análisis de esta funcionalidad desde el punto de vista de la información que proporciona en la propia actividad (orientada a aspectos lingüísticos, a resaltar aspectos de formato de la prueba, al desarrollo de habilidades de comprensión, expresión, etc.). Es decir, estudiar la naturaleza de la información y la utilidad que proporciona al usuario, de cara al diseño de materiales digitales con una orientación de realización autónoma.

Por otro lado, no hay duda de que los vídeos didácticos en cursos autónomos dan la oportunidad de acceder a la información de una manera más directa y más aprehensible, lo que se traduce en una mayor implicación del usuario. Sería interesante estudiar el impacto que puede suponer incorporar preguntas automáticas durante el visionado de los vídeos, mediante aplicaciones que fomentan una interacción contenido – usuario (Educaplay, por ejemplo).

Igualmente, interesaría analizar cómo las características estudiadas se pueden potenciar en otras modalidades de aprendizaje, mediante el apoyo de un tutor (cursos en línea con tutor o en cursos semipresenciales) o en cursos presenciales en donde el profesor emplee el material para intergrarlas en una *flipped classroom*.

6. BIBLIOGRAFÍA

CAYUELA FERRERO, L., GIL BURMAN, M. y JUAN-LÁZARO, O. (2017). «El diseño e implementación del *feedback* formativo como pieza clave en el aprendizaje autónomo en entornos virtuales: el caso del curso de preparación para el examen DELE A2 del Instituto Cervantes». *Actas del III Congreso Internacional SICELE. Investigación e innovación en ELE. Evaluación y variedad lingüística del español*. Instituto Cervantes. Documento de internet <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/sicele/016_cayuelagil.htm>. Fecha de consulta 8.05.2021.

CONSEJO DE EUROPA (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD e Instituto Cervantes. Anaya. Documento de internet <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/>.

DE LA FUENTE SÁNCHEZ, D. HERNÁNDEZ, M. y PRA, I. (2018) «Vídeo educativo y rendimiento académico en la enseñanza superior a distancia». *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol. 21, 1: 323-341. Documento de internet <<https://www.redalyc.org/journal/3314/331455825017/html/>>. Fecha de consulta 8.05.2021.

GARCÍA SANTA-CECILIA, A. Y JUAN-LÁZARO (2015). «*La enseñanza del español en línea en el Instituto Cervantes: nuevas respuestas a la demanda de "aprendizaje móvil"*». En *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2015*. Instituto Cervantes; BOE. pp. 245-263. Documento de internet <https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_15/cecilia/p01.htm>. Fecha de consulta 8.05.2021.

GÉRTRUDIX, M.; RAJAS, M.; BARRERA, D.; BASTIDA, M. Y SOTO, C. (2017). «Realización de vídeo educativo: análisis de la producción audiovisual de los MOOC de URJCX». Sierra Sánchez,

J. (coord.) *Nuevas tecnologías audiovisuales para nuevas narrativas interactivas digitales en la era multidispositivo*, pp. 289-300.

GUO, P., JUHO, K. y ROB, R. (2014). «How video production affects student engagement: An empirical study of MOOC videos». *Proceedings of the first ACM Conference on Learning @ Scale* 41-50. Documento de internet

<https://www.researchgate.net/publication/262393281_How_video_production_affects_student_engagement_An_empirical_study_of_MOOC_videos>. Fecha de consulta 8.05.2021.

INSTITUTO CERVANTES (2020). *Cursos en línea de preparación para el examen DELE* [portal web]. <<https://ave.cervantes.es/cursos-en-linea-de-preparacion-para-el-examen-dele>>.

Fecha de consulta 8.05.2021.

INSTITUTO CERVANTES (2022). *Guía de los Cursos en línea de preparación para el examen DELE del Instituto Cervantes* [vídeo].

<<https://www.youtube.com/watch?v=wNB0pzM58Ys>>. Fecha de consulta 8.05.2021.

RAJAS, M., PUEBLA-MARTÍNEZ, B. Y BAÑOS, M. (2018). «Formatos audiovisuales emergentes para MOOCs: diseño informativo, educativo y publicitario». *El profesional de la información*, 27, n.º 2: 312-321. Documento de internet

<<https://doi.org/10.3145/epi.2018.mar.09>>. Fecha de consulta 8.05.2021.

SHUTE, V. J. (2008). «Focus on formative feedback». *Review of Educational Research* 78: 153-189.

VAN DER KLEIJ, F. M., EGGEN, T., TIMMERS, C. F., y VELDKAMP, B. P. (2012). «Effects of feedback in a computer-based assessment for learning». *Computers & Education* 58: 263-272.

VAN DER KLEIJ, F. M., FESKENS, R. y EGGEN, T. (2015). «Effects of feedback in a computer-based learning environment on student's learning outcomes: A meta-analysis». *Review of Educational Research* 85(4): 475-511.

WOOLFITT, Z. Y DE WILDE, N. (2015). *Using different video formats in the minor levensbeschouwing to increase student engagement. Teaching, Learning & Technology, Research Report*. Documento de internet
<<https://www.inholland.nl/media/16750/woolfitt-2016-rapportage-levensbeschouwing.pdf>>. Fecha de consulta 8.05.2021.



**CÓMO TRANSMITIR A LOS ALUMNOS QUE LA CERTIFICACIÓN LINGÜÍSTICA ES
ESENCIAL: LA EXPERIENCIA DE ELE USAL TORINO CON ITALÓFONOS**

Monica Rita Bedana

Escuela de Lengua Española de la Universidad de Salamanca en Italia,

ELE USAL Torino

La Escuela de la Universidad de Salamanca en Italia, ELE USAL Torino, cumple su quinto año de actividad en 2022; este V Congreso SICELE representa la oportunidad perfecta para hacer un balance de cómo en estos años hemos sido tomando el pulso a todo lo relacionado con la enseñanza del español en el país y, por supuesto, a cómo perciben las certificaciones lingüísticas del español tanto los profesores de colegio e institutos como las familias de los estudiantes y los estudiantes mismos.

Italia es el cuarto mercado del español en el mundo (Instituto Cervantes 2021); aún así, las plazas de profesorado que se ofertan en las escuelas públicas son escasísimas, debido, por un lado, a una fuerte pervivencia del francés y, por el otro, a la escasísima información general sobre la importancia del papel geopolítico y económico del español. *Hablando en plata*: en Italia se estudia español fundamentalmente porque se le considera una *vía fácil* para completar una asignatura en cualquier ciclo de estudios y porque España es el país más apetecible como destino Erasmus para los universitarios.

Cada Escuela de la Universidad de Salamanca, en los diferentes rincones del mundo, es depositaria de un ideal de enseñanza labrado a lo largo de ocho siglos de *humanitas* que, a nuestros ojos, hoy significa «fomentar la reunificación de los saberes y prácticas así como las relaciones de transversalidad entre ellos», como indica la «Carta Magna de las Humanidades» de nuestra universidad. Al mismo tiempo cada Escuela de la Universidad de Salamanca tiene un perfil único, peculiar, determinado por su relación con el territorio en el que habita y por el diálogo con el tipo de sistema de instrucción del país en el que tiene su sede, si se trata de una Escuela fuera de España.

En ELE USAL Torino en estos cinco años hemos encontrado nuestro camino apostando por subrayar el papel mediador del docente y del hablante de ELE, ya que el multiculturalismo es condición natural del idioma español. Nos hemos centrado en formar a dos categorías de profesionales de nuestra *lenguaculturas* –la definimos así, en plural invariable–: docentes italófonos y traductores literarios.

Con la mirada puesta en ellos, que son los embajadores del español en las aulas y en los libros, hemos elaborado una lista de temas sobre los que hacer hincapié para crear una sólida *cultura de la certificación* en lengua española, que en el país falta por completo. Para explicar qué significa crear –y acostumbrarse a difundir– una *cultura de la certificación* contaré un episodio ocurrido durante la prima fase de la pandemia, que causó un gran revuelo en el país y puso bajo la lupa de los medios de comunicación y de las redes sociales las certificaciones lingüísticas en general. Ese acontecimiento nos dio la medida exacta de la alarmante *incultura* de la certificación que existe en el país y en la que la comunidad ELE –con esta definición me refiero a los que nos ocupamos, en varios puestos y formas, del español como *lengua otra* –quizás no haya reparado demasiado.

El 7 de septiembre de 2020 el exfutbolista del Real Madrid Luis Suárez aterriza en el aeropuerto de Perugia y se dirige a la Universidad para Extranjeros de la misma ciudad, donde tiene una cita personalizada para realizar las pruebas que certifiquen su conocimiento de nivel B1 de la lengua italiana ([CELI 2 – B1](#)). La certificación es imprescindible y urgentísima para que el jugador pueda ser contratado por el Juventus Football Club de Turín como ciudadano italiano con pasaporte comunitario. Debido a la pandemia, en ese momento las convocatorias de exámenes presenciales de certificación de cualquier idioma se han suspendido en toda Italia. La Universidad para Extranjeros de Perugia, ente reconocido por el Ministerio de Educación italiano como creador, distribuidor y evaluador de las pruebas CELI, recibe a Luis Suárez de forma privada y en una entrevista que dura unos 25 minutos no solo certifica que el jugador tiene un conocimiento de la lengua italiana correspondiente al nivel B1 de MCER, sino que, además, le entrega en el acto el certificado. A los pocos días se sabrá que el examen ha sido una farsa¹ y que la magistratura ha abierto una investigación por falso ideológico y violación de secreto a cargo de la rectora de la Universidad para Extranjeros, del director general de la certificación, del examinador y de las preparadoras y tutoras didácticas del jugador. Serán interrogados también los abogados del Juventus, que podrían haber ejercido presiones sobre la universidad para acortar tiempos, modalidades y criterios de evaluación del examen; uno de ellos se sentará en el banquillo junto con los representantes universitarios arriba citados. El juicio empezó en septiembre de 2021 y en este momento sigue abierto.

La rectora y su equipo se hacen fotografiar con el jugador al final del examen, celebrando la superación de la prueba por parte del famoso candidato. La foto salta a los medios de comunicación y a las redes: el *caso Suárez* abre un áspero debate nacional sobre el valor de todas las certificaciones lingüísticas. Ninguno de los presuntos expertos que intervienen en los periódicos para hablar de las certificaciones atina en sus explicaciones de los sistemas oficiales de evaluación lingüística. En un país ya crispado en ámbito educativo por la falta de preparación de las escuelas a la hora de

¹ Existe un vídeo, que se puede fácilmente encontrar en internet, con la grabación del examen-coloquio entre Suárez y los examinadores.

impartir la didáctica a distancia, y por el aumento de las desigualdades provocado por esa misma didáctica entre los estudiantes socialmente desfavorecidos, la percepción que las familias italianas tienen de las certificaciones lingüísticas en esos meses es de una prueba mendaz y ridícula, que superas si tienes dinero para pagarla.

La imagen y el valor de las certificaciones quedaron por los suelos, y aún hay que trabajar muchísimo para reparar el daño provocado por el *caso Suárez*. Cultivar una *cultura de la certificación* significa ir midiendo la importancia percibida de una lengua y contribuir a construir su atractivo y su poder.

En el medio del desaliento didáctico generado por la pandemia y con el intento de contrarrestar el *efecto Perugia*, en ELE USAL Torino nos pusimos manos a la obra para sugerir a los profesores que se estaban formando en nuestros cursos qué argumentos nos parece importante resaltar a la hora de motivar a los alumnos –y a sus familias– cuando les presentamos las certificaciones lingüísticas del español.

Aquí van:

- 1) hablad sin complejos y de forma documentada de la *empleabilidad* del español y de su valor económico.

Dice Toni, profesor de filosofía en un instituto y protagonista de la última novela de Fernando Aramburu, *Los vencejos*:

A mí se me figura que la educación es como un balón de rugby. Quien lo agarra corre a llevárselo a su área de intereses perseguido por sus adversarios. |...| Y ahora a mí me suprimen horas, para impartir “Iniciación a la actividad emprendedora y empresarial”.

A esta tendencia global de los sistemas educativos, nacida en contextos anglófonos y destinada, casi por inercia, a promover el aprendizaje del inglés, el español debería responder *con la misma moneda*: los datos del valor económico de nuestra lengua, disponibles en el informe que redacta cada año el Instituto Cervantes, *El español: una lengua viva*. Por ejemplo:

La contribución del conjunto de los países hispanohablantes al PIB mundial es del 6,9 %. Dos tercios del PIB vinculado al español se generan en dos grandes áreas geográficas. Por un lado, Norteamérica (México, Estados Unidos y Canadá) y, por otro lado, la Unión Europea.

Y:

Para valorar en su justa medida la pujanza económica del ámbito hispanohablante, al PIB generado en los países donde el español es lengua oficial es preciso añadir el generado por la comunidad hispana de Estados Unidos. En 2018, el PIB nominal generado por esta comunidad ascendía a 2,3 billones de dólares. Si dicha comunidad fuera un país independiente, su economía sería la octava más grande del mundo, por delante de la española.

Además:

Otro factor que da cuenta de la enorme vitalidad económica de este grupo étnico es el ritmo de crecimiento de su economía, que es superior al de cualquier país desarrollado y al del resto de Estados Unidos: entre 2010 y 2017, el PIB de la comunidad hispana creció un 30 % más rápido que el del resto del país.

El profesor italofofo de ELE tiende a hacer hincapié en el atractivo cultural y en el cautivador estilo de vida de los países hispanohablantes; sin embargo, ya es hora de quitar de las presentaciones de vuestros «días de jornadas abiertas» del colegio o del instituto las banderitas españolas y las tópicas imágenes de playas, tablaos flamencos, paellas y tortillas; de los altares multicolores del Día de Muertos y de las alturas del Machu Picchu y de utilizar gráficos, mapas, números, para convencer a los padres de los futuros alumnos de que la combinación lingüística más rentable en el futuro, con más *empleabilidad*, es la que forman el español y el inglés;

- 2) el profesor italofofo de ELE necesita tener buenos conocimientos de geopolítica, para dar cuenta a los estudiantes y a sus familias de dónde y por qué estudiar y certificar el nivel de español hoy en día es importante a nivel laboral.

Un ejemplo: las relaciones económicas de China con Iberoamérica. China es el principal socio comercial en varios países de América latina, una región económica y estratégicamente relevante para el gigante asiático. China apuntaló su liderazgo en Latinoamérica con la inauguración de su nueva base espacial en Argentina en 2018. En 2017 el intercambio económico con la región 244.000 millones de dólares². Es una influencia que pasa totalmente desapercibida en Europa. Pensemos en nuestros alumnos y alumnas trabajando con China sin la obligación de utilizar ni el rudimental inglés de las transacciones económicas ni el chino mandarín, sino siendo muy valorados precisamente por sus altos conocimientos de español, de su *lenguaculturas*. Además, no pensemos a la fuerza en alumnos con estudios técnicos: al contrario de lo que sucede en Italia, en China las empresas valoran cada vez más a trabajadores que de entrada tienen sólidos y certificados conocimientos de la lengua y de la cultura de un país con el que mantienen relaciones comerciales. De la formación específica, sectorial del trabajador se encarga directamente la empresa.

Otro ejemplo: el futuro de los Estados Unidos se juega en buena parte en su frontera sur, ya que se prevé que en 2060, EEUU será el segundo país hispanohablante del mundo, después de México. Por entonces, el 27,5 % de la población estadounidense será de origen hispano. Esta perspectiva refuerza aún más nuestra convicción de que el español y el inglés son las dos lenguas que servirán de llave maestra en el futuro, en todo el mundo. No olvides que la NASA ya habla oficialmente español: español con voz de mujer y acento colombiano, como el de Diana Trujillo, la ingeniera aeroespacial que presentó la primera transmisión de la NASA en español, la del aterrizaje del vehículo espacial *Perseverance* en Marte, en febrero de 2021 –por cierto: la de la doctora Trujillo es también una historia impresionante de superación personal, que tus alumnos deberían conocer. Es *lenguaculturas*—;

- 3) los países que dominan la tecnología del futuro ¿pueden decidir por la lengua de los demás?

² Fuente: EOM (El Orden Mundial), medio digital independiente de análisis internacional en español, boletín de octubre 2021.

Hacen falta lingüistas que cuiden del idioma que hablarán los sistemas de reconocimiento de voz de nuestros aparatos electrónicos, porque parece que los teclados desaparecerán pronto; hacen falta lingüistas que trabajen con los gigantes tecnológicos, como está haciendo la Real Academia en el proyecto LEIA (Lengua Española e Inteligencia Artificial) con Telefónica, pero también con Google, Amazon, Microsoft, Facebook y Twitter, para «enseñar a las máquinas a hablar un correcto español»³. ¿Sigues convencido/a de que estos son menesteres reservados a los hablantes *madrelingua*?⁴ Pues, ya es hora de *cambiar el chip*: esto, y muchísimo más, es cosa de hablantes competentes y formados, es decir: de cualquiera de tus alumnos, potencialmente. Y ellos deberían saberlo;

- 4) el libro no es solo lectura, sino también industria. Así como las series, el cine y la música. Veamos también la cultura como mercado laboral.

Se estima que las industrias culturales ligadas al español representan alrededor del 3 % del PIB de las economías de los países de habla hispana.

España y Argentina se encuentran entre los quince principales productores de libros del mundo. Tus alumnos ¿han pensado alguna vez en el libro no solo como contenedor de cultura, de información, de deleite, sino como objeto que se produce con cuidado artesanal de forma industrial? ¿Saben que son muchas las figuras profesionales que se encargan de que un libro llegue a las librerías, después de que el autor lo ha escrito? ¿Saben que el 70% de los libros traducidos, en Italia, tienen como idioma original el inglés, y solamente un 7% –es decir: unos 200-400 libros al año, frente a los casi 70.000 que se imprimen en total– están escritos en lengua española? No miremos este dato como una derrota, sino como un aliciente: hay mucho que hacer para impulsar el conocimiento de la *lenguaculturas* del español, y para esto se necesitan personas con un alto y certificado nivel de competencia lingüística. Traductores, correctores, responsables de comunicación, redactores, agentes literarios, libreros, cazatalentos ... son solo algunos de los ejemplos de profesiones ligadas al libro que puedes explicar en

³ De la página web de la RAE dedicada a la presentación del proyecto LEIA.

⁴ La forma italiana de indicar al hablante nativo de una lengua. El mito de la perfección del hablante nativo y de su automática capacidad natural de enseñar una lengua sigue en auge, en el país.

clase. Para inspirarte a nivel internacional, piensa en figuras como la de Carmen Balcells, o en la labor de la revista literaria y de la editorial *Sur*, ambas fundadas por Victoria Ocampo.

Además, España, Argentina y México se sitúan entre los quince principales países productores de películas del mundo. Los creadores españoles de series en grandes plataformas como Netflix, arrasan. ¿Conocen tus alumnos la cantidad de perfiles profesionales que involucran las industrias de este tipo? Reiteramos: español-inglés, combinación lingüística ganadora por goleada.

¿Y las redes sociales? Allí, casi un 8% de los usuarios mundiales se comunica en español, que es el segundo idioma más utilizado en plataformas digitales como YouTube, Facebook, LinkedIn, Wikipedia, Instagram, etc. Pensemos en la posibilidad de trabajar para ellas como creadores de contenidos para 591 millones de personas hispanohablantes. Vértigo. ¡Certificación ya!;

5) finalmente: al estudiante hoy en día se le requieren competencias de todo tipo, y la mayoría de ellas no tiene nada que ver con el auténtico papel de la escuela, de la instrucción, en la vida del ser humano.

De entre todas las competencias, la competencia lingüística es la que posibilita todas y cada una de las demás y la que nos hace humanos: nunca hay que olvidarlo. En tiempos difíciles como los que estamos viviendo, la competencia lingüística es la única que podemos seguir desarrollando en cualquier momento, en cualquier lugar. Explícale a tu alumno que, aunque la pandemia nos obligue al aislamiento y a la inmovilidad, puede darse un objetivo cuya consecución servirá para mejorar notablemente su portfolio de competencias al final de un año escolar, o de cara al examen de selectividad: hacerse con una certificación de español que ampliará sus horizontes culturales (de inmediato) y laborales (en el futuro).

Dicho lo dicho, convencidos de que ya es hora de empezar a hablar del español y de su *empleabilidad* y poder económico con convicción y sin ambages, nadie nos quitará del corazón la certeza de que también hablamos la lengua más democrática del mundo, la única realmente *glocal*, la que acoge y ensalza la diversidad como infinita riqueza, la que es *una para todos y todas para una* -parafraseando a Alejandro Dumas-. O, en palabras del gran Luis García Montero,

el español es un idioma no acostumbrado a funcionar como espacio de negocio de los distintos lobbies y que ha conseguido respetar la diversidad como mejor modo de comprender su unidad. La diversidad de vocabularios y acentos es una dificultad para las máquinas que merece la pena ser cultivada por la ética. En español, el hombre no es un lobista para el hombre.⁵

⁵ Luis García Montero, *La inteligencia artificial no existe*, artículo en el diario *El País*, 9 de enero de 2022.



MEDIALUACIÓN: EVALUACIÓN DE LA MEDIACIÓN EN LAS ESCUELAS OFICIALES DE IDIOMAS.

Patricia de la Cavada Fernández-Coronado
EOI de Torrevieja (Alicante)
Pompeyo Rodríguez Menduiña
Funcionario de carrera de EOI de Español

1. INTRODUCCIÓN A LA MEDIACIÓN

«Medialuación» es una amalgama¹ formada por las palabras «*mediación*» y «*evaluación*». La mediación como destreza en la enseñanza de lenguas extranjeras según marca el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas² está inevitablemente ligada a un modelo de evaluación que permita medir el rendimiento del alumno. Esa ha sido nuestra intención a la hora de crear un título llamativo que indique esta fuerte asociación.

¹ DRAE (2021): «1. f. Unión o mezcla de cosas de naturaleza contraria o distinta.»

² MCER (2020): <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>

En las Escuelas Oficiales de Idiomas la destreza de la mediación está regulada por el Real decreto 1041/2017, de 22 de diciembre, por el que se fijan las exigencias mínimas del nivel básico a efectos de certificación, se establece el currículo básico de los niveles Intermedio B1, Intermedio B2, Avanzado C1, y Avanzado C2, de las Enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se establecen las equivalencias entre las Enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas en diversos planes de estudios y las de este real decreto; asimismo, por el Real decreto 1/2019 del 11 de enero, por el que se establecen los principios básicos comunes de evaluación aplicables a las pruebas de certificación oficial de los niveles Intermedio B1, Intermedio B2, Avanzado C1, y Avanzado C2 de las enseñanzas de idiomas de régimen especial. El espíritu de la norma la establecía como una quinta destreza independiente de las demás (Comprensión de textos escritos, comprensión de textos orales, producción y coproducción de textos escritos y producción y coproducción de textos orales), pero con una parte oral y otra escrita, para la cual las distintas comunidades autónomas debían establecer formas de evaluarla, en concreto: una rúbrica o ficha de evaluación.

Por otro lado, desde que en los años 60 Lado (1961) estableciera la división –hoy tradicional– de destrezas entre «escucha, habla, lectura y escritura», junto con los conceptos complementarios de «pronunciación, gramática y vocabulario», mucho ha evolucionado el concepto de «lengua» hasta llegar al MCER de 2001, donde se establecieron los conceptos de recepción, interacción, producción y mediación, de la cual se dice que «tanto en el modo receptivo como en el productivo, las actividades de mediación escritas u orales hacen posible la comunicación entre personas que, por la razón que sea, son incapaces de comunicarse directamente. Una traducción, una interpretación, una paráfrasis, un resumen, una apostilla proporcionan a un tercero una reformulación de un texto fuente al cual este no tiene acceso directo. Las actividades de mediación lingüística –esto es: el reprocesar un texto ya existente– ocupan un importante lugar en la actividad lingüística de nuestras sociedades».

Tal y como menciona el MCER, la mediación es una actividad lingüística que realizamos en el día a día, y para muestra un botón: en la Televisión Autónoma Vasca (ETB) el programa «Vaya semanita» exhibía una sección llamada «[El traductor](#)»³ en la cual veíamos a una especie de «intérprete consecutivo» que acompañaba a personas y reinterpretaba el mensaje final de una forma algo exagerada, aunque perfectamente posible. Por ello, se trata de una actividad de lengua que permite a usuarios de dicha lengua superar un obstáculo que les impide el llegar al mensaje profundo por cualquier razón que, a continuación, revisaremos.

2. MODALIDADES

La mediación comprende, pues, distintas modalidades, dependiendo de varios aspectos:

a) Soporte:

- a. Escrito: la mediación escrita comprende la descodificación de textos en soporte escrito de cualquier modo: en papel o digital.
- b. Oral: la mediación oral comprende la descodificación de textos en soporte oral de cualquier modo: en directo en una emisión vocal o en diferido en alguna grabación.
- c. Multimodal: acepta cualquier tipo de soporte (vídeo, audio, etc.)

b) Combinación de lenguas:

- a. Intralingüística: solo entre las diferentes variedades de una misma lengua a diferentes niveles, algunos de los cuales describiremos más adelante en el caso del español.
- b. Interlingüística: entre dos lenguas diferentes, cercanas o lejanas entre sí, e incluyendo también –claro está– las variedades lingüísticas que comprenda el mensaje en cuestión.
- c. Plurilingüística: Con varias lenguas en convivencia simultáneamente.

c) Materia:

- a. Textual: sobre el texto emitido: qué quiere decir el texto en su globalidad.

³ El programa lo llama «el traductor» aunque, en realidad, se trataría más bien de un «mediador lingüístico», evidentemente, jugando con la pragmática en situaciones cotidianas y con la comicidad y sátira que lo caracterizan.

- b. Cultural: sobre un aspecto cultural, conocido para los hablantes de la L1: «ir a comer» no es lo mismo que «to have lunch», pues en el almuerzo español la duración y la hora condiciona su realización e invita a una conversación más prolongada y sobre temas diferentes por la propia cultura de los intercambios sociales ante alimentos acostumbrados en España; «to have lunch» implica una hora más temprana, más cercana al desayuno –en la mayoría de los casos– y una vuelta al trabajo más rápida, tanto por la realización de dicha comida (generalmente en el mismo lugar de trabajo), como por la duración y rapidez con que se realiza.
 - c. Conceptual: sobre un concepto o término más o menos trascendente en la L1 e inexistente en la L2: «estar de rodíguez» requerirá una explicación en la otra lengua más prolija de lo que, probablemente, tres palabras representan en español.
 - d. Comunicacional: sobre el propio acto de comunicación: si se trata de un acto locutivo, ilocutivo, perlocutivo..., podría no percibirse como tal por parte del destinatario del mensaje, en especial en mediación interlingüística: en español, existen dos formas yusivas: el propio imperativo («Cállate») y una segunda forma, cuando la primera no ha surtido efecto o ha sido desatendida por el destinatario: «Que te calles», la cual implica un nivel mayor de exigencia y enfado por parte del emisor que presenta una fuerte carga emocional y es muy productivo en determinadas situaciones sociales de desigualdad en jerarquías sociales diferentes o en relaciones de poder distintas.
- d) Otras:
- a. Dialecto: el dialecto en el que se manifieste el mensaje puede precisar de alguna explicación para un hablante extranjero o que desconozca la trascendencia del uso de esa modalidad dialectal en esa situación: por ejemplo, en español en muchas series o películas de España aparece un psicólogo o psiquiatra con acento argentino, pues constituye un estereotipo frecuente para españoles.

- b. Registro: un nivel lingüístico poco cuidado puede querer indicar algún origen social especial o un excesivo nivel lingüístico puede querer indicar sátira, por ejemplo.
- c. Instrucción del hablante: determinados vulgarismos pueden transmitir un tono jocoso que precisaría de explicaciones o bien el abuso de las palabras malsonantes en España, diferente en otros países.
- d. Diacronía: palabras de los años 80 como «litrona» o del siglo XVIII pueden ser muy difíciles de traducir sin mayores datos.
- e. Tecnolecto: el habla de una profesión o de una especialidad también puede requerir de ayuda extra para hacerse entender.
- f. Idiolecto: todos tenemos un habla propia y especial que desarrollamos en contextos adecuados: con nuestra familia o con nuestros amigos, palabras que tienen un significado especial por alguna situación vivida o que recuerdan momentos que no conocen los receptores de nuestros mensajes.

3. PECULIARIDADES DEL ESPAÑOL

La lengua española se distingue de otras en varios aspectos que la hacen especial o diferente:

Por un lado, se encuentra el lenguaje corporal, típico de las culturas meridionales mediterráneas, donde se gesticula con fruición y se mantiene un bastante constante contacto visual. En un mensaje grabado que contara con vídeo, sería imprescindible desglosar estos detalles para una persona ajena a este paralenguaje del español.

Por otro, hay un hecho innegable, que puede parecer común a todos los idiomas⁴, como es la velocidad media a la que se expresan sus hablantes. Sin embargo, la universidad de Lyon realizó una investigación en la que midieron la velocidad de emisión de segmentos fónicos significativos en determinados idiomas de los «mayores» de todo el mundo [Pellegrino (2011)] y concluyeron que la lengua en la que más rápidamente emiten segmentos mínimos significativos es la japonesa, y tras ella, la española. Contrariamente a lo que se puede llegar

⁴ Cualquier hablante de una L2 se habrá enfrentado a conversaciones coloquiales o de habla relajada en las que parece que la lengua se exprese a tal velocidad que se pierde la noción de lo que se comunica.

a pensar, el chino o el alemán, son lenguas «lentas», pues expresan mucha cantidad de información en segmentos más cortos –por lo que no precisan de velocidad–, mientras que la nipona y el castellano, muy al contrario, emiten segmentos de media más largos, por lo que es entendible se acelere su emisión.

Asimismo, la prosodia del español es diferente a la de otros idiomas. Puede haber diferentes acentos regionales con connotaciones características, tonos diferentes⁵, cantidad vocálica o consonántica⁶, la conocida y tan presente sinalefa⁷, el volumen⁸ de la voz o la gestión del silencio⁹.

4. MICRODESTREZAS

Se entiende por «microdestrezas» o «microhabilidades», según Cantero (2004), la manifestación y concreción de la mediación lingüística tanto en soporte oral como en soporte escrito.

Comprenden las siguientes para la mediación oral:

- Resumir/sintetizar: realizar un resumen de las partes más importantes.
- Parafrasear: reexpresar un enunciado mediante otras palabras.
- Apostillar: emitir un comentario sobre un enunciado.
- Intermediar: resumir, explicar y aclarar una información, también a nivel cultural o pragmático.
- Interpretar: traducir un mensaje de forma oral.
- Negociar: adecuar un mensaje producido en función del interlocutor.

⁵ Como el tono de pregunta, que en español inicia más alto que en otros idiomas y termina más arriba todavía.

⁶ En español la cantidad vocálica no distingue significados, pero sí goza de calidad expresiva en algunos contextos restringidos coloquiales: «Valeeeeeeeeeee». La cantidad consonántica no se percibe como tal en los pocos casos en que sucede en palabras patrimoniales (-nn-, -bb- y pocos casos más), pero en el habla espontánea o coloquial suceden en determinadas regiones asimilaciones de determinadas sucesiones consonánticas: -nl- > -ll- (no /ʎ/), que pueden pertenecer a algún dialecto o nivel descuidado de habla.

⁷ Por culpa de cuyo fenómeno es tan difícil, a veces, para los extranjeros distinguir el final silábico o de palabra.

⁸ Destacadamente alto en determinadas situaciones si lo comparamos con el de otras lenguas. Por lo cual, será imprescindible indicarlo o hacerlo destacar.

⁹ Cuya trascendencia es diferente en cada lengua y que en español juega un papel especial –quizá– por su ausencia en dicha cultura.

Comprenden las siguientes para la mediación escrita:

- Sintetizar: realizar un resumen de las partes más importantes.
- Parafrasear: reexpresar un texto mediante otras palabras.
- Citar: reproducir un texto de forma literal o referida.
- Traducir: traducir un texto.
- Apostillar: emitir un comentario sobre un texto.
- Adecuar: adaptar un texto en función del receptor.

Las microdestrezas representan indicadores del concepto mismo de «mediación», por lo que, al tratarse de recursos basados mayormente en la creación individual de cada hablante, presentan un alto nivel de subjetividad a la hora de ser evaluados, por lo que es capital adaptar un modelo de evaluación adecuado a las características del alumnado objetivo de nuestra institución.

5. EVALUACIÓN: ANÁLISIS DE PROPUESTAS

Para la realización de la parte práctica del taller era necesario analizar las muestras con una ficha de evaluación o rúbrica a fin de llevar a cabo una evaluación práctica.

A partir del Real Decreto, cada comunidad autónoma confeccionó unos instrumentos de evaluación que, en su mayoría, fueron elaborados por las distintas comisiones coordinadoras de las pruebas unificadas de certificación de cada comunidad. Los instrumentos que se desarrollaron en cada una de ellas son, en gran medida, rúbricas. Es decir: un cuadro de doble entrada, que se integra por tres elementos principales.

- a) Indicadores: aspectos centrales de aquello que interesa lograr y valorar.
- b) Niveles de logro: por ejemplo, «excelente», «muy bien», «bien», «regular», «mal».
- c) Descriptores de logro de objetivos (en el caso de rúbricas analíticas): progresión desde los niveles inferiores a los superiores o a la inversa.

Después de meses de análisis e investigación, seleccionamos diversas muestras por su variedad y las mostramos en el taller sin el formato original (para evitar una percepción o

valoración subjetiva) a fin de realizar la evaluación práctica y concluir si los resultados eran similares a pesar de que las rúbricas fueran distintas.

Las propuestas analizadas en el marco del congreso fueron elegidas de entre todos los instrumentos de evaluación publicados por parte de las autoridades educativas competentes de las diferentes comunidades autónomas.

Las características eran diversas ya que se diferenciaban entre sí de manera significativa. Entre los instrumentos había:

- Rúbricas analíticas: es una tipología de rúbricas que, mediante descriptores de logro, tienen como objetivo evaluar de la manera más concreta y detallada posible.
- Rúbricas holísticas: se trata de rúbricas en las que se realiza un análisis global de las competencias del alumnado, hacen una valoración integrada.

La mayoría de las comunidades ofrece una ficha igual para todos los niveles de las pruebas, es decir, se utiliza una misma rúbrica desde B1 hasta C2.

La consecución de la tarea varía en objetivos y maneras de plantearla:

Algunas comunidades han optado por un carácter dialógico de la mediación oral frente a otras que han creado esta tarea de manera monológica. En la mediación escrita también se encuentran sendas opciones: unas han preferido la interacción frente a otras que han considerado que es más adecuada la producción.

En la elaboración del tipo de rúbrica, han influido varios factores. Y, además, encontramos preferencias variadas por parte del profesorado: muchos docentes señalan una gran ventaja en las rúbricas holísticas desde el punto de vista del evaluador. La priorización de efectuar una calificación más sencilla y básica a fin de facilitar la corrección en el proceso de las pruebas, que normalmente se realizan con una limitación de tiempo y un número de candidatos muy elevado, se considera una ventaja en el proceso evaluador.

La ampliación de las pruebas con la evaluación de esta actividad de lengua (mediación) en el caso de las rúbricas holísticas o analíticas con baremos fijados, facilita la tarea de evaluar y evita tiempo de manera considerable.

Sin embargo, muchos docentes señalan que las rúbricas analíticas tienen mayor validez y objetividad, ya que priorizan el análisis detallado con la intención de alcanzar una mayor concreción para el alumnado. No se decide de antemano qué calificación asignar, sino que son los descriptores los que lo determinan de una manera más fiel y objetiva la calificación de la actividad.

Algunas de las rúbricas mostradas planteaban problemas de comprensión por la complejidad a la hora de marcar las bandas de puntuación.

En todos los casos, concluimos que, a pesar de las diferencias de rúbricas, de puntuación global y de grado de detalle, las muestras que obtenían claramente la valoración de APTO coincidían en la superación con cualquiera de las fichas de evaluación. En el caso de la puntuación, había diferencias considerables por la multiplicidad de puntuaciones y la ausencia de descriptores en alguna de las fichas de evaluación.

La disparidad de criterios y la libertad para realizar una evaluación diferente en cada comunidad dan como resultado una amalgama de fichas de evaluación y rúbricas, que por un lado se van probando y actualizando en cada comunidad y por otro, crea una disgregación en una institución estatal, digna de reflexión.

Concluimos, por tanto, que la valoración de las rúbricas es positiva y que cada una tiene aspectos positivos y negativos. Como reflexión conjunta de los asistentes al taller, habría que señalar que sería ideal que se unificaran las rúbricas a nivel estatal y proporcionáramos así, igualdad de condiciones a todos los participantes en el proceso: evaluadores y candidatos.

Por otro lado, el sentir general fue que todavía estamos en el proceso de ensayo-error y, por tanto, necesitamos un tiempo para consolidar esta nueva actividad de lengua, así como los instrumentos y herramientas de evaluación más apropiados. Siempre sin perder de vista que, estas herramientas constituyen la base del proceso evaluador del docente y son ellos quienes tienen mucho que decir a la hora de su actualización, dada su experiencia en el aula.

6. BIBLIOGRAFÍA

BARÓ, T. (2014): [LA GESTIÓN DE LOS SILENCIOS. PARA TODOS LA 2](#)

CONSEJO DE EUROPA (2001), (2018): [MCERL, COMPANION VOLUME.](#)

CONSEJO DE EUROPA (2015): [Linguistic and Cultural Mediation](#)

CONSEJO DE EUROPA (2016): [Competences for democratic culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies](#)

CORES, E. (2017): [La mediación en el MCERL](#)

DE ARRIBA, C. Y CANTERO, F. J. (2008): «La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas», *Didáctica (Lengua y Literatura)* vol. 16, 9-21.

DENDRINOS, B. (2006): «Mediation in Communication, Language Teaching and Testing». *JAL22* (2006).

LUGO MIRÓN, S. (2018): «La mediación interlingüística». *EOI de Elda*.

PELLEGRINO, F. ET AL. (2011): «A cross-language perspective on speech information rate», *Universidad de Lyon*.

SÁNCHEZ CUADRADO, A. (2019): «Diseño y evaluación de tareas de mediación para el alumnado de EOI. Posibilidades y retos.». *EOI de Santander*.

STATHOPOULOU, M. (2016): «From “linguaging” to “translinguaging”: Reconsidering foreign language teaching and testing through a multilingual lens». *Universidad de Atenas*.

TROVATO, G. (2016): *Mediación lingüística y enseñanza de español/LE*. Madrid: Arco libros.

TRUJILLO, F. (2019): [Mediación y translingüismo en el aula de idiomas](#)

VV. AA: Rúbricas de varias comunidades autónomas.

7. APÉNDICES

- i. Rúbrica de evaluación de mediación escrita de Escuelas Oficiales de Idiomas de Castilla y León



Escuelas Oficiales de Idiomas

TAREA DE MEDIACIÓN ESCRITA

CANDIDATO/A (Apellidos y nombre):				
CONVOCATORIA <input type="checkbox"/> ORDINARIA <input type="checkbox"/> EXTRAORDINARIA 20...				
<input type="checkbox"/> OFICIAL	<input type="checkbox"/> LIBRE	<input type="checkbox"/> DISTANCIA	NIVEL	GRUPO

<input type="checkbox"/> NO CUMPLE LA TAREA = 0		2	1,5	1	0,5	0
Interpretación de la información	<ul style="list-style-type: none"> Selecciona la información relevante y apropiada para el destinatario y la situación de comunicación. Transmite de forma comprensible la cantidad de información adecuada. 					
Estrategias de transmisión de la información	<ul style="list-style-type: none"> Describe y/ o explica el texto fuente visual. Resume, simplifica, reformula el texto fuente escrito. Adapta el lenguaje y la información al destinatario y al ámbito, dando explicaciones si es necesario. 					
Coherencia y cohesión	<ul style="list-style-type: none"> Organiza las ideas de forma eficaz, lógica y fluida en frases y párrafos adecuados. Usa elementos de referencia adecuados (pronombres, demostrativos, artículos, correlación de tiempos, conectores, etc.) 					
Corrección	<ul style="list-style-type: none"> Usa léxico y expresiones correctos. Usa estructuras morfológicas y sintácticas correctas. Usa ortografía y puntuación correctas. 					
Uso de la lengua	<ul style="list-style-type: none"> Usa repertorio de léxico y expresiones variado, preciso y natural. Usa repertorio de estructuras morfológicas y sintácticas variado, preciso y natural. 					
Total						
Evaluador/a:			TOTAL TAREA / 10			
			<input type="checkbox"/> APTO <input type="checkbox"/> NO APTO			
Observaciones:						

ESCUELAS OFICIALES DE IDIOMAS DE CASTILLA Y LEÓN
PRUEBAS DE CERTIFICACIÓN

ii. Rúbrica de evaluación de mediación oral de Escuelas Oficiales de Idiomas de Castilla y León

Escuelas Oficiales de Idiomas


TAREA DE MEDIACIÓN ORAL

CANDIDATO/A (Apellidos y nombre):				
CONVOCATORIA <input type="checkbox"/> ORDINARIA <input type="checkbox"/> EXTRAORDINARIA 20...				
<input type="checkbox"/> OFICIAL	<input type="checkbox"/> LIBRE	<input type="checkbox"/> DISTANCIA	NIVEL	GRUPO

<input type="checkbox"/> NO CUMPLE LA TAREA = 0		2	1,5	1	0,5	0
Interpretación de la información	<ul style="list-style-type: none"> Selecciona la información relevante y apropiada para el destinatario y la situación de comunicación. Transmite de forma comprensible la cantidad de información adecuada. 					
Estrategias de transmisión de la información	<ul style="list-style-type: none"> Describe y/ o explica el texto fuente visual. Resume, simplifica, reformula el texto fuente escrito. Adapta el lenguaje y la información al destinatario y al ámbito, dando explicaciones si es necesario. 					
Coherencia y cohesión	<ul style="list-style-type: none"> Organiza las ideas de forma eficaz, lógica y fluida. Usa elementos de referencia adecuados (pronombres, demostrativos, artículos, correlación de tiempos, conectores, etc.) 					
Corrección	<ul style="list-style-type: none"> Usa léxico y expresiones correctos. Usa estructuras morfológicas y sintácticas correctas. Usa pronunciación, ritmo y entonación correctos. 					
Uso de la lengua	<ul style="list-style-type: none"> Usa repertorio de léxico y expresiones variado, preciso y natural. Usa repertorio de estructuras morfológicas y sintácticas variado, preciso y natural. 					
Total						
Evaluador/a:		TOTAL TAREA / 10				
		<input type="checkbox"/> APTO <input type="checkbox"/> NO APTO				
Observaciones:						

 ESCUELAS OFICIALES DE IDIOMAS DE CASTILLA Y LEÓN
PRUEBAS DE CERTIFICACION

iii. Rúbrica de evaluación de mediación oral y escrita de Escuelas Oficiales de Idiomas de Cataluña (traducida al castellano)

MEDIACIÓN MODELO RÚBRICA 1

MEDIACIÓN ESCRITA

GESTIÓN DEL CONTENIDO

5 puntos: selecciona la información relevante del input para cumplir la tarea y la adapta a las necesidades del destinatario y la situación comunicativa de manera eficaz.

4 puntos: entre 3 y 5.

3 puntos: selecciona parte de la información relevante y/o alguna información no pertinente del input. Muestra alguna dificultad para adaptarla a las necesidades del destinatario y/o la situación comunicativa.

2 puntos: entre 1 y 3.

1 punto: no selecciona la información del input o bien no la adapta a las necesidades del destinatario ni de la situación comunicativa.

0 no se observa ninguna gestión del contenido.

TRANSMISIÓN DEL CONTENIDO

5 puntos: transmite y estructura la información de manera clara y coherente, reformulándola y ampliándola si es necesario.

4 puntos: entre 3 y 5.

3 puntos: transmite y estructura la información aunque no siempre de manera clara y coherente. Muestra alguna dificultad para reformular y/o ampliar la información.

2 puntos: entre 1 y 3.

1 punto: muestra muchas dificultades para transmitir la información del input.

0 no transmite la información del input. _____ / 10

MEDIACIÓN ORAL

GESTIÓN Y TRANSMISIÓN DEL CONTENIDO

5 puntos: selecciona la información relevante del input para cumplir la tarea y la adapta a las necesidades del destinatario y la situación comunicativa de manera eficaz. Transmite la información de manera clara, reformulándola y ampliándola si es necesario.

4 puntos: entre 3 y 5.

3 puntos: selecciona parte de la información relevante y/o alguna información no pertinente del input. Muestra alguna dificultad para adaptarla a las necesidades del destinatario y/o la situación comunicativa. A veces, muestra alguna dificultad para transmitir la información y/o reformular el texto.

2 puntos: entre 1 y 3.

1 punto: no selecciona la información del input o bien no la adapta a las necesidades del destinatario ni de la situación comunicativa. Muchas dificultades para transmitir la información.

0 no se observa ninguna gestión del contenido.

GESTIÓN DE LA COMUNICACIÓN

5 puntos: colabora activamente con el compañero a fin de resolver la tarea (comparando, aportando ideas, preguntando, dando opiniones, sugiriendo alternativas, llegando a acuerdos). Lidera la interacción si es necesario.

4 puntos: entre 3 y 5.

3 puntos: muestra alguna dificultad para colaborar con el compañero. Sus aportaciones no siempre son pertinentes para resolver la tarea.

2 puntos: entre 1 y 3.

1 punto: muestra dificultades para colaborar con el compañero. No aporta ideas para resolver la tarea.

0 no se observa ninguna gestión de la comunicación. _____ / 10

TOTAL: _____ / 20

iv. Rúbrica de evaluación de mediación escrita de Escuelas Oficiales de Idiomas de la Comunidad Valenciana

 GENERALITAT VALENCIANA Conselleria d'Educació, Cultura i Esport	EVALUACIÓN MEDIACIÓN ESCRITA
NOMBRE Y APELLIDOS: _____	EVALUADOR/A: _____

RESULTADO DE LA TAREA: _____ / 50

OBSERVACIONES (+/-)

	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	20-17	16-13	12-10	9-5	4-1	0	PUNTUACIÓN
COMPETENCIA MEDIADORA	ESTRATEGIAS ME: SELECCIONAR, RESUMIR, SINTETIZAR, PARAFRASEAR, APOSTILLAR, CITAR Y/O ADECUAR	Muy buen dominio de las estrategias de mediación requeridas por la tarea.	Buen dominio de las estrategias de mediación requeridas, aunque con errores ocasionales fácilmente corregibles.	Uso adecuado de las estrategias de mediación requeridas, aunque con algún error.	Uso limitado y/o erróneo de varias de las estrategias requeridas por la tarea.	Es incapaz de utilizar convenientemente ninguna o casi ninguna de las estrategias de mediación requeridas.	NO ENTIENDE, NO CUMPLE O NO REALIZA LA TAREA	___ / 20
	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	10-9	8-7	6-5	4-3	2-1		
COMPETENCIA PRAGMÁTICA Y SOCIOLINGÜÍSTICA	ADECUACIÓN AL CONTEXTO Y TIPO DE PRODUCCIÓN SOLICITADA	Perfecta adecuación a la situación comunicativa y al destinatario. Muy buen uso de las convenciones propias del género solicitado. Longitud dentro del rango requerido.	Buena adecuación a la situación comunicativa y al destinatario. Buen uso de las convenciones propias del género solicitado. Longitud dentro del rango requerido.	Correcta adecuación a la situación comunicativa y al destinatario. Uso adecuado de las convenciones propias del género solicitado. Longitud dentro del rango requerido.	Adecuación al contexto con deficiencias. Uso inadecuado de las convenciones propias del género solicitado. Longitud fuera del rango requerido.	Se adecua poco o nada al contexto sugerido. Desconocimiento de las convenciones propias del género solicitado. Longitud fuera del rango requerido.		___ / 10
COMPETENCIA PRAGMÁTICA Y SOCIOLINGÜÍSTICA	COHESIÓN Y COHERENCIA	Texto muy bien organizado, claro y coherente, con estrategias propias del nivel.	Texto bien organizado, claro y coherente, con estrategias propias del nivel.	Texto suficientemente organizado, claro y coherente, con estrategias propias del nivel.	A veces cuesta seguir el texto por la escasez de conectores o errores en su uso, aunque en general esto no impide la comprensión global. Falta de coherencia.	Cuesta seguir el texto por la escasez de conectores o errores en su uso, ocasionando problemas en la comprensión global. Texto incoherente.	___ / 10	
COMPETENCIA LINGÜÍSTICA	CORRECCIÓN Y RIQUEZA LÉXICO-GRAMATICALES. ORTOGRAFÍA	Amplio repertorio léxico. Excelente dominio de las estructuras gramaticales y ortografía propias del nivel.	Buen repertorio léxico. Dominio de las estructuras gramaticales y ortografía propias del nivel, con errores ocasionales.	Repertorio léxico adecuado. Uso adecuado de las estructuras gramaticales y ortografía propias del nivel. Errores característicos del nivel.	Repertorio léxico limitado. Uso limitado de las estructuras gramaticales propias del nivel. Errores que pueden llevar a malentendidos.	Repertorio léxico, estructuras gramaticales y ortografía claramente por debajo del nivel. Errores que interfieren en la comunicación.	___ / 10	
							___ / 50	

v. Rúbrica de evaluación de mediación oral de Escuelas Oficiales de Idiomas de la Comunidad Valenciana

 GENERALITAT VALENCIANA <small>Conselleria d'Educació, Cultura i Esport</small>	EVALUACIÓN MEDIACIÓN ORAL	TRIBUNAL Nº _____
	NOMBRE Y APELLIDOS: _____	GRABACIÓN Nº _____
		EVALUADOR/A: _____

RESULTADO DE LA TAREA: _____ / 50

OBSERVACIONES (+/-)

	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	20-17	16-13	12-10	9-5	4-1	0	PUNTUACIÓN
COMPETENCIA MEDIADORA	ESTRATEGIAS MO: SELECCIONAR, RESUMIR, SINTETIZAR, PARAFRASEAR Y APOSTILLAR	Muy buen dominio de las estrategias de mediación requeridas por la tarea.	Buen dominio de las estrategias de mediación requeridas, aunque con errores ocasionales fácilmente corregibles.	Uso adecuado de las estrategias de mediación requeridas, aunque con algún error.	Uso limitado y/o erróneo de varias de las estrategias requeridas por la tarea.	Es incapaz de utilizar convenientemente ninguna o casi ninguna de las estrategias de mediación requeridas.	NO ENTENDE; NO CUMPLE O NO REALIZA LA TAREA	___ / 20
COMPETENCIA PRAGMÁTICA Y SOCIOLINGÜÍSTICA	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	10-9	8-7	6-5	4-3	2-1		___ / 10
	ADECUACIÓN AL CONTEXTO Y TIPO DE PRODUCCIÓN SOLICITADA	Perfecta adecuación a la situación comunicativa y al destinatario. Muy buen uso de las convenciones propias del género solicitado. Duración dentro del rango requerido.	Buena adecuación a la situación comunicativa y al destinatario. Buen uso de las convenciones propias del género solicitado. Duración dentro del rango requerido.	Correcta adecuación a la situación comunicativa y al destinatario. Uso adecuado de las convenciones propias del género solicitado. Duración dentro del rango requerido.	Adecuación al contexto con deficiencias. Uso inadecuado de las convenciones propias del género solicitado. Duración fuera del rango requerido.	Se adecua poco o nada al contexto sugerido. Desconocimiento de las convenciones propias del género solicitado. Duración fuera del rango requerido.		___ / 10
	COHESIÓN Y COHERENCIA	Texto muy bien organizado, claro y coherente, con estrategias propias del nivel.	Texto bien organizado, claro y coherente, con estrategias propias del nivel.	Texto suficientemente organizado, claro y coherente, con estrategias propias del nivel.	A veces cuesta seguir el texto por la escasez de conectores o errores en su uso, aunque en general esto no impide la comprensión global. Falta de coherencia.	Cuesta seguir el texto por la escasez de conectores o errores en su uso, ocasionando problemas en la comprensión global. Texto incoherente.	___ / 10	
COMPETENCIA LINGÜÍSTICA	CORRECCIÓN Y RIQUEZA LÉXICO-GRAMATICALES. CONTROL FONOLÓGICO	Amplio repertorio léxico. Excelente dominio de las estructuras gramaticales propias del nivel. Pronunciación, entonación y ritmo naturales para el nivel.	Buen repertorio léxico. Dominio de las estructuras gramaticales propias del nivel, con errores ocasionales. Pronunciación, entonación y ritmo naturales para el nivel.	Repertorio léxico adecuado. Uso adecuado de las estructuras gramaticales propias del nivel. Errores característicos del nivel. Pronunciación, entonación y ritmo adecuados para el nivel.	Repertorio léxico limitado. Uso limitado de las estructuras gramaticales propias del nivel. Errores que pueden llevar a malentendidos. La pronunciación no siempre es clara y ocasiona problemas de comprensión. Hay pausas evidentes para ordenar el discurso.	Repertorio léxico, estructuras gramaticales claramente por debajo del nivel. Errores de pronunciación, entonación y ritmo que interfieren en la comunicación.	___ / 10	
								___ / 50

- vi. Rúbrica de evaluación de mediación de Escuelas Oficiales de Idiomas de Galicia (traducida al castellano)

EV 1:	EV 2:
NIVEL: <input type="checkbox"/> B1 <input type="checkbox"/> B2 <input type="checkbox"/> C1 <input type="checkbox"/> C2	FECHA: _____
Puntuación: _____ / 12,5	

MEDIACIÓN LINGÜÍSTICA
12,5 puntos
<p>Cumple con eficacia el propósito comunicativo. Selecciona y transmite con claridad las ideas clave y los detalles relevantes del texto fuente. Facilita la comprensión de la información a la persona destinataria. Emplea un lenguaje que se ajusta de manera consistente a las necesidades del destinatario.</p>
10 puntos: cuando la producción comparta descriptores de la banda superior e inferior
<p style="text-align: center;">7,5 puntos</p> <p>Cumple con suficiencia el propósito comunicativo. Selecciona y transmite la información básica y las ideas principales de los textos fuente. Intenta facilitar la comprensión la información a la persona destinataria. Emplea un lenguaje que se ajusta en general a las necesidades del destinatario.</p>
5 puntos cuando la producción comparte descriptores de la banda sup. e inf.
<p style="text-align: center;">2,5 puntos</p> <p>No cumple el propósito comunicativo. Transmite únicamente información innecesaria, irrelevante e incompleta. Dificulta o impide la comprensión de la información. Emplea un lenguaje inadecuado para el contexto o la persona destinataria.</p>
0
<p>Capacidad comunicativa limitada. Muestra de lengua insuficiente. La producción no se corresponde con la tarea.</p>

OBSERVACIONES Y COMENTARIOS

vii. Rúbrica de evaluación de mediación de Escuelas Oficiales de Idiomas de Región de Murcia



ESCALA DE EVALUACIÓN Y CALIFICACIÓN DE LA MEDIACIÓN (ORAL Y/O ESCRITA)

NOMBRE Y APELLIDOS: _____ NIVEL: _____ GRUPO: _____
 EO/EXT.: _____ CONVOCATORIA: SELE/JUN/SEP FECHA: _____

ACTIVIDAD DE MEDIACIÓN A:
 Transmitir información específica
 Explicar datos
 Procesar un texto

TEMA A: _____
 TEMA B: _____

ACTIVIDAD DE MEDIACIÓN B:
 Transmitir información específica
 Explicar datos
 Procesar un texto

TAREA DE MEDIACIÓN A		PUNTAJACIÓN	DESCRPTORES	PUNTAJACIÓN	TAREA DE MEDIACIÓN B	
<input type="checkbox"/> ORAL <input type="checkbox"/> ESCRITA	10	8,25	A. Selecciona la información relevante para la actividad propuesta de forma muy adecuada.	8,25	<input type="checkbox"/> ORAL <input type="checkbox"/> ESCRITA	10
			B. Cumple las funciones requeridas y desarrolla las competencias comunicativas de forma muy efectiva.			
			C. Reformula la información y utiliza las estrategias y microdestrezas apropiadas, adaptándose a las necesidades del receptor/situación de forma muy acertada.			
	6,5					
<input type="checkbox"/> ORAL <input type="checkbox"/> ESCRITA		5	A. Selecciona la información relevante para la actividad propuesta de forma adecuada.	5	<input type="checkbox"/> ORAL <input type="checkbox"/> ESCRITA	3,5
			B. Cumple las funciones requeridas y desarrolla las competencias comunicativas de forma efectiva.			
			C. Reformula la información y utiliza las estrategias y microdestrezas apropiadas, adaptándose a las necesidades del receptor/situación de forma acertada.			
	3,5		3,5			
<input type="checkbox"/> ORAL <input type="checkbox"/> ESCRITA		1,75	A. Selecciona la información relevante para la actividad propuesta de forma poco adecuada.	1,75	<input type="checkbox"/> ORAL <input type="checkbox"/> ESCRITA	0
			B. No cumple las funciones requeridas ni desarrolla las competencias comunicativas de forma efectiva.			
			C. Tiene dificultad para reformular la información y utilizar las estrategias y microdestrezas apropiadas, no adaptándose del todo a las necesidades del receptor/situación.			
	0		0			

PUNTAJACIÓN TAREA A:
 _____ / 10

PUNTAJACIÓN A + B:
 _____ / 20

APTO
 NO APTO

PUNTAJACIÓN TAREA B:
 _____ / 10

LEYENDA:

Si se cumplen los TRES descriptores de una misma banda completa, se otorgará al candidato la puntuación de 10 / 6,5 / 3,5 / 0.

Si se cumplen DOS descriptores de una banda, y UNO de la banda inmediatamente inferior o superior, se otorgará al candidato la puntuación de 8,25 / 5 / 1,75.

Si se obtiene puntuación en un descriptor de la franja 0, la ponderación quedaría de la siguiente forma:

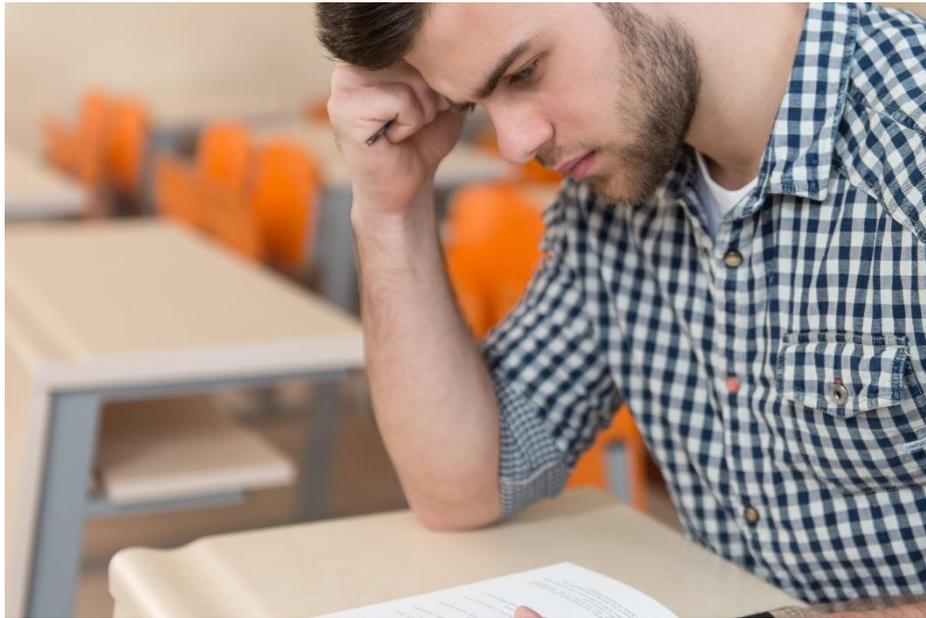
- si los otros dos descriptores están en la franja de 10, se otorgará la calificación de 5.
- si los otros dos descriptores están en la franja de 6,5, se otorgará la calificación de 3,5.
- si los otros dos descriptores están en la franja de 3,5, se otorgará la calificación de 0.

La tarea podrá ser calificada como "NO APTA" si se da alguna de las siguientes circunstancias:

El aspirante no realiza la tarea propuesta (tarea distinta, o tarea en blanco). El candidato no cumple con lo especificado en el descriptor C.

EVALUADOR 1:

EVALUADOR 2:



ECIE: LA EVOLUCIÓN DE UNA PRUEBA DE ACREDITACIÓN CON FINES ESPECÍFICOS

Alicia Aranda Quesada y Raquel Nielfa Toribio

Universidad CEU Cardenal Herrera

1. Contexto universitario

Desde hace ya diez años, la universidad CEU Cardenal Herrera viene apostando por un modelo internacional en sus tres campus de Valencia, Castellón y Elche. Esta decisión vino respaldada por el documento elaborado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte titulado Estrategia para la Internacionalización de las Universidades Españolas 2015-2020. Publicado en 2014, dicho documento recomendaba como medidas para aumentar el atractivo internacional de nuestras universidades «incrementar el número de programas de Grado y Máster bilingües, impartidos en español e inglés u otras lenguas extranjeras» y «promover el aprendizaje de un nivel suficiente de inglés por todo el PDI, PAS y cargos académicos»

La inclusión de titulaciones bilingües/plurilingües en los itinerarios de grado y posgrado contribuye a la mejora del perfil global de las universidades. Según el Documento marco de política lingüística emitido por la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE) para la internacionalización del sistema universitario español, publicado en octubre de 2016, uno de los factores clave en este proceso es la mejora de la capacidad lingüística del alumnado en una lengua extranjera, entendida ésta como un elemento adicional para enriquecer su perfil profesional. Esta especialización profesional es el fundamento del programa de formación y acreditación de español desarrollado por el Servicio de Idiomas de la UCH.

En la UCH, en particular, se imparten titulaciones bilingües (docencia en dos idiomas) y titulaciones monolingües en un idioma distinto al español, pero con prácticas en centros ubicados en España. En este trabajo nos centraremos en el proceso de elaboración de una prueba de acreditación especializada en distintas áreas, que responde a la necesidad de los estudiantes internacionales de validar un nivel determinado de español para poder acceder a la realización de prácticas profesionales o a asignaturas de carácter proyectual.

En el curso 2020-21, nuestra universidad alcanzó una cifra de casi 2.500 estudiantes internacionales con presencia en los tres campus, en Castellón, Elche y Alfara del Patriarca (Valencia), lo que representa un 31% del total de los estudiantes. El área de Ciencias de la Salud es la que más estudiantes internacionales alberga, seguida por la de Veterinaria; estas dos facultades, junto a la Escuela de Superior de Enseñanzas Técnicas (ESET) ofrecen itinerarios bilingües o estudios íntegramente en inglés, como es el caso de Dentistry o Architecture. Si bien la universidad persigue un requisito idiomático de nivel de español común para todos los estudiantes, tal y como sucede con el idioma inglés en las titulaciones en español, hasta el momento cada facultad ha fijado su propia exigencia idiomática. Con el fin de formalizar esta exigencia, la facultad de Ciencias de la Salud, en el año 2015, aprobó una Normativa Interna de Competencias Lingüísticas para Estudiantes Internacionales. Dicha Normativa, actualizada en 2021, reconoce la función asistencial de los estudios de Salud y la consecuente necesidad de desarrollar y validar la competencia comunicativa en español, necesaria en la relación sanitario-paciente.

No solo la facultad de Ciencias de la Salud, sino también la facultad de Veterinaria, establecieron como requisito la superación del nivel B1 para acceder a la fase de prácticas en centros sanitarios u hospitales o para la matrícula a algunas asignaturas proyectuales. Para facilitar la acreditación a los estudiantes, el Servicio de Idiomas diseñó una prueba interna, tomando como base las especificaciones de los exámenes DELE del Instituto Cervantes. La primera edición de esta prueba, el Examen de Competencia Idiomática de Español (ECIE) tuvo lugar en 2014. Desde entonces, tanto los contenidos como el formato de la prueba han ido evolucionando para conseguir una mayor especialización acorde a cada una de las titulaciones a las que va dirigidas.

2. Hacia el español para fines profesionales

En un principio, desde que la primera titulación internacional, Dentistry, comenzó su desarrollo en la universidad, en el curso 2009-2010, los esfuerzos del Servicio de Idiomas se centraron en facilitar a los estudiantes la formación necesaria para que el alumno internacional consiguiera una integración en la universidad y en la sociedad valenciana, suficiente para poder desarrollar su vida en un entorno óptimo. De este modo, se desarrolló un programa formativo basado en nociones básicas de gramática y práctica del lenguaje funcional, con la producción oral y comprensión lectora y auditiva de textos de interés general y social como ejes principales. Con el fin de evaluar los conocimientos adquiridos, los tres primeros años, desde 2010 a 2013, se realizaron pruebas anuales de evaluación, pruebas de progreso y de rendimiento, cuyo fin era identificar a aquellos estudiantes que habían obtenido el nivel requerido y a aquellos que necesitarían un mayor refuerzo o incluso repetir el curso.

No obstante, con el tiempo, y, después de iniciar su andadura titulaciones como Veterinaria (en sus líneas en francés e inglés), Medicine y Pharmacy, desde las correspondientes facultades se observó la necesidad que sus estudiantes tenían de comunicarse en español en un entorno específico, el de los centros sanitarios, hospitales y clínicas.

Durante el segundo o tercer curso de la titulación, según el caso, los planes de estudio de estas titulaciones contemplan la realización de prácticas en estos centros. Esta circunstancia implica un trato directo con el paciente y con el resto de los profesionales que forman parte de la plantilla del centro, la mayoría de los cuales tiene el español como primera lengua.

Esta consideración fue el origen de la Normativa Interna de Competencias Lingüísticas para Estudiantes Internacionales de la facultad de Ciencias de la Salud, referida anteriormente, redactada y aprobada por el Consejo de Gobierno en el año 2015. La publicación de esta Normativa consolidó la especialización tanto de las acciones formativas programadas (clases de español, talleres de especialización y tandems idiomáticos) como de la prueba de evaluación-acreditación facilitada por la universidad, el examen ECIE.

Por su parte, la facultad de Veterinaria y las titulaciones de Medicine y Pharmacy tenían una necesidad añadida derivada de la naturaleza de sus planes de estudios: los estudiantes de estas titulaciones reciben docencia en inglés o francés, según el caso, durante los dos primeros cursos del grado. En la segunda parte del grado, se unen al itinerario en español, recibiendo clases en este idioma e interactuando con profesores y compañeros nativos en español.

Toda esta casuística derivó en la fijación de requisitos lingüísticos por parte de las titulaciones [Tabla 1], determinando en distintos casos la finalidad y el momento particular en que estos requisitos debían alcanzarse.

Titulación	Idioma de docencia	Requisito B1: Finalidad
Medicine	inglés + español	prácticas en centros sanitarios + docencia en español
Nursing	inglés + español	prácticas en centros sanitarios + docencia en español
Médecine vétérinaire / Veterinary medicine	francés / inglés + español	prácticas en hospital veterinario + docencia en español
Pharmacy	inglés + español	docencia en español
Dentistry	inglés	prácticas en clínica odontológica
Architecture	inglés	lectura del TFG
Fisioterapia	español	prácticas en centros sanitarios + docencia en español

Tabla 1: Requisitos lingüísticos por titulación

2.1. Competencias evaluadas

La evaluación de español con distintas variedades funcionales conlleva la consideración, no solo del ámbito de especialización al que dicha evaluación va dirigida, sino también al empleo de la lengua en situaciones comunicativas concretas que determinan su nivel de uso. La competencia comunicativa se convierte, así, en el eje principal y fundamento en la elaboración de una prueba de acreditación que pretende comprobar y confirmar la capacidad del candidato para comunicarse en la lengua meta en un entorno académico y profesional.

La evaluación del español en su vertiente académica se contempla en este examen como un medio de integrar a los alumnos en el proceso de docencia y aprendizaje en el aula universitaria. El conocimiento de la lengua española por parte del alumno internacional que acude a nuestra universidad con el objetivo de estudiar un grado completo, debería tener un nivel mínimo suficiente que permita el desarrollo de la clase con cierta fluidez y que permita también la participación activa del alumno en las clases (de manera oral o escrita), siempre que las actividades realizadas así lo requieran. Como se ha mencionado con anterioridad, el diseño del plan de estudios de algunas de las titulaciones bilingües en la universidad implica la incorporación de los estudiantes internacionales a los grupos de docencia en español, donde seguirán el mismo itinerario y recibirán las mismas clases que los estudiantes de la titulación en español. Esta plena integración de alumnos internacionales en asignaturas de grados o posgrados universitarios españoles representa un reto no solo para estudiantes, sino también para docentes. Desde el punto de vista formativo, se ha de incidir en las posibles carencias que puedan tener los alumnos internacionales en escritura académica en español, derivadas de sus tradiciones académicas de origen. La inmersión lingüística de estos estudiantes afecta a distintos ámbitos (administrativa, académica), por lo que es necesario evaluar su capacidad para diferenciar los registros o géneros que se usan en el contexto universitario. (Quevedo.-Atienza, 2017)

En este sentido, en el examen ECIE, las tareas de comprensión escrita y comprensión oral las pueden contextualizar en el ámbito académico. En cuanto a la producción escrita, las rúbricas de evaluación recogen la adecuación al registro adecuado desde los parámetros del B1.

Es, sin embargo, el español con fines profesionales la competencia que cuenta con más peso en la evaluación de este examen. Como se observa en la evaluación de la prueba, progresivamente se han ido incluyendo tareas que conllevan el uso del español como herramienta fundamental en el desempeño profesional de cada una de las especialidades. Así, entre las habilidades evaluadas se encuentran comprensión lectora de textos técnicos, la capacidad de redacción de textos relacionados con el ámbito de la titulación del alumno, la capacidad para mantener conversaciones con fines profesionales y el comportamiento sociocultural acorde a las distintas situaciones cotidianas en el contexto laboral. Para tal fin, en las destrezas de comprensión se utilizan textos de divulgación científica, audios con discursos que giran en torno a temática específica; por otra parte, en las tareas de producción oral y escrita, los temas sugeridos (redacción, monólogo e interacción) tienen relación directa con las distintas especialidades.

3. Primera convocatoria

Como ya se ha dicho, la primera convocatoria del examen ECIE fue en febrero de 2014. En ese momento, las tareas que lo formaban seguían el modelo y la temática de las propias del DELE B1, a excepción de la parte de expresión e interacción orales. Para atender a la parte de fines académicos y profesionales de nuestro examen, la interacción oral se modificó para centrarla en el ámbito profesional propio de la titulación que estudiaba cada candidato. De este modo, se emparejó a los mismos por titulación, y se les ofreció una tarea de *role play* en la que debían desarrollar una conversación siguiendo las pautas marcadas para cada uno de los candidatos. Este es un ejemplo de ellos.

<p>MEDICINA – CANDIDATO 1.A</p> <p>Vas al médico con tu hijo por que ha pasado toda la noche vomitando y con mucho dolor de estómago.</p> <p>Explícale lo que le ocurre a tu hijo.</p> <p>Contesta a sus preguntas.</p> <p>Pídele consejo para cuidarlo adecuadamente.</p>	<p>MEDICINA – CANDIDATO 1.B</p> <p>Ha llegado una mujer con su hijo que se ha pasado la noche vomitando y con dolor de estómago.</p> <p>Pídele que te cuente al detalle lo que le ha sucedido a su hijo.</p> <p>Intenta hacerle un diagnóstico.</p> <p>Infórmele sobre los cuidados que debe llevar para mejorar.</p>
---	--

Posteriormente a esta primera convocatoria, y para desarrollar más la parte de español específico del examen ECIE, se iniciaron contactos con las facultades de nuestros candidatos. El objetivo era obtener más información sobre los contenidos específicos que se pudieran emplear en el aula de ELE como preparación y práctica para el examen. La respuesta fue muy positiva, y marcó el inicio de una colaboración entre facultades y Servicio de Idiomas que continúa dando sus frutos hasta la actualidad.

Antes de llevar estos materiales al aula, se procedió a su adaptación y alineación con los contenidos propios del nivel B1 (según el *MCER*).

4. Convocatorias siguientes

A partir del curso académico 2015-16, las convocatorias de la prueba ECIE han incorporado una tarea adicional de contenido específico en la parte de expresión e interacción orales. Se trata de la descripción de una imagen representativa de las titulaciones de nuestros candidatos. En este caso, la tarea está basada en el modelo propuesto en el DELE B1, pero incluye algunas modificaciones relacionadas con el contexto de la imagen.

Asimismo, en el mismo 2015-16 se adaptaron las tareas de expresión e interacción escritas al ámbito profesional de estudio de nuestros candidatos. Por lo tanto, desde entonces se han ido creando tareas tales como las mostradas a continuación.

El otro día fuiste al servicio de urgencias de tu centro de salud porque te pasó algo. Escribe un correo electrónico a un/a amigo/a contándole la experiencia. En el correo deberás contar:



- Qué te pasó.
- Cuándo y cómo fuiste al centro de salud.
- Cuál fue el tratamiento.
- Si te atendieron bien y por qué.
- Qué harás la próxima vez que tengas algún problema de salud.

Tu gato se ha caído por la ventana. Escribe un correo electrónico a un/a amigo/a hablándole sobre tu visita al veterinario. En el correo deberás contar:

- Qué le pasó a tu gato.
- Cuándo y cómo fuiste al centro de salud.
- Cuál fue el tratamiento que le dieron.
- Si te atendieron bien y por qué.
- Qué harás la próxima vez que le pase algo a tu gato.



Para asegurar la coherencia en la corrección de las tareas de expresión e interacción escritas y orales, a partir de este mismo curso académico, también se han establecido sesiones de estandarización previas a cada convocatoria. En ellas, se pide a cada examinador (escrito y oral) que califique unas muestras, seleccionadas de convocatorias anteriores. El objetivo es llegar a una calificación común entre todos los examinadores, que permita seguir unos estándares de calidad en la convocatoria siguiente.

5. Convocatorias más recientes

Los últimos desarrollos del ECIE se han centrado en acercar las comprensiones (tanto lectora como auditiva) al ámbito profesional de nuestros estudiantes. De nuevo, los tipos de tarea propuestos siguen estando basados en el DELE B1, pero se seleccionan textos relacionados con el ámbito de especialización de los candidatos, en su mayoría relacionados con la salud.

Además de estos cambios en el enfoque de las tareas de la prueba, debido a la situación excepcional derivada de la COVID-19, las convocatorias de junio del 2020 y de junio del 2021 se realizaron en formato electrónico. Para ello se tuvo que adaptar el formato y la tipología de las tareas, adaptándolas a las posibilidades de la plataforma utilizada en la universidad, Blackboard. El formato en línea ofrece una experiencia diferente del examen que, si las circunstancias así lo requieren, no tendríamos inconveniente en realizar de nuevo.

6. Futuros desarrollos

Como se ha expuesto, la prueba de acreditación ECIE está en continuo desarrollo, y es por ello que seguimos pensando en actualizaciones y mejoras para implantar en un futuro no muy lejano. Algunos de estos desarrollos son los siguientes:

- La creación de diferentes modalidades de examen según la titulación de los candidatos. Así, por ejemplo, para la titulación de Dentistry, estamos desarrollando un examen que evalúe únicamente la comprensión auditiva y la expresión e interacción orales, dado que estos estudiantes necesitan el español para la comunicación oral con los pacientes de la clínica odontológica. En otros casos, como el de Veterinaria (tanto en inglés como en francés), el examen ECIE seguirá evaluando las mismas actividades comunicativas de la lengua del DELE B1.

- En relación con lo anterior, nos proponemos también incorporar la evaluación de la mediación, actividad de la lengua que, aunque ya incluida en el *MCER*, se desarrolla más en su volumen complementario. Está por determinar si nos limitaríamos a la mediación intralingüística o si podríamos incorporar también la interlingüística.
- Con los recursos y los medios adecuados, nos gustaría poder realizar un análisis estadístico detallado de los resultados de cada una de las tareas del examen.

Bibliografía

Consejo de Europa, 2002. Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Instituto Cervantes, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Anaya.

Consejo de Europa, 2020. Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario. Estrasburgo: Servicio de publicaciones del Consejo de Europa. Traducción al español, Instituto Cervantes, 2021. Documento de internet disponible en

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/creditos.htm.

Fecha de consulta 25.01.2022.

CRUE Universidades Españolas (2016). Documento marco de política lingüística para la internacionalización del sistema universitario español. Subgrupo de Trabajo de Política Lingüística CRUE---IC.

España Ministerio de Educación, & Deporte. (2016). Estrategia para la internacionalización de las universidades españolas 2015-2020. Ministerio de Educación.

Instituto Cervantes, 2006. Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. Madrid: Biblioteca Nueva.

Quevedo-Atienza, Á. (2017). El español con fines académicos: progreso de un estudio sobre necesidades lingüísticas de estudiantes en programas de movilidad. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada (2017) 22



EL AMOR VÍALACTENSE EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA INTERCULTURALIDAD

Ariel Julián Contreras Cruz y Rubi Reyes Esquivel
Centro de Estudios Universitarios International House

Uno de los objetivos de esta propuesta metodológica tiene como propósito preparar a futuros "enseñantes-aprendientes" del español como lengua extranjera mediante una filosofía del afable trato hacia el ser humano; donde a su vez, su trabajo consista en ayudar a mejorar la convivencia entre las culturas con las que se tiene contacto y, por supuesto, con aquellas culturas que se conocen a través de la literatura, de relatos de viva voz, con la finalidad de concienciar mediante el diálogo y la Otridad, que lo diferente -base científica comprobada- permite que haya un balance en la naturaleza, llamado ecosistema y que nos permite reflexionar que tanto seres humanos como el resto de los seres vivos de la Tierra, estamos aquí para formar parte de un Todo que permite crear vida y poder existir.

Además de sensibilizar, concienciar, humanizarnos... Esta propuesta busca generar una sinergia entre disciplinas diversas que nos hagan “nosotrificarnos” en aras de romper el paradigma de los aprendizajes y saberes que nos han acompañado en la formación académica a través de la reflexión -base fundamental del aprendizaje humano- y la filosofía del bien ser, el bien hacer, el bien estar, el bien tener, sumados a la congruencia armónica de convivencia con la sociedad para coexistir y, así, ser consciente por el Otro. Así como lo han mostrado algunas de las culturas antiguas como los hopi, sioux, navajos, tojolabales, mapuches, entre otras culturas americanas y que, incluso, encontramos en tierras africanas, por ejemplo: en lenguas como el zulú a través de su término **ubuntu**, proviene de las lenguas zulú y xhosa significa “humanidad entre los otros” o “creencia en una conexión universal de compartir que conecta a toda la humanidad” (Massó, 2009).

Actualmente hemos estado atravesando por una situación un tanto caótica en relación con el convivir humano, así como con el aprender y el conocer otras culturas. Paradójico es que, a pesar de tener cada vez más avances tecnológicos y la oportunidad de comunicarnos mediante el aprendizaje de otras lenguas, parecería que vivimos en un retroceso, donde el amor, la comprensión, la humanidad por el Otro se ve “desgastada”... Hoy, en pleno siglo XXI, justo un siglo de muchos cambios de índole educativa, tecnológica, comercial, entre muchas otras, vivimos un tiempo aciago. Sin embargo, la educación, nuestra formación académica ha de ser un aliciente para tener un presente noble, un presente que nos muestre que el aprendizaje y respeto por lo diferente, nos ha de enriquecer como seres humanos.

Y, justo porque nos encantaría vivir en un entorno de respeto, necesitamos comenzar por aprender que en cuanto a definiciones de cultura se trata, existe una gama de posturas, autores e incluso tiempos cuando escritas fueron éstas, verbigracia:

«Nietzsche señala la existencia de una "cultura superior" la misma que —dice— "sólo puede producirse en una sociedad en que haya dos castas distintas: la de los trabajadores y la de los ociosos, capaces éstos de un verdadero ocio; o, para decirlo con palabras más expresivas: la

casta del trabajo forzado y la casta del trabajo libre". (11). Afirma que "la cultura superior es necesariamente incomprendida". (12). (9) Federico Nietzsche: "Humano Demasiado Humano"».

Una postura que en su momento explicada fue para entender el contexto de convivencia con el Otro, aunado a la experiencia de vida del propio Nietzsche. Incluso, hoy, nos atreveríamos a decir que todavía hay quienes creen que existen culturas superiores, mejores que otras y que, por ende, aquellas que nos son productivas, simplemente no deberían de existir.

Mas Nietzsche no bastará para definir, pues también tenemos a:

«Linton quien vincula el concepto de cultura con la personalidad, a los cuales los encuentra en estrecha interrelación. Sostiene acertadamente que desde el punto de vista sociológico "no existen sociedades ni individuos que carezcan de cultura. Toda sociedad posee una cultura, por muy sencilla que sea, y todo ser humano es culto en el sentido de que es portador de una u otra cultura".

Para Linton. la cultura en general, "se refiere a la forma de vida de cualquier sociedad, y no simplemente a las zonas que la misma sociedad considera como más elevadas o deseables". (36). Cada definición de cultura —asevera— es útil de acuerdo con el tipo de investigaciones de que se trate. De esta forma, sería absolutamente correcto definirla en sentido general como "la herencia social de los miembros de una sociedad"». (Ron, 1977)

Y... Sí, tal vez Linton tenga razón... La cultura podría ser incluso aquello que se hereda, aquello que se aprende con el tiempo, aquello que permea nuestro ser y que nos determina para pensar, comer, hablar, sentir, vivir e incluso para curar nuestras enfermedades.

Una vez que hemos visto cómo han definido a la cultura, habría que hablar sobre cómo hemos entendido el poder.

Es bien sabido que el ser humano vive con un sentido de autoridad bastante desarrollado, pues desde pequeños se nos ha enseñado a respetar a las figuras de "prestigio", a los trabajadores de gobierno, a los doctores, jueces, gobernantes, altos funcionarios y demás estructuras de poder, por el simple hecho de tener un puesto alto en una pirámide de

jerarquías creada por la sociedad misma. Dicha forma de pensar es ajena a lo que nuestros antepasados estaban acostumbrados. Sin embargo, fue cambiando a través de la historia debido a la influencia de diferentes culturas con las que poco a poco fuimos conviviendo, transformando así, la manera en la que la sociedad se organizaba y contagiándola con una cultura jerárquica y autoritaria. Para ejemplificar lo diferente que era nuestra manera de desenvolvernos en sociedad en el pasado, nos gustaría poner como ejemplo una civilización mesoamericana desarrollada en el sur de México: la Maya. Los integrantes de esta civilización se organizaban de una manera diferente a lo tradicional y convencional. Ellos optaron por una organización horizontal, opuesta a la organización vertical con la que se rige nuestro país hoy en día. La idea de esta organización horizontal se implementó tanto en la sociedad como en la política de los mayas. Es decir, una sociedad donde nadie está por encima de otras personas, una sociedad en donde no hay jefes, ni súbditos, ni empoderados ni oprimidos. Es precisamente por este tipo de factores por los cuales hemos tomado a este tipo de civilizaciones como ejemplo de una cultura. Aparte de esta organización jerárquica horizontal, los mayas también tenían diferentes costumbres que persisten hasta la fecha en regiones que se mantienen fieles a esta forma de pensar. Se encuentran en regiones de las cuales los mismos mexicanos desconocen.

Esto nos lleva a hablar de una cultura en específico localizada en Chiapas, México. Los tojolabales. Este pueblo se ha diferenciado por tener la mayoría de las características Mayas previamente mencionadas. El concepto clave de esta cultura es el *Nosotros*, palabra que más allá de ser un pronombre, en la cultura tojolabal indica que no hay un *yo* ni tampoco un *tú*, más bien indica que no hay reyes, tampoco caudillos, caciques o gente de mandatos. De hecho, dichas palabras no existen en tojolabal. El poder no se concentra en manos de una sola persona o de una minoría, como en los gobiernos de distintos países, sino que es ejercido por el *Nosotros*, en el cual todos son corresponsables de las decisiones que se toman a nivel de comunidad. La filosofía tojolabal se puede encontrar incluso en el mismo lenguaje que hablan y la manera en que se expresan. Carlos Lenkersdor, teólogo y lingüista, nos da un ejemplo en su investigación publicada en el libro “El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y ‘latino’” sobre este fenómeno lingüístico.

“*Uno de nosotros cometimos un delito*” Notemos que hay una discordancia entre el sujeto y el verbo, comparado con el español: “*uno de nosotros cometió un delito*” es una forma gramatical un tanto extraña. Sin embargo, este ejemplo refuerza el hecho previamente mencionado. El hecho de que todos sean responsables de la acción que cometió una sola persona nos habla de que esto no es solamente un hábito que se trabaja en casa. Va más allá de eso; nos habla de un estilo de vida que no solo está impregnado en las costumbres y tradiciones, sino que tiene su origen en el lenguaje, mismo que no ha cambiado a pesar de la gran influencia del español en las zonas aledañas.

Aquí es en donde tiene cabida nuestro segundo punto. Creemos firmemente que la *nosotrificación* y la otredad desempeñan un papel importante para alcanzar equilibrio en la naturaleza. Esta naturaleza que está inmersa en los seres humanos y que nos permite relacionarnos con las demás personas de una manera exitosa. La filosofía del *nosotros* tojolabal se utiliza no sólo para incluir a la sociedad humana sino a todos los elementos que rodean a la sociedad y a la persona, elementos como el aire, el fuego, el agua, la tierra, la naturaleza, etc. Es decir, todo lo que conforma el cosmos, porque para los tojolabales todo vive, ya que todo tiene corazón. Es decir, no sólo se toman como seres vivos a los seres humanos, a las plantas, a los árboles, sino también a los objetos, a los cuales nosotros, por el simple hecho de ser objetos, catalogamos como seres no vivos. Una mesa, por ejemplo, no tiene vida, pero sí tiene vida la madera con la que fue creada. Los tojolabales son un claro ejemplo de inspiración para nosotros y dicha ideología la llevamos todos los días al salón de clase. Hacemos énfasis en la importancia que tienen las relaciones interpersonales, pero al mismo tiempo resaltamos la gran importancia que tiene la relación y conexión generada con la naturaleza. Dicha conexión dista mucho de la dominación, pues hacemos todo lo posible por convivir con respeto y amor por el Otro, por ser diferente, porque así, nos complementamos y crecemos juntos.

Otro ejemplo relacionado al área del lenguaje es el que, de nuevo menciona Lenkersdor en la misma obra para referirse a la importancia del *nosotros* es:

En español se dice: *yo te dije*. Sin embargo, la expresión correspondiente en tojolabal es *yo dije, tú escuchaste*. En donde podemos observar que tanto el emisor como el receptor forman

parte importante del intercambio comunicativo que se lleva a cabo, es decir, el que habla escucha al receptor, y el que oye, habla al emisor. Es un círculo de intercambio de información que se mantiene vivo gracias a la participación de las personas que forman parte activa de una conversación. En donde el que habla, no sólo habla, sino que es escuchado.

Este término “intercambio” es sumamente importante ya que hoy en día, tenemos problemas para escuchar a las personas que nos rodean. La falta de comunicación ha afectado nuestras relaciones interpersonales desde hace décadas. Ha afectado familias, matrimonios, ambientes laborales, hermandades, amistades, etc. La mayoría de profesiones se enfoca en mejorar las habilidades de comunicación, se esfuerza en dejar una buena impresión al que oye, en envolverlo con palabras, en engancharlo con oraciones, en persuadirlo, incluso, a veces, en engañarlo. Tal es el caso de los políticos, los oradores, los conferenciantes, los coaches de vida, los catedráticos universitarios, quienes cuentan con características muy positivas al momento de llevar a cabo su profesión, ya sea para impartir clase, dar un consejo, brindar ayuda, dar un discurso, dar una presentación, entre otras actividades. Basta con analizar los aspectos positivos previamente mencionados para llegar a la conclusión que todos ellos no se distinguen por sus habilidades de escuchar y comprender, sino por sus habilidades de hablar, de exponer, de transmitir un mensaje. Así que, podemos suponer que la razón detrás de este fracaso en la comunicación se debe a que, desde muy temprana edad, para algunas culturas haya una falta de énfasis en la enseñanza para saber escuchar. En nuestra educación hay clases para saber exponer un tema, se nos dan técnicas para ser más fluidos, para no titubear, para persuadir a la audiencia, engancharla, atraer su atención, pero carecemos de técnicas para saber escuchar al que expone. Por lo tanto, durante nuestra etapa de estudiantes y profesionistas nos convertimos en grandes oradores, pero también en gente que, al momento de comprender y escuchar, deja mucho que desear.

En las escuelas públicas y privadas de México, pero sobre todo en las privadas, se imparte una ideología triunfadora que nada tiene que ver con llevar a cabo tus actividades con éxito, sino que se te prepara para ser emprendedor, para ser tu propio jefe, para evitar ser un subordinado más, para hacer negocios, para ser el primero, para ser mejor que el otro... Por lo tanto, los salones de clase están llenos de estudiantes que buscan sobresalir, que buscan

ser parte de una competitividad que rompe con la empatía, con el andamiaje y con el trabajo colaborativo. Se enfocan más en obtener las mejores calificaciones para así tener una etiqueta que los identifique como el que más sabe, el que trabaja más rápido, el que mejor se desempeña. Pocos son los alumnos que se preocupan por sus compañeros, pocos son los que prefieren aprender sin dejar atrás a la persona que necesita apoyo. En cambio, los tojolabales no aprecian ser los primeros, ni los mejores porque el *nosotros* es la parte fundamental que los distingue de otras culturas, es decir, no hay distinción ni de mejor ni de peor, ni de rico ni pobre. No se distingue a los de arriba de los de abajo y dicha ideología es principalmente difundida a través de sus escuelas, en donde parte de sus costumbres y valores se basan en la *nosotrificación*, un proceso en el cual todos aportan sus ideas, sus conocimientos y su sabiduría, sin importar a qué se dediquen o cuántos años tengan.

Seducir, persuadir, y convencer

Nos gusta pensar que, dentro del salón de clases, somos un solo ente que está dispuesto y preparado para recibir y compartir información

George Steiner menciona en su obra “Lecciones de los maestros” que para facilitar conocimiento a un grupo de estudiantes, más allá de estar conscientes de su estilo de aprendizaje, sus fortalezas o áreas de oportunidad, es esencial tener en cuenta 3 pilares fundamentales para una clase exitosa. Hablamos de la seducción, la persuasión y la convicción. Sí, así en ese orden.

Sedución

Al momento de hablar de seducción nos referimos a la acción de cautivar el ánimo de alguien y obtener un resultado a nuestro favor. Nos referimos a ser el centro de atención del grupo, pero, ¿Cómo llamamos la atención? Lo hacemos inconscientemente (algunos muy conscientemente) a través de nuestro conocimiento, lo hacemos a través de nuestros movimientos, de nuestro lenguaje corporal, lo hacemos cuando compartimos con ellos nuestra forma de pensar, la manera en que ponderamos opciones y tomamos decisiones, la manera en que hablamos y jugamos con nuestra voz, la manera en que nos dirigimos a ellos, con dulzura, con firmeza, con decisión. Cuando seducimos al alumno, se interesa en nosotros,

en lo que sabemos, en lo que compartimos con ellos. Lo atraemos poco a poco hacia nosotros y lo atraemos en una red que solo nosotros vemos. Queremos que nuestros estudiantes sean verdaderamente nuestros, aunque sea por una hora, y que en esa hora estén bajo nuestro total dominio, es decir, que no se preocupen por la renta que no han pagado, por el tráfico que se encontrarán de vuelta a casa, por el que había cuando llegaron al salón de clase, incluso, que se les olvide que no desayunaron. Una vez que conseguimos este objetivo mediante la seducción podemos continuar.

Persuasión

Es bien sabido que uno de los factores más influyentes del aprendizaje es la confianza. Como estudiante, depositas tu futuro académico o profesional en alguna institución cuando confías en su manera de trabajar. La confianza se puede encontrar en distintos escenarios y contextos, no solamente en el salón de clases. Es decir, un colaborador confía en la empresa que lo va a ayudar a desarrollarse, un paciente confía en el médico que lo va a inducir a tratamiento, un ciudadano confía en el político que gobernará su ciudad. De la misma manera, un alumno confía en el profesor a cargo de su aprendizaje, pero para llegar a obtener la confianza de sus estudiantes, un docente recurre a un arma secreta llamada **persuasión**. Este arte de inducir a una persona a creer en algo o llevar a cabo alguna actividad será elemental para obtener la confianza del estudiante e inductivamente transmitir ideales, facilitar información y hacer que siga instrucciones.

Tener la confianza del estudiante conlleva una gran responsabilidad y tiene en el estudiante un impacto que no todos los docentes son capaces de entender, ya que mediante la persuasión podemos tener un resultado tanto positivo como negativo. Podemos persuadir al estudiante para que nos siga, que lea una novela de nuestro agrado, que se incorpore a una actividad extracurricular, que se deje guiar dentro del salón de clases, pero también puede ser inducido a pensar de la misma manera en que lo hacemos nosotros, y no hablo de la forma en que pensamos como docentes, sino como seres humanos. Muchas veces es el profesor quien ha hecho que un estudiante deje sus prácticas de soccer y se enfoque en las olimpiadas de matemáticas, por ejemplo. O al revés. Persuadirlo a dejar un libro por un balón de fútbol, podemos hacer que cambie de autor favorito, sólo porque la persona que él leía no era muy

de nuestro agrado, hemos hecho que cambie de especialidad, que cambie de carrera, que deje de hacer incluso lo que más le agrade.

Sin embargo, cuando hablamos de una persuasión de la cual se obtienen resultados positivos, podemos mencionar que es una herramienta que se utiliza para complementar un proceso de aprendizaje. Una vez que hemos seducido a nuestros estudiantes, ahora nos toca persuadirlos, es decir, ya que tenemos su atención mediante la seducción, ahora nos toca engancharlos y hacer que nos sigan mediante la persuasión

Convicción

El paso final después de la seducción y la persuasión es la convicción, en donde se incita, con razones, a hacer algo, obteniendo un resultado que nos favorece. El problema es que, como parte del profesorado queremos empezar desde el tercer paso, convenciendo al estudiante. Evidentemente, queremos transmitir nuestra forma de pensar creyendo que el estudiante va a estar de acuerdo instantáneamente. Es muy probable que el origen o la razón de una comunicación no exitosa sea querer convencer al estudiante de manera inmediata, desconociendo este proceso de tres pasos del que nos habla George Steiner.

Una vez que hemos logrado estos tres pasos, hemos de darnos a la tarea de explorar por qué sería importante saber sobre el Universo, y una vez in situ aquí, en la Vía Láctea... Nuestra galaxia, esta galaxia de la que ya habían hablado las culturas antiguas y que, ya tenían conciencia de pertenencia a un TODO. Culturas sabias que tenían como certeza que había conectividad entre sí, como la hopi, cuyo pensamiento dice así:

«[...] Todo es espiritual. Todo tiene un espíritu. Todo fue puesto aquí por un creador, el creador.

Alguna gente le llama: Dios.

Alguna gente le llama: Buda.

Alguna gente le llama: Alá.

Otra gente le llama de otras formas.

Nosotros los hopi le llamamos: Konkachila, que quiere decir “abuelo”.

De una cosa estamos bien seguros:

La Tierra no pertenece al hombre

Es el hombre el que pertenece a la Tierra

Todo va enlazado. como la sangre que une a una familia.

El hombre no tejió la trama de la vida.

Él es sólo un hilo, lo que hace con la trama, se lo hace a sí mismo.

Ni siquiera el hombre blanco cuyo dios pasea y habla con él de amigo a amigo

queda exento del destino común.

después de todo, quizás seamos hermanos».

Como expresado por Conversación entre el hopi y el siux en el Cuento de reflexión (Eduardo Morales, 2014, 4m48s).

Estamos concluyendo esta reflexión el 26 de febrero de 2022... Y, los acontecimientos recientes que se están viviendo en el mundo respecto a las guerras, a la violencia, a las enfermedades, sólo nos permiten reafirmar cuán importante es la preparación, la educación, el amor por el Otro. Somos maestros-aprendientes de la enseñanza del español, un idioma que como muchos otros fue aprendido abruptamente por las circunstancias del destino. Sin embargo, hoy, nos atrevemos a mencionar que tenemos la responsabilidad de elegir, de ser conscientes sobre nuestra propia naturaleza, de respetar las vastas formas de pensar, de concebir el significado de la vida, incluso de entender la vida que hay en el Cosmos.

Hoy, nos decantamos por el aprendizaje con Amor. Hoy, necesitamos más que nunca aprender de nuestro pasado como humanidad y comenzar a significar que lo diferente nos hace ser-estar en la Tierra, por nuestro propio bien, con Equilibrio, con Sabiduría, con Armonía para escribir un significado distinto de nuestra estancia aquí, en la Vía Láctea.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Canal Eduardo Morales. (23 de diciembre de 2014). *CONVERSACION ENTRE EL HOPI Y EL SIUX*
Cuento de reflexión [Archivo de Vídeo].

Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=W_Uplu2z_8E

DUSSEL, E. et. al. (2009). *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y 'latino*.
México: Siglo veintiuno editores.

MASSÓ GUIJARRO, E. (2009). «Ubuntu, satyagraha y derechos humanos. Policentrismo de
fuentes en la (cultura de) paz». *Iztapalapa, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades* No.
66: 185-202.

RON, J. (1977). *Sobre el concepto de cultura*. Octubre 10, 2021, de IADAP Sitio web:
<https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/48111.pdf>

STEINER, G. (2014). *Lecciones de los maestros*. México: Fondo de Cultura Económica.



LA CERTIFICACIÓN DEL ESPAÑOL CON FINES PROFESIONALES CON LA TECNOLOGÍA CAT:

LANGUAGECERT USAL ESPRO

Juan Miguel Prieto Hernández

Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca

1. GESTACIÓN DEL PROYECTO

Languagecert USAL esPro es una certificación de español para el mundo profesional desarrollada por Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca (CIUSAL) que se administra en todo el mundo a través de la plataforma online proporcionada por PeopleCert, la empresa matriz de LanguageCert.

En 1994, la Universidad de Cambridge, el Instituto Goethe, la Universidad de Salamanca, la Alianza Francesa y la Universidad Católica de Lovaina, desarrollaron Linguaskill, un examen adaptativo por ordenador a petición de la multinacional de servicios de empleo Manpower (Jones 2014: 63-65). Tras el éxito de este proyecto pionero se desarrollaron otros de exámenes adaptativos en colaboración con instituciones integradas en la

Association of Language Testers in Europe (ALTE). Entre ellos destaca ComuniCAT, destinado al ámbito de los negocios (Jones 2014: 65), y desarrollado por Certificaat Nederlands als Vreemde Tall (holandés), UCLES (inglés), Alianza francesa (francés), Goethe-Institut (alemán), Università per Stranieri di Perugia (italiano) y Universidad de Salamanca (español). Uno de los productos de la familia ComuniCAT fue BULATS, la anterior denominación del examen LanguageCert USAL esPro, un sistema de certificación en cuatro idiomas: inglés, francés, alemán y español, centrado en el ámbito laboral, que se diseñó en 1997 (Prieto 2021).

En 1996 se presentó en la Conferencia titulada *Language learning for European citizenship* (Trim 1997) el segundo borrador del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (en adelante, MCER), denominado *Draft 2* (Consejo de Europa 1996)¹. En esta versión previa del MCER ya estaban definidos los cuatro ámbitos de comunicación que se mantuvieron en la versión final: personal, público, profesional y académico. En ese momento ya existía en el ámbito de la certificación en lengua española un diploma que acreditaba el nivel de competencia lingüística en tres de los ámbitos: personal, público y académico, el Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE)². Sin embargo, no existía ningún examen que sirviera para acreditar el grado de competencia y dominio del español en el ámbito profesional. El examen BULATS se diseñó para determinar el nivel de competencia lingüística en el lugar de trabajo, la capacitación de los profesionales y la determinación de niveles lingüísticos

¹ En 2001 se publicó en inglés y en francés la versión definitiva del MCER. La traducción y adaptación al español la realizó el Instituto Cervantes y la publicó en su página de internet en marzo de 2002. Documento disponible en Internet: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf> (Fecha de consulta: 15 de junio de 2022).

² Boletín Oficial del Estado del 29 de julio de 1988 publicó el Real Decreto 826/1988, mediante el que se creaban los diplomas acreditativos del conocimiento del español como lengua extranjera (niveles básico y superior), en el que se indicaba que el Ministerio de Educación y Ciencia elaboraría las pruebas de examen para la obtención de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (en adelante DELE). Documento disponible en Internet: <http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1988-18767> (Fecha de consulta: 15 de junio de 2022). La primera convocatoria se realizó en noviembre de 1989 y fue coordinada por la Subsecretaría de Cooperación Internacional. En febrero de 1991 el Ministerio de Educación y Ciencia y la Universidad de Salamanca firman un convenio en virtud del cual la institución salmantina asumía la responsabilidad científica de crear y evaluar los exámenes para la obtención de ambos diplomas.

El primer BULATS era un examen progresivo que se realizaba en papel. En el año 2000 se implementó la modalidad en ordenador y en 2008 se diseñó la primera versión adaptativa de las pruebas de Comprensión auditiva y de lectura (Prieto 2018). BULATS dejó de administrarse en español en 2016 y, desde comienzos de 2017, CIUSAL, en colaboración con LanguageCert, sigue ofreciendo la certificación de español para el mundo profesional, ahora denominada LanguageCert USAL esPro. En nuestra presentación nos vamos a centrar en las pruebas de comprensión.

2. Examen adaptativo

A diferencia de las pruebas progresivas de los exámenes multinivel en las que las tareas van incrementando su dificultad a medida que avanza la prueba³, los *computerized adaptive testing* (CAT) (TAI, test adaptativos informatizados en español), son instrumentos electrónicos de evaluación en los que el nivel de dificultad de las tareas o ítems que se ofrecen a los candidatos se van adaptando al nivel de competencia que estos demuestran tener durante la realización del examen.

El proceso de construcción de un examen adaptativo está muy pautado y los pasos que deben seguirse estandarizados (Muñiz y Fonseca-Pedrero 2018). Para que un examen adaptativo funcione adecuadamente es necesario que, además de cumplir con estrictos estándares científicos de rigor y calidad, disponga de un número elevado de tareas (banco de tareas) que permita que la plataforma informática pueda proporcionar a los candidatos en cada momento la más apropiada según las respuestas que este proporciona.

Afirman Muñiz y Fonseca-Pedrero (2019) que la construcción de los ítems es una de las etapas más cruciales en la elaboración de los exámenes. En las pruebas adaptativas es esencial que tanto los ítems como las tareas sean de calidad y que cumplan con los principios psicométricos básicos establecidos en las directrices y estándares desarrollados

³ Un ejemplo de examen progresivo es el del Servicio Internacional de evaluación de la lengua española (SIELE) en el que las tareas de cada prueba tienen diferente grado de dificultad (desde el nivel A1 hasta el nivel C1 del MCER).

por expertos en organismos como la European Federation of Psychologists' Associations (EFPA)⁴, la International Test Commission⁵, o el Consejo General de Colegios Oficiales de Psicología⁶. Todas las tareas incluidas en la plataforma informática deben haber sido experimentadas, como mínimo, con 200 sujetos, entre los que debe haber un número similar de hombres y de mujeres de características similares a las de los candidatos que habitualmente se inscriben en el examen. Resulta fundamental garantizar que no hay ítems o tareas en los exámenes que benefician o perjudican a las mujeres o a los hombres. Para lograr este objetivo es necesario analizar el funcionamiento diferencial de los ítems (DIF). La existencia de DIF es una amenaza a la validez de una prueba, puesto que su presencia revela que las respuestas que los sujetos han dado a los ítems no dependen principalmente del atributo medido, sino que están influidas por variables ajenas al constructo. Un ítem presenta DIF cuando la diferencia entre los parámetros de dificultad de ambos grupos es superior a medio *logit* y esta es estadísticamente significativa (Prieto y Nieto 2014). La presencia de DIF significa que alumnos con el mismo nivel de competencia, pero de diferente sexo, tienen probabilidades diferentes de resolver correctamente un ítem. El *logit* es el logaritmo natural de $P_{is} / 1 - P_{is}$, es decir, $\theta_s - \beta_i$. La localización del punto 0 de la escala en el mapa de la variable es arbitraria, aunque en la tradición de Rasch suele situarse en la dificultad media de los ítems.

Para su correcto funcionamiento, las tareas deben almacenarse de manera estructurada según sus características psicométricas y de contenido, y para cada ítem es preciso conocer cuál es su identificador, el enunciado, la tarea a la que corresponde, las opciones, la clave de soluciones, la referencia al dominio específico que evalúa, el número de veces que ha sido administrada, las tablas, fotos y audios si son necesarios, los parámetros del modelo de la TRI relativos tanto al ítem como a la tarea en la que se integra... y todos aquellos atributos que resulten relevantes en cada situación.

⁴ <https://www.efpa.eu/>

⁵ <https://www.intestcom.org/>

⁶ <https://www.cop.es>

Durante el desarrollo del examen, un algoritmo selecciona la tarea más adecuada para el nivel de competencia que demuestra tener el candidato según sus respuestas a los ítems anteriores (Santamaría y Sánchez-Sánchez 2022). De esta manera, al irse adaptando las tareas a las características propias de los candidatos, se maximiza la confiabilidad de la medida del atributo o rasgo (Olea, Ponsoda y Prieto 1999) y las pruebas que realizan los candidatos son prácticamente siempre diferentes, lo que dificulta que puedan saber antes de hacer el examen a qué tareas van a tener que responder. Esta adaptación al nivel de competencia de los candidatos también permite que se reduzca el tiempo de duración de las pruebas a prácticamente la mitad que en los exámenes progresivos.

Para el correcto funcionamiento del examen es imprescindible definir los algoritmos de inicio, continuación y finalización. El algoritmo de inicio determina la tipología y la dificultad de la primera de las tareas que se ofrece al candidato; el de continuación, fija el número de ítems que se le van a ofrecer al candidato y las características que deben tener las tareas en las que se integran; y el de finalización, establece cuándo se le dejan de ofrecer tareas a los candidatos y acaba el examen. La prueba puede estar diseñada para que se detenga cuando se alcancen ciertos criterios psicométricos (un nivel específico de precisión en la puntuación) o puede tener una longitud fija preestablecida. Esta última opción suele elegirse cuando se quiere garantizar que todos los candidatos responden al mismo número de ítems durante el desarrollo del examen.

3. TEORÍAS PSICOMÉTRICAS

Para llegar a cumplir los objetivos arriba es preciso utilizar teorías de los test. Las dos principales que pueden utilizarse para construir y analizar los exámenes son la Teoría Clásica de los Tests⁷ (TCT), enfoque predominante en la construcción y análisis de los ítems desde comienzos del siglo XX, y la Teoría de Respuesta a los Ítems (TRI), que tuvo su origen en un trabajo publicado en 1960 por el matemático danés Georg Rasch. Ambas teorías,

⁷ Aunque el *Diccionario panhispánico de dudas* recomienda escribir siempre el vocablo test en singular, lo utilizaremos en plural cuando hablemos de esta teoría ya que es la forma habitual de referirse a ella.

especialmente esta última, resultan imprescindibles para la aplicación de los test adaptativos informatizados (TAI).

3.1. Teoría Clásica de los Tests (TCT)

Se trata del enfoque predominante en la construcción y análisis de los ítems (Muñiz 2010: 59-60). Sus orígenes se remontan a comienzos del siglo XX (Spearman 1904, 1907, 1910 y 1913) y la teoría quedó desarrollada plenamente a mediados de siglo (Gulliksen 1950).

La propuesta de Spearman consiste en asumir que la puntuación empírica que un sujeto obtiene en un examen (X) está formada por el valor real del atributo, es decir, la puntuación verdadera de ese sujeto en el test (V) y un error (e): $S = V + e$, que puede deberse a diversas razones: comportamiento de la persona, el contexto en el que se realizó el examen, deficiencias del propio test... En esta teoría es preciso diferenciar, por tanto, el valor real del atributo medido (puntuación verdadera) de la medida falible que se obtiene en el proceso de medición (puntuación observada).

3.2. Teoría de la Respuesta al Ítem (TRI)

Es necesario esperar al desarrollo de los diferentes modelos de la TRI para observar un verdadero cambio en la manera de relacionar las medidas observadas con el constructo. Por medio de esta nueva teoría es posible relacionar las puntuaciones de cada uno de los ítems con el constructo y estimar el valor de un sujeto en este constructo por medio de patrones de respuesta. Puede verse un análisis de las principales diferencias entre la TCT y la TRI y de las características del modelo de Rasch en Andrich (1988), Bond y Fox (2007), Embretson y McCollam (2000), Embretson y Reise (2000), Hambleton, Swaminathan y Rogers (1991) y Wright y Stone (1979).

La TRI agrupa a una gran cantidad de diferentes modelos que, pese a sus diferencias, presentan una serie de rasgos básicos comunes (Martínez, Hernández y Hernández 2006: 127-130). La TRI considera que la actuación de un sujeto en los ítems de un examen (comportamiento observable) es consecuencia de la existencia de un rasgo latente (por ejemplo, comprensión de lectura), que no puede observarse directamente, pero que permite explicar o predecir la conducta de dicho sujeto. Esta relación entre la actuación de un sujeto en un ítem y el rasgo o conjunto de rasgos —que es preciso especificar— responsables de dicho rendimiento, se puede describir por medio de una función monótona creciente denominada *curva característica del ítem* (CCI) o *función de respuesta al ítem* (FRI) (Prieto 2016).

En los modelos de la TRI es posible situar en un punto del espacio del rasgo o atributo — que en los modelos unidimensionales es una recta real— tanto ítems como sujetos. La probabilidad de que una persona responda correctamente a un ítem depende de la diferencia entre su capacidad y la dificultad del ítem. La colocación de los sujetos en el espacio del atributo depende de la cantidad que tengan de este, mientras que los ítems se sitúan dependiendo de la cantidad de rasgo que exijan para su correcta ejecución. Este parámetro se denomina *dificultad* del ítem.

3.2.1 Modelo de Rasch

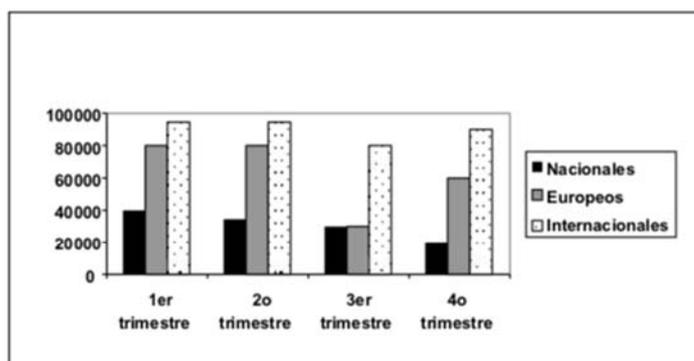
El modelo de Rasch, como señalábamos arriba, fue descrito en 1960 por el matemático danés Georg Rasch (1960/1980) y se trata de uno de los modelos dicotómicos más conocidos y potentes de la TRI. Por medio de esta teoría es posible relacionar las puntuaciones de cada uno de los ítems con el constructo y estimar el valor de un sujeto en este por medio de patrones de respuesta, de manera que es posible representar el atributo objeto de la medición en una única dimensión en la que se sitúan conjuntamente personas e ítems. De este modo, al conocer el nivel del candidato y la dificultad del ítem es posible determinar la probabilidad de que una respuesta sea correcta (Prieto Adánez y Delgado González 2003) y, en consecuencia, conocer el nivel de aptitud de un candidato con independencia del test que se aplique (Martínez, Hernández y Hernández 2006: 130).

4. TEORÍAS PSICOMÉTRICAS

La elaboración de un examen con fines específicos no difiere en demasía de la de uno de carácter general. Las principales diferencias aparecen en la elección del tipo de lenguaje que se va a utilizar, en la tipología de las tareas por medio de las cuales se va a determinar el grado de competencia y dominio del idioma español que tienen los candidatos y en los contextos en los que el candidato va a utilizar el idioma.

Resulta crucial conocer *la fiabilidad* de cada una de las pruebas que conforman los exámenes. Para estimarla es necesario determinar dos estadísticos mediante la TCT: el coeficiente de fiabilidad, es decir, la proporción de la varianza total que se atribuye a la varianza verdadera y el error típico de la medida: la proporción de la varianza total que se atribuye a la varianza verdadera (Prieto 2010). La fiabilidad puede oscilar entre 0 y 1, aunque en la práctica parece aconsejable que su magnitud no sea inferior a 0.70, dado que los criterios recomendados por las normas europeas (EFPA 2013) califican de *inadecuados* los inferiores a .70, de *adecuados* si se hallan entre .70 y .80, de *buenos* si oscilan entre .80 y .90 y *excelentes* las magnitudes superiores a .90.

Con la utilización de las dos teorías de los test expuestas anteriormente: TCT y TRI, podemos llegar a tener información psicométrica a nivel de ítem. Presentamos, seguidamente, un ejemplo de análisis de las propiedades psicométricas de un ítem dicotómico integrado en la prueba de Comprensión de lectura del examen LanguageCert USAL esPro y experimentado con 218 sujetos (tabla 1):



- A Los vuelos nacionales han experimentado una mejoría a finales de año.
- B Los vuelos internacionales han aumentado en el tercer trimestre.
- C Los vuelos europeos han descendido en el tercer trimestre.

Figura 1. Ítem ejemplo

ENTRY	DATA	SCORE	DATA	ABILITY	S.E.	INFT	OUTF	PTMA			
NUMBER	CODE	VALUE	COUNT	%	MEAN	P.SD	MEAN	MNSQ	MNSQ	CORR.	ITEM
26	B	0	62	28	-.69	.76	.10	.9	.9	-.19	T-26

Tabla 1. Análisis de un ítem

Donde,

- *Entry number*, es el número del ítem;
- *Data code*, las opciones;
- *Score value*, la codificación de la respuesta (1= correcta/0= incorrecta);
- *Count y %*, el número y porcentaje de personas que han elegido la opción;
- *Ability mean*, la media en *logit* de los que han elegido la opción;
- *Ability SD*, la desviación típica en *logits* de los que han elegido la opción;
- *S.E. Mean*, la media de los errores estándar de los que han elegido la opción;
- *Infit MNSQ y Outfit MNSQ*, los ajustes de la opción. Los estadísticos de ajuste (*Infit* y *Outfit*) están basados en los residuos, es decir, en las diferencias entre los valores observados de las variables y la probabilidad predicha de observar un valor unitario en dicha variable;
- *PTMA Corr.*, la correlación opción-test (RoB);
- *ITEM*, el número del ítem;

Se considera que un ítem es adecuado si no es extremadamente fácil o difícil (resuelto correctamente por más del 95% o menos del 5% de los examinados). En nuestro ejemplo, la respuesta correcta C (Count y %) la eligió el 50% de los sujetos con los que se experimentó el ítem, por lo que se trata de un valor aceptable. La homogeneidad del ítem (PTMA Corr, RoB) no debe ser nunca inferior a .15 (en el ítem que aportamos es de .34) y tampoco debe presentar un desajuste severo con el modelo de Rasch.

En el ejemplo que presentamos el Outfit es de 1.2, y un Outfit igual o superior a .7 e igual o menor a 1.3 se considera una medida estadística excelente. También es importante analizar si el ítem presenta DIF asociado al sexo, ya que es uno de los requisitos para garantizar la validez y la imparcialidad de las puntuaciones de los exámenes. En los análisis que se realizaron en relación con este ítem se constató que no lo presentaba.

Con la utilización del modelo de Rasch, también se puede conocer la localización del ítem en el mapa de la variable (tabla 2). En la tabla, de izquierda a derecha, tenemos información de las siguientes variables: distribución conjunta de los valores (Rasch) en *logit*, sujetos que han participado en la experimentación e ítems que conforman la prueba.

<u>ESCALA PERSONAS</u>		<u>ITEMS</u>
4	XX +	
	XX	
	T	
	XXXXXX	
3	+	
	XX	
	S	
	XXXX	T
		I-14
2	+	I-10
	XXXX	I-13
	XXXXXX	I-02
		I-18 I-19
	XXXX M	S
1	+	I-09
	XXXX	I-15

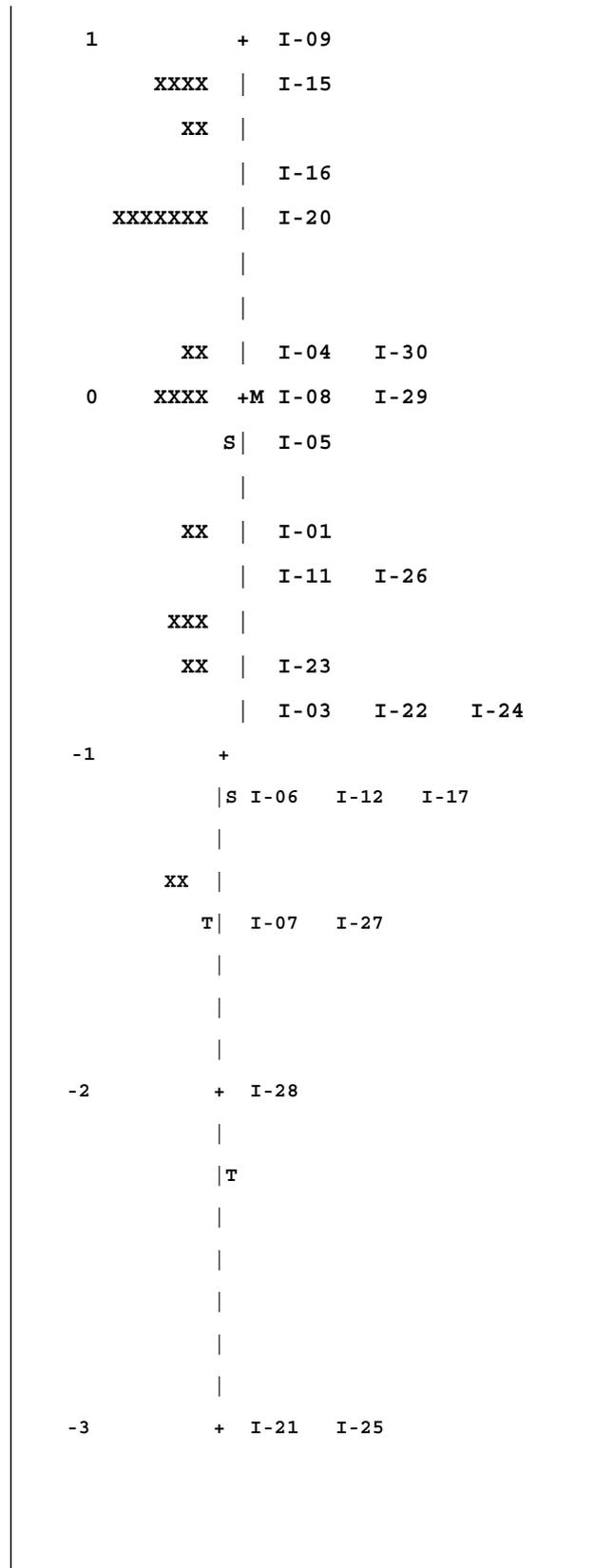


Tabla 2. Mapa de la variable

Este mapa conjunto de personas e ítems resulta de gran utilidad para conocer la variabilidad de las personas y de los ítems en la escala de competencia/dificultad. Los mapas de las variables permiten, además, visualizar fácilmente la adecuación de la dificultad de las pruebas al nivel de competencia de los sujetos. El ítem ejemplo aparece en la tabla enmarcado con una línea de puntos. La localización del ítem en la parte baja del mapa indica que se trata de un ítem que ha sido resuelto correctamente por la mayoría de personas que han participado en la experimentación.

BIBLIOGRAFÍA

1. ANDRICH, David. (1988). *Rasch Models for Measurement*. Newbury Park, CA: Sage.
2. BOND, Trevor G. y Christine M. FOX. (2007). *Applying the Rasch Model: Fundamental Measurement in the Human Sciences* (2ª ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
3. CONSEJO DE EUROPA. (1996). *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference. Draft 2 a Framework Proposal*. CC-LANG (95)5 rev IV. Estrasburgo: Consejo de Europa.
4. CONSEJO DE EUROPA. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC y Anaya.
5. EMBRETSON, Susan E. y Karen M. Schmidt MCCOLLAM. (2000). «Psychometric approaches to understanding and measuring intelligence». En *Handbook of Intelligence*. Ed. Robert J. Sternberg. Cambridge: Cambridge University Press, 423-444. Documento disponible en Internet: <<https://smartech.gatech.edu/handle/1853/34546>> (Fecha de consulta: 15 de junio de 2022).

6. EMBRETSON, Susan E. y Steven Paul REISE. (2000) *Item Response Theory for Psychologists*. Mahwah, NJ: Erlbaum Associates.
7. GULLIKSEN, Harold. (1950). *Theory of mental tests*. Nueva York: Wiley
8. HAMBLETON, Ronald K., Hariharan SWAMINATHAN y H. Jane ROGERS. (1991). *Fundamentals of Item Response Theory*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
9. JONES, Neil. (2014). *Multilingual Frameworks: the Construction and Use of Multilingual Proficiency Frameworks*. Cambridge: Cambridge University Press.
10. MARTÍNEZ, M^a Rosario, M^a José HERNÁNDEZ y M^a Victoria HERNÁNDEZ. (2006). *Psicometría*. Madrid: Alianza Editorial.
11. MUÑIZ, José. (2010). «Las teorías de los tests: teoría clásica y teoría de respuesta a los ítems». *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 57-66
12. MUÑIZ, José y Eduardo FONSECA-PEDRERO. (2019). «Diez pasos para la construcción de un test». *Psicothema*, Vol. 31, No. 1, 7-16.
13. OLEA, Julio, Vicente PONSODA y Gerardo PRIETO. (1999). *Tests informatizados Fundamentos y aplicaciones*. Madrid: Pirámide.
14. PRIETO, Gerardo y Ana Rosa DELGADO. (2003). «Análisis de un test mediante el modelo de Rasch», *Phicothema*, 15, 1, 94-100.

15. PRIETO, Gerardo y Ana Rosa DELGADO. (2010). «Fiabilidad y validez», *Papeles del Psicólogo*, 31, 1, 67-74.
16. PRIETO, Gerardo y Eloísa NIETO. (2014). «Analysis of rater severity on written expression exam using Many Faceted Rasch Measurement». *Psicológica*, 35, 285-397.
17. PRIETO, Juan Miguel (2016). *Estudio del comportamiento de los examinadores de la prueba de expresión escrita mediante el Modelo Many-Facet Rasch Measurement (MFRM) en el contexto de un examen de dominio del diploma de Español nivel A2*. Tesis doctoral leída en la Universidad de Salamanca. Documento disponible en Internet: <<https://gedos.usal.es/handle/10366/128550>> (Fecha de consulta: 15 de junio de 2022).
18. PRIETO, Juan Miguel. (2018). «La certificación del español con fines profesionales. El examen adaptativo LanguageCert USAL esPro». *Actas del IV Congreso Internacional SICELE: desafíos teóricos y nuevas perspectivas aplicadas*. Documento disponible en Internet: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/sicele/sicele04/012_prieto.htm> (Fecha de consulta: 15 de junio de 2022).
19. PRIETO, Juan Miguel. (2021). «Diseño de un examen adaptativo para medir el grado de competencia del español con fines profesionales: LanguageCert USAL esPro». *Les Cahiers du GÉRES* n°12- Juin 2021, 72-90.
20. RASCH, Georg. (1960/1980). *Probabilistic models for some intelligence and attainment tests*. Copenhagen: Danish Institute for Educational Research, 1960 / Chicago, IL: University of Chicago Press, 1980.

21. SANTAMARÍA, Pablo y Fernando SÁNCHEZ-SÁNCHEZ. (2022). «Cuestiones abiertas en el uso de las nuevas tecnologías en la evaluación psicológica». *Papeles del Psicólogo*, Vol. 43(1), pp. 48-54. Documento disponible en Internet: <<https://doi.org/10.23923/pap.psicol.2984>> (Fecha de consulta: 15 de junio de 2022).
22. SPEARMAN, Charles. (1904). «The proof and measurement of association between two things». *American Journal of Psychology*, 15 (1), 72-101. Documento disponible en Internet: <http://www.jstor.org/stable/1412159?seq=1#page_scan_tab_contents> (Fecha de consulta: 15 de junio de 2022).
23. SPEARMAN, Charles. (1907). «Demonstration of formulae for true measurement of correlation». *American Journal of Psychology*, 18 (2), 161-169. Documento disponible en Internet: <https://archive.org/stream/jstor-1412408/1412408_djvu.txt> (Fecha de consulta: 15 de junio de 2022).
24. SPEARMAN, Charles. (1910). «Correlations calculated from faulty data». *British Journal of Psychology*, 3 (3), 271-295.
25. SPEARMAN, Charles. (1913). «Correlations of sums and differences». *British Journal of Psychology*, 5 (4), 417-426.
26. TRIM, John Leslie Melville. (1997). *Language Learning for European Citizenship. Final Report of the Project Group Activities (1989-1996)*, Estrasburgo: Consejo de Europa.
27. WRIGHT, Benjamín D. y Mark H. STONE. (1979). *Best test design. Rasch measurement*. Chicago, IL: MESA Press.



VNiVERSIDAD
D SALAMANCA

CURSOS
Internacionales



SICELE